

Martin Fischer (Hrsg.)

Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit



Martin Fischer (Hrsg.)

Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1162-2



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.060

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Korrektorat: Nevenka Moll
Redaktion: Sylvia Barkholz

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1162-2
ISBN E-Book: 978-3-7639-5308-0



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Inhalt

Martin Fischer

Zur Einführung: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse?	5
---	---

1 Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute

Antonius Lipsmeier

Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive	21
---	----

Martin Baethge

Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems	39
---	----

Claudia Gaylor, Matthias Kohl, Susanne Kretschmer

Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität	63
--	----

2 Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht

Margit Ebbinghaus, Andreas Krewerth

Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland	77
---	----

Barbara E. Stalder, Tamara Carigiet Reinhard

Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz	97
--	----

3 Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive

Wolfgang Wittwer

Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung	119
--	-----

Karl-Otto Döbber

Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – das Beispiel Baden-Württemberg	133
---	-----

*Martin Fischer, Magdalene Ziegler, Claudia Gaylor, Matthias Kohl,
Susanne Kretschmer, Daniela Reimann, Sylvia Barkholz*

Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität	145
---	-----

4 Aktuelle Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Dorothea Schemme

Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität.....	173
--	-----

Manfred Eckert

Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung	191
---	-----

Karin Büchter

Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung	203
---	-----

Michael Brater

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“	227
--	-----

5 Reformperspektiven

Martin Allespach

Berufliche Bildung: Reformperspektiven aus gewerkschaftlicher Sicht.....	261
--	-----

Eckart Severing

Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten	277
--	-----

Lars Windelband, Georg Spöttl, Matthias Becker

Qualität in der Berufsbildung – Chancen und Gefahren einer Output-/Outcome-Orientierung.....	297
---	-----

Martin Fischer

Zur Einführung: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse?

Seit einiger Zeit hat sich eine Debatte um die Qualität beruflicher Bildung entwickelt. Das gilt nicht nur für Deutschland, sondern weltweit: In seinem jüngsten Bericht zur Lage der Nation thematisierte der amerikanische Präsident Obama Struktur und Funktion der Berufsbildung und kam dabei auch auf das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland zu sprechen. Er sagte: „Diese deutschen Kids sind bereit für den Job, wenn sie die Schule abschließen. Sie wurden für die Jobs ausgebildet, die es gibt.“¹ In dieser Debatte wird die Frage gestellt, welchen Einfluss die Qualität der Berufsbildung für den Arbeitsmarkt und damit auf die Prosperität von Nationen hat. Die duale Berufsausbildung in den deutschsprachigen Ländern gilt dabei als Vorbild.

Auch in Europa ist das ein Thema: Wenn sich Staaten in einer ökonomischen Krise befinden und die Jugendarbeitslosigkeit dort hoch ist, wie derzeit z. B. in einigen Mittelmeerländern, empfiehlt die deutsche Politik die Einführung des deutschen dualen Berufsbildungssystems (siehe DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG 2013) – die Kombination von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Sekundarbereich, also unterhalb der Hochschulbildung. Durch diese Kombination soll dem Anspruch nach die Verschränkung von theoretischem und praktischem Lernen, von schulischer und betrieblicher Bildung gewährleistet werden, und diese Verschränkung wird als Markenzeichen und Qualitätsausweis der deutschen dualen Berufsausbildung begriffen. Die Verbindung von schulischer und betrieblicher Ausbildung gilt auch als Grund dafür, dass jungen Menschen der Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt erleichtert wird. Ein Vergleich der Jugendarbeitslosenraten in den Staaten Europas macht dies plausibel, wenn auch die Jugendarbeitslosenrate nicht allein mit der Qualität der Berufsausbildung erklärbar ist (so ist der vergangene starke Anstieg der Jugendarbeitslosenrate in Spanien augenscheinlich nicht auf einen rapiden Qualitätsverlust des spanischen Berufsbildungssystems zurückzuführen, sondern kongruiert mit der ökonomischen Gesamtsituation).

In Europa wird die Diskussion über Berufsbildungsqualität nicht nur durch ökonomische Krisen stimuliert. Auch die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik der Europäischen Union (EU) trägt dazu bei. Einer der Auslöser der Qualitätsdebatte auf europäischer Ebene war das europäische Gipfeltreffen in Lissabon, als die EU sich auf das Ziel festlegte, „to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy

1 Siehe www.welt.de/politik/ausland/article113606515/Obama-schwaermt-von-deutschen-Schulen.html.

in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ (LISBON EUROPEAN COUNCIL 2000). In der Gründungsschrift des sogenannten Lissabon-Prozesses, dem im März 2000 in Lissabon von der Europäischen Kommission verabschiedeten Memorandum on Lifelong Learning, heißt es dann: „Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000, S. 3).

Für die Sphäre der Berufsbildung stellt der Bedeutungszuwachs des lebenslangen Lernens mithin eine gesamtgesellschaftliche wie auch eine individuelle Herausforderung dar. Bezogen auf gesamtgesellschaftliche, insbesondere ökonomische Entwicklungen wird im politischen Raum die Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit und dauerhaften Prosperität in die Bestimmung von Lernzielen transformiert. Qualitätskriterien für Berufsbildung bestehen nach dieser Lesart im Zugang zu aktuellen Informationen, in ihrer intelligenten Nutzung durch die Lernenden sowie in deren Zurechtkommen mit einem multikulturellen Arbeitsmarkt.

Dieser Qualitätsdebatte ist in Europa mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ein weiterer Schub verliehen worden. Mit der Einführung des EQR ist die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkts und die Entwicklung eines „Bildungsraums Europa“ intendiert. Dies drückt sich in den Zielen aus, die von der Europäischen Union (EU) mit dem EQR verbunden worden sind (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008):

- Transparenz – zur Förderung von Arbeitsmobilität, international und national;
- Anrechnung/Durchlässigkeit – zur Förderung von Bildungsmobilität, international und national;
- Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen – zur Förderung von lebenslangem Lernen oder zur betrieblichen Personalentwicklung;
- Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Herstellung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Die Zielsetzungen „Förderung von Arbeitsmobilität und Bildungsmobilität“ verweisen auf die Intention der EU, einen europäischen Arbeitsmarkt und einen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Die Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsmaßnahmen erworben wurden (informell und nicht formal erworbene Kompetenzen), die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verweisen darauf, dass Normierung, Regulierung und Qualität beruflicher Bildung in den Mitgliedsstaaten der EU eben nicht gleichartig realisiert sind und es für junge Menschen unterschiedliche Wege gibt, beruflich verwertbare Kompetenzen zu erlangen. Man kann (wie z. B. in Frankreich) auf Basis einer schulischen

Berufsbildung in den Arbeitsmarkt eintreten, man kann dies ohne Berufsbildung auf Grundlage einer (auf dem College erworbenen) Allgemeinbildung tun (wie in Großbritannien) oder eben auf Basis einer kombinierten schulischen/betrieblichen Ausbildung (wie in den deutschsprachigen Ländern). Welcher dieser Wege ist denn qualitativ besser? Für wen und anhand welcher Kriterien?

Nicht allein, aber nicht zuletzt auch wegen europäischer Initiativen (wie dem EQR) hat sich auch eine Qualitätsdebatte um das deutsche Berufsbildungssystem entwickelt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben ein Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ aufgelegt. Durch intensivere Lernortkooperation, geeignete Qualitätssicherungsinstrumente und verbesserte Qualifizierung des Ausbildungspersonals soll dort die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung weiterentwickelt werden. Zehn Modellversuche werden in diesem Programm gefördert und wissenschaftlich begleitet.

Über Qualität wird normalerweise dann diskutiert, wenn sie nicht oder nicht genügend vorhanden ist. Anlass genug zu einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme, welche Qualitätsprobleme sich in der beruflichen Bildung stellen, welche Zwischenergebnisse vorliegen und welche Reformperspektiven sich abzeichnen. Diese Bestandsaufnahme hat am 13. und 14. Juni 2013 in Form einer wissenschaftlichen Tagung stattgefunden, organisiert vom Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT), in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb), dem Seminar berufliche Schulen in Karlsruhe sowie dem House of Competence des KIT.

Die Tagung war – und folglich ist auch das hier vorgelegte Buch – in folgende Abschnitte gegliedert:

1. Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute

Antonius LIPSMEIER betrachtet in seinem Beitrag „Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive“. LIPSMEIER vertritt die These, dass so etwas wie eine Diskussion um die Qualität beruflicher Bildung krisenevoziert, durch Krisen in der Sphäre beruflicher Arbeit hervorgerufen ist. Tatsächlich kann er am Beispiel der mittelalterlichen Dombauhütte belegen, dass einstürzende Kirchenbauten der frühen Gotik ein Umdenken hervorgerufen haben: „Ars sine scientia nihil est“ (Die Kunst ist nichts ohne die Wissenschaft). Entsprechend wurden für Dombaumeister, aber auch für Handwerker wie Steinmetze schriftliche didaktische Standardisierungen geschaffen, die man als frühe Qualitätssicherungsinstrumente betrachten kann. LIPSMEIERS Parforceritt durch die Berufsbildungsgeschichte kulminiert im Lehrlings-

protest der 1970er-Jahre, der nach LIPSMEIER einen gewissen Höhepunkt in der Qualitätsdiskussion markiert, obwohl diese damals noch nicht so titulierte wurde. Die politischen Forderungen des Lehrlingsprotests sind seitdem in Indikatoren zur Erfassung von Berufsbildungsqualität umgemünzt worden oder tauchen in der heutigen Qualitätsdiskussion gar nicht mehr auf, womit dann auch infrage steht, für welche Krise die heutige Qualitätsdiskussion ein Indikator ist.

Darauf gibt Martin BAETHGE in seinem Beitrag „Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems“ eine Antwort. Er zeigt, dass das deutsche duale Berufsbildungssystem seine integrierende Funktion mindestens teilweise eingebüßt hat. Zeitweise haben bis zu 70 Prozent eines Altersjahrgangs im Nachkriegsdeutschland eine duale Berufsausbildung absolviert. Am oberen Rand des Berufsausbildungssystems sind seit den letzten zwei Jahren die Zugänge zur Hochschulbildung erstmals größer als die zur dualen Berufsausbildung. Am unteren Rand der Berufsausbildung bleiben über 15 Prozent junge Menschen ohne Berufsabschluss. BAETHGE betrachtet die Qualität des Berufsbildungssystems – im Unterschied etwa zur Qualität des Ausbildungshandelns oder betrieblicher Ausbildungsvoraussetzungen. Legt man die Qualitätskriterien des nationalen Bildungsberichts zugrunde – individuelle Regulationsfähigkeit, Sicherung und Weiterentwicklung der Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit –, so zeigen sich erhebliche Qualitätsprobleme, die BAETHGE auf die nachlassende Wirkungskraft der korporatistischen Governance (Steuerung und ihre Wechselwirkungen) von Berufsbildung in Deutschland zurückführt. Dieses Governance-Modell der Berufsbildung unter Mitwirkung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern sowie Repräsentanten der Bundesregierung und der Bundesländer fußt auf einer Beruflichkeit von Ausbildung (mit betrieblicher Lehre und mangelnder Durchlässigkeit zum Hochschulsystem), die im Zeitalter von Dienstleistungsökonomie und wissensbasierter Arbeit wenig zeitgemäß sei.

Die Ausführungen BAETHGES zeigen, dass die deutsche Berufsbildung als *System* durchaus Qualitätsprobleme aufweist und dass deshalb der Slogan „Exportschlager duale Ausbildung“ eher als Etikett zu werten ist, zumal das duale Ausbildungssystem trotz jahrzehntelanger Anstrengungen der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ, heute: Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, GIZ) m. W. noch nirgendwohin exportiert worden ist.

Nicht zu leugnen ist jedoch das Interesse einiger – auch europäischer – Staaten an den Vorzügen des dualen Systems. Wie eingangs erwähnt, ist die Qualitätsdebatte im Bereich beruflicher Bildung auch durch die europäische Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik stimuliert worden. Mit dem EQR ist ein Standardisierungs- und Transparenzinstrument eingeführt worden, mit dem europäischen Kreditpunktesystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) wird die entsprechende „Währung“ erprobt. Claudia GAYLOR, Matthias KOHL und Susanne

KRETSCHMER skizzieren diese Entwicklungen in ihrem Beitrag „Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität“. Mit der sogenannten „Outcome-Orientierung“, der Orientierung an Lernergebnissen, gleichgültig auf welchem Weg diese erreicht wurden, gewinnen gleichzeitig auch Verfahren der Qualitätssicherung an Bedeutung: Lernergebnisse müssen als valide eingestuft werden können, und das erfordert Verfahren, mit deren Hilfe beurteilt werden kann, ob die geforderten und erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden oder nicht. Hier setzt das Netzwerk *European quality assurance in vocational education and training* (EQAVET) an. GAYLOR u. a. beschreiben Arbeit und Ergebnisse dieser europäischen Qualitätsinitiative, die ein System von Qualitätsindikatoren entwickelt hat, welches sich überwiegend auf die Ebene von Berufsbildungssystemen (Makro-Ebene) bezieht und dort sogenannte Outcome-Indikatoren wie die Abschlussquote bei Berufsbildungsgängen oder die Erwerbslosenquote, aber auch Indikatoren wie die Höhe von Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern in den Blick nimmt. GAYLOR u. a. problematisieren eine ausschließliche Outcome-Orientierung und plädieren für eine reflektierte Übertragung europäischer Qualitätsinitiative auf nationale Kontexte, bei der nationale Besonderheiten nicht gleich beseitigt werden. In diesem Plädoyer scheint auf, dass es keineswegs ausgemachte Sache ist, ob es dem deutschen Berufsbildungssystem angesichts europäischer Qualitätskriterien zum Testsieger gereicht.

2. Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht

Die bislang dargestellten Beiträge haben sich mit Qualität auf der Ebene von Berufsbildungssystemen beschäftigt. Wie sehen das die Akteure der beruflichen Bildung, die Auszubildenden und Ausbildenden? Zu dieser Frage geben empirische Untersuchungen Auskunft, wie sie von Margit EBBINGHAUS und Andreas KREWERTH vorgestellt werden: „Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland“. Das Besondere der hier präsentierten Untersuchung besteht darin, dass mehrere Akteursperspektiven (Auszubildende und Betriebe) einbezogen und dass Verbindungen zwischen wahrgenommener Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit hergestellt wurden. Auf diese Weise können EBBINGHAUS und KREWERTH zeigen, dass sich verschiedene Akteursgruppen im Hinblick auf Ansprüche an die Berufsausbildung weitgehend einig sind: Die fachliche und pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals sowie die am Ende erreichte berufliche Qualifizierung der Auszubildenden zählen! Weniger einheitlich waren die Einschätzungen, ob denn die genannten Ansprüche auch eingelöst werden. Hier sind die Auszubildenden kritischer als die Repräsentanten der Betriebe. Im Unterschied zu den Betrieben messen die Ausbildenden der Gestaltung

der Lehr-/Lernprozesse große Bedeutung für die Ausbildungszufriedenheit bei – die Betriebe interessiert nicht der Prozess, sondern das Ergebnis, die am Ende erreichte berufliche Qualifikation der Auszubildenden. Die vorgestellten Untersuchungen zeigen somit, dass die Wahrnehmung von Ausbildungsqualität perspektivengebunden, wenn nicht gar interessengebunden ist.

In der Schweiz besteht, im Unterschied zu Deutschland, seit vielen Jahren die Möglichkeit, den Ausbildungsverlauf von jungen Menschen im Rahmen der Längsschnittstudie TREE zu verfolgen. Barbara E. STALDER und Tamara Carigiet REINHARD haben die dort verfügbaren Daten im Hinblick auf „Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz“ ausgewertet. Ausbildungsbedingungen, Zufriedenheit und Ausbildungserfolg der Auszubildenden wurden dabei ins Visier genommen. Interessant ist, dass die Autorinnen den geäußerten Zufriedenheitswerten nicht bedingungslos vertrauen, da man im Anschluss an „resignative Arbeitszufriedenheit“ auch von „resignativer Ausbildungszufriedenheit“ sprechen kann – etwa wenn Jugendliche froh sind, überhaupt eine Lehrstelle bekommen zu haben und anschließend ihre Ausbildungsansprüche herunterschrauben. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass die Lernmöglichkeiten im Betrieb für die Wahrnehmung von Ausbildungsqualität ausschlaggebend sind – die Berufsschule spielt eine geringe Rolle. Diese Lernmöglichkeiten sind aus Sicht der Auszubildenden wiederum abhängig von den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Ausbildungspersonals. Je mehr Lernmöglichkeiten die Auszubildenden haben, umso zufriedener sind sie und umso eher beabsichtigen sie, die angefangene Ausbildung erfolgreich zu beenden. Die Untersuchung legt nahe, dass Ausbildungsqualität nicht bloß Etikett ist und auch nicht bloß interessengeleitet wahrgenommen wird, sondern in den durch das Ausbildungspersonal zur Verfügung gestellten Lernmöglichkeiten einen realen Kern, ein tatsächliches Qualitätsmerkmal, besitzt.

3. Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive

Mit der Analyse von STALDER und REINHARD rückt die Rolle des Ausbildungspersonals, mithin die berufspädagogische Perspektive, in den Vordergrund. Doch woran orientieren sich Berufspädagoginnen und Berufspädagogen? Dieser Frage widmet sich Wolfgang WITTWER mit seinem Beitrag „Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung“. WITTWER sieht zwei Eckpunkte für die Qualität der betrieblichen Ausbildung: „Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung“ sowie „Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung“ und prägt dafür den Begriff „Individualisierung auf Basis von Standardisierung“. Diese beiden Gesichtspunkte gälte es zu vereinbaren, und das könne durch eine dialogorientierte Qualitätsentwicklung geschehen, bei der Bedürfnisse und Sichtweisen der Auszubildenden ebenso zur Spra-

che kommen wie Maßstäbe und Sichtweisen der Ausbildenden. WITTWER betrachtet diesen Prozess einer dialogorientierten Qualitätsentwicklung als wenig standardisierbar und damit messbar und schließt deshalb mit einem Plädoyer für mehr Mut bei der Qualitätsentwicklung (anstelle eines Plädoyers für mehr Qualitätsindikatoren).

Nicht nur in den Ausbildungsbetrieben, auch in den beruflichen Schulen fast aller deutschen Bundesländer ist Qualitätsentwicklung auf die Agenda gesetzt worden. „Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – das Beispiel Baden-Württemberg“ wird von Karl-Otto DÖBBER vorgestellt. In Baden-Württemberg ist für die beruflichen Schulen ein spezielles Qualitätsentwicklungskonzept erarbeitet und verbindlich an allen beruflichen Schulen eingeführt worden. Die Einführung des Konzepts geht einher mit einer größeren Eigenständigkeit, die beruflichen Schulen zugewiesen worden ist („Operativ eigenständige Schule“, OES). Dadurch soll eine neue Balance zwischen zentralen Regelungen und individuellen Schulentwicklungsprozessen geschaffen werden. Man kann die Grundidee vielleicht so formulieren: Berufliche Schulen haben in finanzieller, personeller und pädagogischer Hinsicht größere Freiheiten, in Abhängigkeit vom regionalen Umfeld und dem eigenen Kollegium eigenständig zu agieren (z. B. neue Bildungsangebote zu schaffen); dieses Agieren unterliegt aber verbindlich dem landesweiten Qualitätsmanagement. Hierzu gehören beispielsweise Verfahren der Selbstevaluation und der Fremdevaluation von Schulen oder das Individualfeedback (zwischen den Schülerinnen und Schülern und der einzelnen Lehrperson, aber auch zwischen den Lehrkräften untereinander).

Die Wirkungen des OES-Konzepts sind selbst auch evaluiert worden, und es zeigt sich, dass die pädagogische Ausrichtung von OES, die weitere Professionalisierung des Unterstützungssystems, die Fremdevaluation und Verfahren der Zielvereinbarung weiterentwickelt werden sollten. Für die im Kontext des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ interessierende Frage, wie denn schulische und betriebliche Qualitätsentwicklung miteinander verbunden werden könnten, sieht DÖBBER aufgrund der unterschiedlichen Rechtszugehörigkeit von Ausbildungsbetrieb und Schule wenig Möglichkeiten für eine strukturelle Abstimmung oder gar ein gemeinsames Qualitätssystem.

Diese Einschätzung entspricht sicherlich der Realität der föderalen, zwischen Bund und Ländern geteilten Zuständigkeit in der deutschen Berufsbildung. Jedoch entsteht Berufsbildungsqualität aus dem Zusammenwirken aller Systembestandteile. Dies versuchen Martin FISCHER, Magdalene ZIEGLER, Claudia GAYLOR, Matthias KOHL, Susanne KRETSCHMER, Daniela REIMANN und Sylvia BARKHOLZ in ihrem Beitrag „Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität“ zu zeigen. Die Autorinnen und Autoren erläutern verschiedene Dimensionen

von Qualität entlang des Ausbildungsprozesses (Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität) und legen dar, dass diese Elemente von Qualität (mehr oder weniger) realisiert werden durch Politik, Sozialpartner etc. (auf der Makro-Ebene), durch Unternehmens- und Schulverantwortliche etc. in den Berufsbildungsinstitutionen (auf der Meso-Ebene) sowie durch Auszubildende, Lehrkräfte und Auszubildende im Lehr-/Lernprozess (auf der Mikro-Ebene). Was jedoch innerhalb des damit abgesteckten Rahmens jeweils als Qualität angesehen wird, divergiert zwischen verschiedenen Beteiligten- und Betroffenengruppen, sodass die hier vorgeschlagene Matrix offen sein soll für unterschiedliche Betrachtungs- und Handlungsperspektiven. Den Akteuren der Berufsbildung soll so aufgezeigt werden, an welchen Orten der Qualitätsentwicklung sie jeweils ansetzen können und mit welchen Qualitätsdimensionen entlang des Ausbildungsprozesses sie dabei befasst sind.

4. Aktuelle Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Aktuelle Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung im aktuellen BIBB-Modellversuchsprogramm Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung umreißt Dorothea SCHEMME in ihrem Beitrag „Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität“. Das Modellversuchsprogramm greift gesellschaftliche Qualitätsdiskurse auf und intendiert, diese auf die Ebene betrieblicher Ausbildung, insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen, zu transportieren. Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind dort entwickelt, Kommunikations-/Kooperationsstrukturen im Kontext der Ausbildung verbessert und Qualifizierungskonzepte für das betriebliche Ausbildungspersonal erarbeitet worden. SCHEMMES Beitrag gilt vor allem der Ausrichtung, Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion des Modellversuchsprogramms. Sie zeigt, dass Modellversuche ein gesetzlich verankertes Instrument zur Modernisierung beruflicher Bildung sind und dabei auf dem Dialog zwischen Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis sowohl beruhen als auch in diesen eingreifen. Im aktuellen Modellversuchsprogramm haben die Vorbereitung durch eine wissenschaftliche Vorstudie, die Evaluation durch eine BIBB-externe wissenschaftliche Begleitung sowie die programminterne Kommunikation/Kooperation durch Arbeitsforen des BIBB und Fokusgruppenworkshops der wissenschaftlichen Programmbegleitung eine wichtige Rolle gespielt. Ansätze der internationalen Vernetzung, des Transfers und damit der nachhaltigen Wirksamkeit eines solchen Modellversuchsprogramms werden von SCHEMME aufgezeigt.

In dem angesprochenen Modellversuchsprogramm spielt die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals eine wichtige Rolle für die Qualitätsentwicklung, wie das ja

auch durch die in Abschnitt 2 skizzierten empirischen Untersuchungen nahegelegt wird. Manfred ECKERT beleuchtet dieses Thema in seinem Beitrag „Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung“. Ähnlich wie Wolfgang WITTEWITZ sieht er berufspädagogisches Handeln zwischen den Polen Standardisierung (durch standardisierte Auswahlprozesse, Ausbildungsordnungen und -pläne, Kompetenzstandards etc.) und Individualisierung (durch individuelle Biografieverläufe und Lernproblematiken der Auszubildenden) angesiedelt. Die Individualisierung von Lebensplänen, Berufsentscheidungen und Biografieverläufen von Jugendlichen erfordert neue oder zumindest erweiterte Handlungsstrategien des Bildungspersonals. Der von ECKERT vorgestellte Modellversuch „ProfUnt – Professionell Ausbilden in Unternehmen“ nimmt nicht nur die Ausbildungsprozesse selber in den Blick, sondern auch die Einmündungs- und Ausmündungsphase im Kontext der Berufsausbildung. Er knüpft dabei an die Erfahrungen der Auszubildenden an und versucht, eine Ausbildungskultur zu etablieren, in der einerseits die betrieblichen Anforderungen geklärt und in Verbindlichkeiten übersetzt und andererseits betriebliche Sozialisationsprozesse dialogisch begleitet werden, in denen den Auszubildenden auch Autonomiepielräume und eigene Verantwortung eingeräumt werden.

Bei der von ECKERT und WITTEWITZ thematisierten Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung beruflicher Bildung stellt sich durchaus die Frage, welche Bedeutung Standards in der Realität betrieblicher Ausbildung tatsächlich haben. Diese Frage beantwortet Karin BÜCHTER in ihrem Beitrag „Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung“. Dort konkretisiert sie anhand des Modellversuchs ML-QuES („Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen [KMU] des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“). Zunächst einmal ist bemerkenswert, dass Standards wie Gesetze und Verordnungen, die der rechtlichen Absicherung, Systematisierung und Vereinheitlichung der Berufsausbildung dienen, historisch selbst häufig das Ergebnis einer vorangegangenen kritischen Qualitätsdiskussion waren. In der deutschen Berufsbildung war dies meist eine kontroverse Diskussion, mit der Folge, dass, nach BÜCHTER, Ordnungsmittel politikhaltig, interpretationsoffen und mit der Ausbildungspraxis teilweise bloß lose verbunden sind. Dies zeigt sich auch im Maler- und Lackiererhandwerk, wo die Auszubildenden trotz existierender Standards den Ablauf, die Planung und fachliche Organisation der Ausbildung in empirischen Umfragen mehrfach schlecht bewertet haben. Der im Modellversuch ML-QuES praktizierte Ansatz besteht nun darin, diese Standards wieder in die Ausbildungspraxis zu holen, z. B. durch eine sogenannte Strukturierungstafel, die in den Betrieben aushängt und auf der Ausbildungsinhalte und -reihenfolge betriebsöffentlich abgebildet sind. Das Verhältnis von Ordnungsmitteln und

Ausbildungsqualität soll so zum Gesprächsgegenstand zwischen Ausbildenden und Auszubildenden gemacht werden.

In dem bislang diskutierten Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung widmet sich Michael BRATER in seinem Beitrag „Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up““ eher dem Thema „Individualisierung“, allerdings nicht ohne vorher an den Standards des Qualitätsmanagements wenig gute Haare zu lassen. Er zeigt, dass gängige Qualitätsmanagementsysteme von einer Top-down-Steuerung der Ausbildungsqualität durch (zentrale) Planung, Standardisierung, Handlungsregeln sowie Prüf- und Kontrollmaßnahmen ausgehen. Das aber sei, so seine These, eine „Kontrollillusion“. Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen „herbeiregeln“ zu wollen verkenne, dass Lernen nicht administrativ durchführbar sei, immer Eigentätigkeit des Lernenden und damit von außen weder machbar noch steuerbar ist. Also, so seine Schlussfolgerung, hänge Ausbildungsqualität von einer lernförderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ab. Diese Beziehungsqualität kann von keiner Seite einseitig, sondern müsse von allen Beteiligten gestaltet und entwickelt werden. Wie dies „bottom up“ geschehen kann, zeigt BRATER anhand der Entwicklung eines Qualitätsleitbildes, der gemeinsamen Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse und anhand von Qualitätszirkeln im Modellversuch „Graswurzel – Qualitätsentwicklung und -sicherung“.

5. Reformperspektiven

Modellversuche sollen Entscheidungshilfen zu wichtigen Fragen des Bildungswesens geben, hieß es in der Vereinbarung 1971 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), und dies wurde 1997 wiederum hervorgehoben (vgl. FISCHER/ARNOLD-WIRTH 2013, S. 80). Auch für die betriebliche Bildung stellt sich die Frage, in welche Reformperspektiven sich Modellversuche zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung einbetten lassen. Darauf geht Martin ALLESPACH in seinem Beitrag „Berufliche Bildung: Reformperspektiven aus gewerkschaftlicher Sicht“ ein. ALLESPACH stellt aktuelle und strukturelle Defizite des deutschen Berufsbildungssystems heraus, die u. a. im Auseinanderklaffen von Bildungs- und Beschäftigungssystem, in Fehlallokationen auf Facharbeitsmärkten, in mangelnder Durchlässigkeit und Chancengleichheit sowie mangelnder demokratischer Steuerung des Berufsbildungssystems liegen. Ausgangspunkt für Reformperspektiven ist für ihn ein Verständnis von Berufsbildung, bei dem es nicht nur um berufliche Tüchtigkeit, sondern auch um berufliche Mündigkeit geht. Das damit verbundene gesellschaftspolitische Grundverständnis sei aber in der Berufsbildung weitgehend verloren gegangen, weil, so könnte man einen seiner Hauptvorwürfe zusammenfassen, Berufsbildung entkoppelt vom gewerkschaftlichen Prinzip „guter Arbeit“ ge-

dacht und behandelt wird. Konsequenterweise unterstreicht ALLESPACH in seinen Konkretisierungen (anhand des Modellversuchs Q:LAB) und Schlussfolgerungen, wie bei der Qualitätssicherung und -entwicklung in Deutschland Systeme der Mitbestimmung und der Berufsbildung auf allen Ebenen (betriebliche Interessenvertretungen, Aufsichtsräte, Tarifpolitik, Sozialpartner) ineinandergreifen. Die Weiterentwicklung dieses Systems erfordere eine Berufsbildungsverfassung, in der einheitliche Qualitätsstandards und Zugangsregelungen, eine gerechte Finanzierung sowie Transparenz, Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems geregelt werden.

Ebenso wie Martin ALLESPACH und zuvor schon einige andere Autorinnen und Autoren bezieht sich Eckart SEVERING in seinem Beitrag „Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten“ auf die Systemebene der Berufsausbildung – allerdings mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Einzelne Ausbildungsprozesse mögen qualitativ hochwertig oder auch noch verbesserungsfähig sein. Infrage stehe aber, was das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt leiste. Die in der Vergangenheit erfolgte scharfe Selektion bei der Rekrutierung der Auszubildenden habe jetzt fatale Folgen, denn trotz vermehrten Lehrstellenangebots können viele Hauptschülerinnen und -schüler keine Ausbildung aufnehmen. Umgekehrt könnten viele Betriebe ihren Fachkräftebedarf absehbar nicht decken. Die Qualität eines Berufsausbildungssystems zeige sich darin, ob Ausbildungsinteressenten am unteren Rand Zugang bekommen und am oberen Rand (nicht) an die Hochschulen verloren werden. Am unteren Rand könnten, so SEVERING, viele Jugendliche bislang unerreichbare Berufsabschlüsse erlangen und entsprechende Arbeitstätigkeiten aufnehmen, wenn die Unternehmen ihre Ansprüche überprüfen und wenn verstärkt auch gestufte, modularisierte und flexiblere Ausbildungsgänge angeboten würden. Am oberen Rand zeige sich ein „Run“ auf die Hochschulen und dabei eine curriculare Überschneidung („Verberuflichung akademischer und Akademisierung beruflicher Bildung“), jedoch keine durchgängige Lockerung der institutionellen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung nach unten (durch gestufte Ausbildung und standardisierte/zertifizierte Ausbildungsbausteine) sei durch gesetzliche Regelungen ebenso zu verbessern wie die Anschlussfähigkeit nach oben (durch verbesserte Anrechnungsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte sowie durch die systematische Entwicklung eines akademisch-betrieblichen Bildungstypus).

Zu den Reformperspektiven im deutschen Berufsbildungssystem, die nicht allein aufgrund innerer Qualitätsprobleme diskutiert werden, sondern durch den Europäischen Qualifikationsrahmen auch quasi von außen auf die Agenda gesetzt wurden, gehört die stärkere Orientierung der Berufsbildung an den von den Auszubildenden erzielten Lernergebnissen. Damit beschäftigen sich Lars WINDELBAND,

Georg SPÖTTL und Matthias BECKER in ihrem Beitrag „Qualität in der Berufsbildung – Chancen und Gefahren einer Output-/Outcome-Orientierung“. Sie stellen fest, dass ein relevanter Teil der einschlägigen Diskussion der Qualitätssicherung auf der Systemebene gilt (wie das ja auch in den vorangegangenen Beiträgen zum Ausdruck kam), und fordern, dies mit der Qualitätsentwicklung prozessorientierter Berufsausbildung und der Entwicklung von Individuen in Einklang zu bringen. An einer Umsetzung der in den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen) verankerten Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung mangle es aber in den Schulen, in den Betrieben und erst recht im Kontext der Lernortkooperation. Output-/Outcome-Orientierung soll hier dem Anspruch nach zu mehr Transparenz und zu größerer Affinität der Berufsausbildung mit den Geschäfts- und Arbeitsprozessen der Betriebe führen. Die Autoren befürchten jedoch einen verengten Blick auf Ausbildung und mangelnde Eingriffsmöglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildungsprozesse, wenn nur das Ausbildungsergebnis zählt und alle Schritte zuvor gleichgültig sind. Als Umsetzung einer möglichen Output-/Outcome-Orientierung schlagen sie Kompetenzstandards vor, die an sogenannten Kernarbeitsprozessen orientiert (an beruflichen Inhalten ausgerichtet und empirisch ermittelt) sind und dabei das anzustrebende Niveau der Kompetenzentwicklung festlegen. Da es in der Berufsarbeit um die Beherrschung von Prozessabläufen, um den Umgang mit Unwägbarkeiten und um das Beherrschen ständig wechselnder, nicht voraussehbarer Situationen gehe, seien psychometrische Kompetenzmessungen nicht sachgerecht. Qualität sei über arbeitsprozessorientierte Lernergebnisfeststellungen herzustellen.

Auch der letzte Beitrag zeigt: Qualität wird mit einem Übereinstimmen von Soll- und Ist-Zustand verbunden. Stimmen Kompetenzen mit arbeitsprozessbezogenen Anforderungen überein und messen Verfahren der Kompetenzdiagnostik derartige Kompetenzen? Das ist im Alltagssprachlichen wie im wissenschaftlichen Verständnis so: Mit dem Begriff „Qualität“ wird die Eigenschaft einer Sache verbunden, die den Anforderungen an diese Sache genügt – Soll- und Ist-Zustand stimmen überein. Im Alltagsleben scheinen Qualitätsmerkmale auf der Hand zu liegen: Ein Lebensmittel, das gesund ist und gut schmeckt, ein Auto, das selten repariert werden muss, eine Wohnung, die hell, warm und trocken ist, hat „Qualität“. In der Berufsbildung werden jedoch von vielen Seiten Anforderungen genannt, die sich zunächst einmal nicht ohne Weiteres auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, und das sei nur an einem einzigen Beispiel (von vielen möglichen) illustriert:

- Manche Auszubildende, die eine Lehre antreten wollen, sind aus Sicht von Betrieben nicht „ausbildungsreif“, verfügen nicht über die erforderlichen Ausgangsvoraussetzungen, also die nötige Qualität, für eine Berufsausbildung. In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben.

- Manche Betriebe, die ausbilden wollen, aber nicht über die erforderlichen Ausgangsvoraussetzungen (sachlich und personell), also die nötige Qualität für eine Berufsausbildung, verfügen, sind aus Sicht des Staates ebenfalls nicht „ausbildungsreif“ (das war übrigens die historisch ältere Konnotation von „Ausbildungsreife“). In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz zwischen Betrieben und Staat bzw. Kammern.
- Diese Qualitätsmerkmale sind jedoch nicht statisch: Der Staat kann die Qualitätsanforderungen für die Durchführung einer Ausbildung (z. B. durch die Lockerung der personellen Ausgangsvoraussetzungen für Ausbilderinnen und Ausbilder) senken. In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz z. B. zwischen Staat und gesellschaftlichen Repräsentanten wie denjenigen Sozialpartnern, die Ausbildungsqualität nicht mehr gewährleistet sehen.
- Hinzu kommt, dass Qualitätsmerkmale auf verschiedenen Ebenen formuliert werden. Während Auszubildende möglicherweise gut qualifiziert werden wollen (Mikro-Ebene), um ihre Optionen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, will der ausbildende Betrieb seinen Fachkräftebedarf decken (Meso-Ebene) und nicht für den Arbeitsmarkt überhaupt ausbilden, und der Staat ist daran interessiert, den Fachkräftebedarf der Wirtschaft insgesamt zu decken (Makro-Ebene) – da haben die Wünsche des einzelnen Auszubildenden und des einzelnen Betriebs nur eine relative Bedeutung.

Kann es unter diesen Umständen so etwas wie „die“ Ausbildungsqualität überhaupt geben?

Es bleibt also zum Schluss die in der Überschrift aufgeworfene Frage: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse? Die – vorläufige – Antwort des Herausgebers lautet: von allem etwas. Aber das kann die Leserin oder der Leser im Einzelnen anhand der in diesem Buch dokumentierten Beiträge nachprüfen.

Der Dank des Herausgebers gilt den kooperierenden Institutionen, den Autorinnen und Autoren und allen Helferinnen und Helfern.

Literatur

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: A Memorandum on Lifelong Learning. Lisbon 2000

DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG: Exportschlager duale Ausbildung. 2013. – URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2013/04/2013-04-24-exportschlager-duale-ausbildung.html (Stand: 03.07.2013)

- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). 2008. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Stand: 03.07.2013)
- FISCHER, Martin; ARNOLD-WIRTH, Brigitte: Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 73–87
- LISBON EUROPEAN COUNCIL (23 and 24 March 2000): Presidency Conclusions. 2000. – URL: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Stand: 20.01.2010)

1

Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute

Antonius Lipsmeier

Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

Die in der neueren berufspädagogischen Diskussion anzutreffende These, die Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsausbildung begänne erst in den 1970er-Jahren, ist nur insofern richtig, als mit der Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969 in der Tat ein neuer und zunehmend empirisch gestützter Diskussionsprozess begann, zunächst stark bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und später ausgeweitet auf die Berufsschule. Doch die Qualitätsdiskussion reicht weit in die Geschichte der Berufsausbildung zurück: Krisenereignisse oder Krisenepochen führten seit dem frühen Mittelalter zur Entwicklung von Stabilisierungs-, Standardisierungs- und Qualitätssicherungsstrategien, mit denen ich meine zentrale These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion stütze. Trifft diese These auch heute noch zu?

1. Vorbemerkungen

Bevor ich unter historischen Aspekten zum Qualitätsproblem komme, muss ich einige Anmerkungen zur Geschichte der Berufsausbildung machen, denn das Qualitätsproblem reicht weit in die Vergangenheit zurück. Einen geplanten und abgesicherten, also formalisierten und standardisierten Prozess für das Erlernen der gesellschaftlich benötigten Qualifikationen hat es mit Sicherheit über Hunderttausende von Jahren nicht gegeben. Die frühen Menschen lebten ja auch in Umgebungen und unter Bedingungen, die solche Absicherungsprozesse entbehrlich erscheinen ließen: warme Gegenden (Rift Valley in Afrika) mit reichlich tierischer und pflanzlicher Nahrung in unmittelbarer Umgebung.

Je nach Kultur lag die Verantwortung für die Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen als Vorleistung für das spätere Leben entweder mehr bei den Kindern und Jugendlichen oder den Erwachsenen. Das Schwergewicht der Aufgabenverteilung in der Verantwortung für die Ausbildung und Übernahme von Tätigkeiten war durchaus nicht immer auf das männliche Geschlecht konzentriert: Es gab Kulturkreise, in denen das weibliche Geschlecht sowohl in der Qualifizierung als auch in der Erbringung der gesellschaftlich benötigten Arbeiten dominant war.

Man kann sich vorstellen – Belege dafür gibt es allerdings nicht –, dass die Arbeit lange Zeit relativ ungeteilt war, das heißt, dass die gesellschaftlich erforderliche Arbeit prinzipiell von allen ihren Mitgliedern zu erbringen war. Genauso gut kann man allerdings auch annehmen, dass sich schon relativ früh gewisse Spezia-

lisierungen für bestimmte Tätigkeiten herausgebildet haben, etwa aufgrund von Geschicklichkeit, Mut oder auch Interesse. Die zu verrichtende Arbeit wurde bestimmten Personen okkasionell (zufällig, gelegentlich) oder dauerhaft zugewiesen, eine Frühform der Arbeitsteilung, von der man eigentlich erst spricht, wenn eine vormals ganzheitliche und relativ komplexe Arbeit, etwa die Nahrungszubereitung oder der Hüttenbau, in einzelne Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen aufgeteilt wird. Umfassen diese Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen einen größeren Tätigkeitsbereich, der klar von anderen Bereichen unterscheidbar ist, und kommen noch bestimmte individuelle und gesellschaftliche Merkmale hinzu, die hier ausgeklammert werden, könnte man auch von Berufen sprechen.

Die Arbeitenden wurden in diesen frühen „Berufen“ quasi naiv sozialisiert und qualifiziert, bis sich Prinzipien und Verfahren zur Weitergabe von Erfahrungen und Fertigkeiten entwickelten, die wahrscheinlich in vielen Tätigkeitsbereichen gleich waren: Das Imitatio-Prinzip, also das Vor- und Nachmachen, wurde zur dominanten Qualifizierungsstrategie, sicherlich nur bei entsprechenden Gelegenheiten, also okkasionell und nicht oder allenfalls sehr selten geplant. Dieses Prinzip hat ja bis heute – wenn auch schon lange nicht mehr dominant – überdauert, und zwar nicht nur in der vorakademischen Berufsausbildung, sondern auch im akademischen Bereich: Hingewiesen sei nur auf die „Referendariate“ oder ähnliche Anlernpraktiken in der Ausbildung der Lehrer/-innen, Mediziner/-innen Theologinnen und Theologen sowie Juristinnen und Juristen.

Irgendwann ergab sich jedoch das Bedürfnis, die für die Bewältigung komplexer werdender Tätigkeitsanforderungen erforderlichen personalen Kompetenzen und Qualifikationen in formalisierten Prozessen nachhaltig zu tradieren, also curricular und organisatorisch zu strukturieren, um den Nachwuchs für einen bestimmten „Beruf“ unter Berücksichtigung gesellschaftlich geltender Normen auszubilden. Es kam dabei in aller Regel zu mehr oder weniger starken Standardisierungen oder Formalisierungen der Ausbildungsprozesse, also von Maßnahmen zur Absicherung einer bestimmten Output-Qualität der Arbeit; bei diesen Standardisierungen handelt es sich um inhaltliche, ausbildungsmethodische, rechtliche und organisatorische Regelungen, die schriftlich oder mündlich getroffen werden.

Außer der Entwicklung von immer neuen „Berufen“ oder Qualifikationsbündeln durch Prozesse der Arbeitsteilung und Arbeitszusammenführung kommen als Bedingungen bzw. Ursachen hierfür infrage:

- Vorhandensein eines überlieferungswürdigen und überlieferungsfähigen (also lehr- und lernbaren) „Kulturgutes“ (Techniken, Know-how, Normen, Fertigkeiten usw.); das ist eine quasi selbstverständliche Voraussetzung. Aber die nächsten beiden Ursachen deuten auf Krisen- oder Umbruchsituationen hin, die für das Aufkommen von Qualitätsdiskussionen oder Qualitätsmaßnahmen verantwortlich sind:

- Verkomplizierung der Überlieferung des „Kulturgutes“ von einer Generation auf die andere (vgl. LICHTENBERG 1957, S. 5);
- Fragwürdigwerden überlieferter Normen bzw. Aufkommen neuer Normen (Stile, Lebensweisen, Gesetze usw.).

Das ist meine These, die ich im Eildurchgang durch die Geschichte der Berufsausbildung zu belegen versuche: Krisen führen häufig zu kritischen Aufarbeitungen von Ursachen, wie das auch schon im Titel der stratmannschen Untersuchung von 1967 zum Ausdruck kommt:¹ „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“. Zur Behebung von Krisen und zur Vermeidung ähnlicher oder neuer Krisen kommt es in der Regel zur Definition und Implementation von Kriterien, Standards oder Maßstäben, die die Qualität von Zuständen oder Maßnahmen sichern sollen, da Qualität nicht direkt messbar ist (vgl. BOHLINGER/MÜNK 2009, S. 37). Kriterien oder Standards sind Merkmale oder „Beschreibungen der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden“, wie Ebner formuliert hat (EBNER 2006, S. 6). Mithilfe von Indikatoren können die Kriterien oder Standards präzisiert und gegebenenfalls empirisch messbar gemacht werden, wenngleich das nicht für alle Kriterien und Standards möglich ist.

Zurück zur Geschichte: Leider komme ich schon bei der ersten nachweisbaren Standardisierung, nämlich der vertraglichen Regelung von Lehrverhältnissen in Altgriechenland (vgl. DOLCH 1949/50, S. 9 ff.) und Mesopotamien (vgl. GERLACH 1996, S. 88 ff.), bezüglich meiner These in Beweisnot, denn als auslösender Faktor für diese Kodifizierungen und Justifizierungen sind Krisen zwar möglicherweise auslösend, aber nicht nachweisbar. Das gilt auch für die oben schon erwähnte älteste Standardisierungsform, das Imitatio-Prinzip, zumal schriftliche Dokumente für das Altertum, etwa die Steinzeit, nicht vorliegen (vgl. beispielsweise MAIRON 1928).

Aber für sehr wichtige Standardisierungen bin ich fündig, also beweisfähig geworden; ein erstes Beispiel:

2. Die mittelalterliche Dombauhütte als Geburtsstätte der Didaktisierung von Berufsausbildung

In einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich, dem Bauwesen, kam es im frühen Mittelalter zu einem relativ plötzlichen Umbruch (vgl. LIPSMEIER 1971a, S. 28). Zwar

1 Auch der amerikanische Ökonom Nassim TALEB geht in seinem neuesten Werk („Antifragilität“, 2013) davon aus, dass Krisen produktive Impulse freisetzen – in diesem Fall für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes (nach DOBELLI 2013).

gab es schon in der Antike Architekturtheoretiker wie Vitruv (*De architectura*, ca. 31 v. Chr.). Aber mit der Gotik, dem Baustil des Hochmittelalters zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert in der Nachfolge der Romanik (erster gotischer Kirchbau: St. Denis bei Paris 1151), tritt die Gewölbestatik, die während des ganzen Mittelalters eine große Rolle spielt, in den Vordergrund, denn eine mathematisch fundierte Statik als Ablösung der bis dahin dominierenden, auf Erfahrungsregeln basierenden grafischen Statik wurde noch nicht beherrscht. Als Folge davon stürzten die frühen gotischen Bauversuche reihenweise zusammen (z. B. Xanten): Die filigranen Stützsysteme, die schlanken Pfeiler, waren den hohen Lasten und den durch die Gewölbe hervorgerufenen Querkräften nicht gewachsen. Im Zuge dieser Baukatastrophen beginnt die Architektur, eine Brücke zur aufkeimenden Wissenschaft zu schlagen, wie es im Gutachten des Pariser Dombaumeisters Jean Mignot 1398 auf der Mailänder Dombauhütte zum Ausdruck kommt: „*Ars sine scientia nihil est*“ (Die Kunst ist nichts ohne die Wissenschaft; vgl. LIPSMEIER 1971a, Fußnote 21 auf S. 28). Hier findet sich ein früher Ansatz, Theorie und Praxis zusammenzudenken: „Ars“ nicht nur als Kunst, sondern auch als Fertigkeit (Praxis) ist ohne „scientia“ (Theorie, Wissenschaft) als objektivierbarer (also verallgemeinerbarer) und tradierbarer (also überlieferbarer) Komponente nicht mehr möglich oder sinnvoll. Das ist ein Bruch mit der Vorherrschaft des Imitatio-Prinzips. Mignots Anweisung, dass die „echten, geometrisch-mathematisch begründeten Handwerksregeln“ zu gelten hätten, ist somit auch als ein Bestreben zu sehen, sich von uneinsichtigen Erfahrungsregeln in Architektur und Bauhandwerk („So und nicht anders wird's gemacht“) abzusetzen.

Jahrtausendlang beschränkte sich der „Wissensbestand“ der Gesellschaft auf Erfahrungswissen. Jedoch gab es keine abgesicherten Erklärungen oder gar Theorien für Zustände, Erscheinungen und Prozesse. Ebenfalls gab es kein solides „Vorstwissen“ für Planung und Durchführung von Maßnahmen, die quasi marktmäßig zur Verfügung gestanden hätten, wenn auch in einigen Bereichen vorhandene Wissensbestände allerdings schon seit der Antike gesammelt, systematisch aufbereitet und zu in sich stimmigen Theorien verdichtet worden waren, so etwa in der Mathematik, in der Philosophie (besonders in Teildisziplinen wie der Logik) oder in der Astronomie. Doch während der Gotik war das theoretische Wissen schon so kompliziert, dass es nicht mehr unmittelbar in den Prozess der Berufsausbildung und Berufsausübung auf der handwerklichen Ebene einfließen konnte, sondern zunächst zubereitet, vereinfacht und in Regeln, Merksätzen und Anweisungen verdichtet werden musste, und zwar auch schon schriftlich. Diese didaktische Standardisierungsstrategie ist eine Frühform der erst in den 1960er- und 1970er-Jahren aufgekommenen sogenannten „didaktischen Reduktion“ (HERING 1958; GRÜNER 1967). Zwei bekannte Architektur- und Bauhüttenbücher des frühen Mittelalters sollen dafür bei-

spielhaft genannt werden – das eine für die Hand des Baumeisters und Poliers und das andere für den Steinmetz:

- Villard de Honnecourt: Bauhüttenbuch (ca. 1235), neu herausgegeben von H. Hahnloser. Wien 1935
- Roriczer, Matthias: Das Büchlein von der Fialen Gerechtigkeit (1486), neu herausgegeben von A. Reichensperger. Trier 1845 (Fiale = Spitztürmchen).

Diese Bücher sind zugleich Instrumente der Qualitätssicherung.

Ein zweites Beispiel für die krisenevozierten Standardisierungen:

3. Das Kunsthandwerk der Renaissance: transalpine Verunsicherungen

Im 14. und 15. Jahrhundert waren nach einem ziemlich radikalen Geschmackswechsel in Italien für viele nun aus Eisen gefertigte Geräte des täglichen Lebens wie Waffen (z. B. Schwerter), Rüstungen und Grabkreuze diesseits der Alpen große Verunsicherungen festzustellen. Die reisenden Ritter und Fernhandelskaufleute hatten eine neue Nachfrage geschaffen, auf die die bodenständigen Handwerker nicht vorbereitet waren. Zwecks Verbreitung des „italienischen“ Geschmacks und der dadurch erforderlich gewordenen Schulung des handwerklichen Nachwuchses in den entsprechenden Fertigkeiten und Kenntnissen wurden nunmehr schriftliche, im Wesentlichen grafische Vorlagen entwickelt und in sogenannten Model-Büchern (Katalogen) zusammengefasst. Das ist eine didaktisch-methodische Standardisierung der Berufsausbildung (vgl. LIPSMEIER 1971b). Dieses Vorlagenwesen, das noch viele Jahrhunderte lang in vielen Bereichen der Berufsausbildung eine bedeutende Rolle spielte, festigte einerseits das Imitatio-Prinzip, trug aber andererseits auch zur Verbesserung der Ausbildungs- und Produktqualität bei.

Das dritte Beispiel kennzeichnet eine ganze Epoche des Mittelalters bis in die Zeit der Industrialisierung hinein; es handelt sich um die Zünfte.

4. Die mittelalterlichen Zünfte: von europaweiter Qualitätsgarantie zum Auslaufmodell

Auf Dauer gesehen konnten die Tradierungsprozesse zur Weitergabe der gesellschaftlichen Kulturgüter nicht ungeplant und unstrukturiert gesichert werden, auch nicht mit den neueren oben erwähnten Standards. Zwar ist offenkundig, dass sich der junge Mensch in der Regel zu allen Zeiten auf sein späteres Leben vorzubereiten hatte. Er musste darauf bedacht sein, das zu lernen, was ihm den Lebensunterhalt zu sichern versprach. Charakteristisch trotz aller Vielfalt ist jedoch für Jahrtausenden-

de der Lebensvorbereitung auf der unteren Berufsebene, dass dieses „Lernen“ und diese „Lehre“ bei unterschiedlichem Organisationsgrad und in differenten Organisationsformen auf einfachen Wegen geschah, durch Vormachen und Nachmachen, was für die große Masse der Bevölkerung bis ins hohe Mittelalter hinein eine schul- und planmäßige Erziehung und Ausbildung entbehrlich erscheinen ließ.

Eine über einen langen Zeitraum praktizierte Standeserziehung, etwa durch die Zünfte für die außerhalb der Landwirtschaft in Gewerben arbeitende Bevölkerung in den Städten und durch Kloster- und Ritterschulen für die Oberschicht, stützte diese Auffassung. Die Zünfte als gesellschaftliche Einrichtung mit einem breiten Aufgabenspektrum (vgl. GATZ 1934) waren im Rahmen des städtischen Lebens entstanden, das sich seit dem frühen Mittelalter neben dem immer noch und auch weiterhin dominanten Landleben herausbildete. Sie hatten zunächst große gesellschaftliche Erfolge zu verzeichnen, etwa die Ablösung der Patrizierherrschaft in vielen Städten (z. B. Speyer 1349; Köln 1396). Sie engagierten sich auch in besonderem Maße für die Ausbildung in vielen Handwerken und Gewerben und entwickelten in Anlehnung an andere Vorbilder das Dreistufenmodell von Lehrling, Geselle und Meister mit einer Fülle von Vorschriften (vgl. WISSEL 1929).

Doch das Modell der zünftlerischen Berufsausbildung degenerierte im Laufe der Zeit stark; eine immer größer werdende Zahl von Missständen wurde beklagt, besonders im 17. und 18. Jahrhundert: beruhsfremde Arbeiten, Lehrlingszüchterei, Gesellentaufe und „andere unchristliche Gebräuche und Gewohnheiten“, Vorrechte der Meistersöhne etc. (vgl. aus der großen Fülle der Belege hierzu: VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK 1875; WISSEL 1929; JAUCH 1911, S. 48 ff.; KÜHNE 1923, S. 1 f.; STRATMANN 1967; LINGER 1988; STRATMANN 1993). Selbst mit einem „Reichs-Patent wegen Abstellung der Missbräuche bei den Handwerckern“ von 1731, also einem Reichsgesetz, war dem Handwerkerunwesen nicht beizukommen (vgl. STRATMANN 1969, S. 35 ff.). Das Handwerk versuchte zwar, mit der Standardisierungsstrategie einer Kanonisierung, also der inhaltlichen Auflistung von Fertigkeiten als einer Vorform von Ausbildungsberufsbildern, Qualitätsverbesserungen zu erreichen, aber letztlich war das Bemühen vergebens: Starrsinniger Traditionalismus behinderte die Modernisierung der Gewerbe und damit auch der Lehrlingsausbildung (vgl. STRATMANN 1993, S. 247). Doch die am Modernisierungspostulat orientierte Kritik der zünftigen Berufsausbildung offenbarte deren tiefe Krise und führte letztlich zur Forderung einer inhaltlichen wie auch strukturellen Reform der Lehre (vgl. ebd., S. 384 f.); sie gipfelte schließlich in einer neuen Standardisierungsstrategie, nämlich ersten, wenn auch noch zaghaften Verschulungen (vgl. STRATMANN 1967, S. 239 ff.; STRATMANN 1993, S. 229 ff.) mit dem Aufkommen eines neuen, die betriebliche Lehre ergänzenden Lernortes, der Sonntags-, Zeichen-, Gewerbe- oder Fortbildungsschule (vgl. THYSEN 1954). Außer dieser strukturellen Stabilisierung der Berufsausbildung kam

es in der Folge aber vor allem zu curricularen Stabilisierungen: Denn ein entscheidendes Merkmal von Schulen sind Lehrpläne als Input-Faktor, und Lehrpläne sind nicht nur Standardisierungs-, sondern vor allem Qualitätssicherungsinstrumente.

Der Niedergang der Zünfte hatte mit der Entdeckung Amerikas begonnen: Alte Handelsstraßen und Handelszentren verloren an Bedeutung. Mit ihrem kartellmäßigen Protektionismus erstickten die Zünfte unternehmerische Initiativen und technische Innovationen. Die Französische Revolution von 1789 beendete das Zeitalter der Zünfte in Frankreich ebenso wie in Preußen, wo im Jahre 1813 die Gewerbefreiheit eingeführt wurde. Doch es gab auch starke Beharrungstendenzen zur Sicherung der „guten alten Zeit“, handwerkspolitisch etwa im Jahre 1897 mit dem „Handwerkerschutzgesetz“ (Novelle der Gewerbeordnung) oder noch im Jahre 1935 mit der Wiedereinführung des Großen Befähigungsnachweises: Meistertitel bzw. Innungsmitgliedschaft sind Voraussetzungen für die Eröffnung oder Führung eines Handwerksbetriebes mit der Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen.

Die Epoche der Französischen Revolution einschließlich ihrer Nachwirkungen im 19. Jh., die Zeit der Auflehnung des Bürgertums gegen die Bevormundung durch Adel und Kirche sowie der Durchbruch aufklärerischen Gedankengutes sind die entscheidenden Impulse für eine nahezu dramatische Krise der Gesellschaft und auch des gesamten Schulwesens einschließlich des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Dabei kam es zu massiven Gegenreaktionen des Staates als Stabilisierungsstrategien.

5. Die gesellschaftliche Krise gegen Ende des 19. Jahrhunderts und die hilflosen Stabilisierungsstrategien des konservativen Obrigkeitsstaates

Das 19. Jahrhundert ist eine Epoche großer gesellschaftlicher Unruhen und Umbrüche, die hier nur stichwortartig angedeutet werden können:

- Im Zuge der Industrialisierung entsteht eine neue gesellschaftliche Schicht, die Arbeiterklasse, die sich im Unterschied zu den Landarbeitern mit den jeweils nur aus konkreten Zuständen hervorgegangenen befristeten Bauernaufständen organisiert: Es entstehen Gewerkschaften als dauerhafte gesellschaftliche Macht.
- In diesem Kontext kommt es zur Gründung von gesellschaftskritischen Parteien; das kommunistische Manifest (Karl Marx, 1848) ist ein Impuls für die Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins (Lassalle, 1863), aus dem die monarchiekritische Sozialdemokratie hervorgeht.
- Der Staat versucht mit aller Macht, gegen potenzielle und auch schon faktische Destabilisierungen vorzugehen:
- Die Gewerbeordnung von 1869 sollte das mittelständische Handwerk stützen.

- Die bismarcksche Sozialgesetzgebung (ab 1863) sollte die Arbeiterschaft beruhigen.
- Mit dem Sozialistengesetz (1878) versuchte der Staat, die das System gefährdenden politischen Kräfte einzudämmen – letztlich allerdings vergebens.

In diese Versuche einer gesellschaftlichen Stabilisierung zwecks Aufrechterhaltung des Obrigkeitsstaates klinkte sich auch die Bildungspolitik ein, die sich allerdings die Maximen ihres Handelns „nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften“ bestimmen ließ, wie Heinrich ABEL diagnostiziert hat (1963, S. 42); diese Bildungspolitik bewirkte keine dem Emanzipationsgedanken verpflichtete Aufklärung der berufstätigen Jugend, auch nicht in der Folgezeit (vgl. GREINERT 1975). Herwig BLANKERTZ hat die sich seinerzeit anbahnende strukturelle Stabilisierung hin zu einer Kooperation von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung auf den Punkt gebracht: Sie sei „ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus“ verband (BLANKERTZ 1967, S. 128). In diesem Prozess spielte der konservative Münchener Stadtschulrat und spätere Reichstagsabgeordnete Georg KERSCHENSTEINER eine große Rolle, weil er mit seiner Preisschrift (vgl. KERSCHENSTEINER 1901) die die Unsicherheit des Staates signalisierende Auslobung der Erfurter Akademie der Wissenschaften von 1900 gewann: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zu Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ Dabei ist weniger der Kern seiner Antwort auf diese Frage, nämlich durch staatsbürgerliche Erziehung, im Kontext des Qualitätsproblems hier wichtig; von Bedeutung ist vielmehr die Tatsache, dass diese Preisschrift zum Auftakt einer mehrere Jahrzehnte umfassenden und bis in die 1970er-Jahre andauernden Entwicklung mit curricularen Implikationen wurde, nämlich der Ausformung der Berufsbildungstheorie². Diese Theorie sollte der zur Berufsschule mutierenden Fortbildungsschule die bildungstheoretische Legitimationsgrundlage geben – ein Bemühen, das letztlich wegen seiner curricularen Untauglichkeit und seines im Kern antiemanzipatorischen Gehalts vergebens war (vgl. STRATMANN 1992, S. 329). Noch wichtiger ist allerdings das Faktum, dass nunmehr für die langsam gesellschaftliche Reputation gewinnende Berufsausbildung Qualitätssicherungsstrategien unterschiedlichster Art implementiert wurden, von der sich seit 1910 anbahnenden Professionalisierung des Lehrpersonals (vgl. HAAS/KÜMMEL 1984) bis hin zur Lehrplanentwicklung für die Berufsschule (be-

2 Vgl. aus der großen Fülle der Literatur: FELD 1926; MÜLLGES 1967; STRATMANN 1988; die frühe Kritik dieser Theorie – beispielsweise durch Siemsen und Barschak – vgl. LIPSMEIER 1978a, S. 27 f. – hatte Aloys FISCHER indirekt schon 1918 vorweggenommen; vgl. FISCHER 1918, S. 99.

ginnend mit den preußischen Bestimmungen von 1907/1911; vgl. LIPSMEIER 1978a, S. 36 ff.) und der Entwicklung von Berufsbildern für die betriebliche Berufsausbildung seit 1925/26 (vgl. HERKNER 2003, S. 230 ff.). Spranger, ein Koschöpfer der Berufsbildungstheorie, hatte sich schon 1916 mit dem Problem der „Entwicklung des deutschen Arbeiters zum Qualitätsarbeiter“ beschäftigt und gemutmaßte, dass der Arbeiter über die „Berufsleistung“ „zum Qualitätsmenschen“ werden könne (Spranger 1916, nach STRATMANN 1988, S. 594) – eine wohl etwas zu optimistische Einschätzung.

Mit einem letzten Beispiel aus der jüngeren Berufsbildungsgeschichte will ich meine These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion und den damit verbundenen Standardisierungen untermauern:

6. Der Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre als Fanal für die qualitative Wende in der Berufsbildungspolitik

Die 1950er- und vor allem die 1960er-Jahre waren unter bildungspolitischen Aspekten recht stark von der Forderung nach Chancengleichheit geprägt; in diesem Zusammenhang spielte die Schrift von Georg PICHT aus dem Jahre 1964 eine erhebliche Rolle. PICHT hatte der Bundesrepublik unter dem Eindruck des Sputnikschocks von 1957 eine Bildungskatastrophe vorhergesagt – eine Prophezeiung, die ihren Glauben und ihre Argumente vor allem aus Vergleichen mit anderen Industriestaaten bezogen hatte. Die sozial-liberale Bundesregierung hatte diese Warnungen aufgegriffen: Mit vielfältigen Verweisen auf die vergleichsweise bessere Situation in anderen europäischen Ländern begründete sie in ihrem „Bildungsbericht '70“ ihre offensive Bildungspolitik zur Erhöhung der öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen zwecks Steigerung der Schulbesuchsquoten im Vorschulbereich, der Erhöhung der Abiturienten- und Studentenquoten und der Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation, um nur die wichtigsten Strategien aufzuzeigen (vgl. BMBW 1970, S. 28 ff.).

Standen in den 1960er-Jahren und auch noch in den frühen 1970er-Jahren strukturell-quantitative Aspekte im Vordergrund der Bildungspolitik und der bildungspolitischen Maßnahmen – gesellschaftspolitisch und bildungstheoretisch einigermmaßen abgesichert durch das Postulat der Chancengleichheit –, so rückten schon vereinzelt Ende der 1960er-Jahre, verstärkt erst allerdings in der Folgezeit, qualitative Aspekte in den Mittelpunkt bildungspolitischen Interesses.

Die unterschiedliche Einschätzung der berufsbildungspolitischen Lage kann exemplarisch am Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre verdeutlicht werden, eine Bewegung, die unmittelbar in die Qualitätsdiskussion einmündete. Für die mit den Lehrlingsprotesten einhergehende „Unruhe der berufstätigen Jugend und die öffentliche Kritik an der beruflichen Bildung“ zeigte die Bundesregierung im Übrigen Verständnis (BMA 1970, S. 5), ganz im Unterschied zu den Arbeitgeberorganisationen.

Den Hintergrund dieser Ereignisse bildete die politische Situation Ende der 1960er-Jahre. In vielen gesellschaftlichen Bereichen setzten damals Umdenkungsprozesse ein, die vielfach grundsätzlicher Art waren. Überkommene Normen wurden öffentlich infrage gestellt, die Lebenssituationen und die Lebensbedingungen der Menschen wurden kategorial analysiert, Modelle für die Zukunft der Gesellschaft wurden entworfen und heiß diskutiert; vor allem wurden Demokratiedefizite im Vergleich zwischen gesellschaftlich-verfassungsrechtlichen Ansprüchen und politischer und sozialer Realität diagnostiziert. Vor diesem Hintergrund wurden Veränderungen eingeklagt. Es ist hier nicht möglich, die Gründe für diese gesellschaftlichen Prozesse in der Bundesrepublik mit vielen Parallelen in westlichen Industriestaaten aufzuzeigen. Die Jugend spielte jedenfalls in diesem Prozess eine wesentliche Rolle; erinnert sei nur an die Studentenrevolte von 1966.

Zu dieser Zeit wurde die Diskussion um die Berufsausbildung von dem Protest der Lehrlinge stark beeinflusst (vgl. z. B. HAUG/MAESSEN 1971). Neben viel Detailkritik und der Offenlegung von Missständen in besonderen Situationen wurden nun auch generalisierend die Ziele der Berufsausbildung reflektiert, die der Deutsche Bildungsrat mit seiner „Lehrlingsempfehlung“ von 1969 mit der Ergänzung des traditionellen Zieles der „beruflichen Tüchtigkeit“ um die neue Kategorie der „beruflichen Mündigkeit“ vorgegeben hatte, freilich mit scharfen Gegenreaktionen der Arbeitgeberseite.

Die Ende der 1960er-Jahre von Lehrlingen vorgebrachte Kritik an der Berufsausbildung war insofern konkret, also bezogen auf die Situation, in der sie sich ereignete, als auch abstrakt und verallgemeinert, also losgelöst von Einzelfällen. Gleichwohl hatte sie noch nicht das Niveau, das erforderlich gewesen wäre, um Veränderungen in Gang zu setzen, denn noch immer konnte behauptet werden, dass die kritisierten Zustände nicht beweisbar, zumindest nicht verallgemeinerbar wären. Die schon bei der Kritik der zünftlerischen Berufsausbildung vor 300 Jahren benutzte These vom sogenannten „bedauerlichen Einzelfall“ wurde von der Arbeitgeberseite auch jetzt wieder zur Erklärung oder zur billigen Entschuldigung für offenkundige Missstände gern herangezogen (vgl. STRATMANN 1973).

Der Deutsche Bildungsrat hatte in seiner Lehrlingsempfehlung von 1969 auf der Basis der von ihm gesetzten Kriterien (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 14 ff.), die auf sieben Zielen basierten (ebd., S. 12), auch den Versuch einer kritischen Beurteilung der Situation in der Berufsausbildung unternommen, der allerdings nicht unwidersprochen blieb, weil – wie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT selbst feststellte – „für eine detaillierte Beurteilung der Qualität der Lehrlingsausbildung [...] im gegenwärtigen Zeitpunkt [...] nur wenige Untersuchungen“ vorlägen (ebd., S. 13). Auf viele diesbezügliche Fragen konnten überhaupt keine verlässlichen Antworten gegeben werden. Eine neue Dimension konnte die Diskussion erst mit den anfangs der 1970er-Jahre

durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Situation und Qualität der Berufsausbildung bekommen. Diese Untersuchungen können hier nicht zusammenfassend charakterisiert und referiert werden (vgl. LIPSMEIER 1978b, S. 115 sowie das dortige Literaturverzeichnis, S. 213 ff.).

Eine besondere Bedeutung unter Qualitätsaspekten bekam in diesem Zusammenhang der Abschlussbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“: Auf mehr als 100 Seiten (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974, S. 186–298) wird hier die Qualitätsproblematik auf empirischer Grundlage und bei Festlegung von Kriterien der Qualität behandelt, und zwar sowohl der Input- als auch der Output-Qualität (vgl. auch MÜNCH u. a. 1981).

Stimuliert durch diese empirisch abgesicherte Kritik an der Berufsausbildung und in der Hochphase staatlicher Reformeuphorie verabschiedete das Bundeskabinett am 15.11.1973 die „Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung“ (Markierungspunkte), mit denen die Bundesregierung einen wesentlichen Beitrag zur Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und zur Reform der beruflichen Bildung insgesamt leisten wollte. In den Vorbemerkungen zu den Markierungspunkten wird die bildungspolitische Position umrissen; besonders wird hier darauf hingewiesen, „dass die Qualität der beruflichen Bildung nicht von der regionalen Wirtschaftsstruktur und nicht vom besonderen wirtschaftlichen Interesse eines Betriebes abhängig sein“ dürfe (BMBW 1973, S. 5).

Ohne generelle Maßnahmen, etwa struktureller, organisatorischer oder curricularer Art, einzuleiten, wurde vielmehr versucht, innerhalb des bestehenden Organisationsgefüges eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung zu erreichen. Es wurde also die Qualitätsfrage und nicht die Systemfrage gestellt: Das vielfach kritisierte duale System wurde seitens der Bundesregierung nicht zur Disposition gestellt (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 175 ff.); es hatte ja auch mit dem BBiG von 1969 eine vorläufige und mit dem BBiG von 2005 eine endgültige Bestandsgarantie bekommen.

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung schaltete sich mehr und mehr in die Diskussion um eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung ein; es veröffentlichte 1988 einen sogenannten Qualitätsindex (vgl. DAMM-RÜGER/DEGEN/GRÜNEWALD 1988); Kriterien für eine gute Ausbildung seien:

- Planmäßigkeit der Ausbildung,
- Qualifizierter Ausbildereinsatz,
- Kooperation von Betrieb und Berufsschule,
- Auswahl praktischer Arbeiten nach pädagogischen Kriterien,
- Arbeiten im Team,
- Anteil der Möglichkeiten zur selbstständigen Arbeit,
- Zeitliche Gestaltungsspielräume beim Lernen,

- Umgang mit neuen Techniken,
- Lernen an unterschiedlichen Lernorten und die zeitliche Gestaltung hierbei.

Dass die Qualitätsdiskussion sich zunächst stärker auf den Lernort Betrieb und weniger auf den Lernort Berufsschule bezog, hängt damit zusammen, dass gemäß BBiG von 1969 die Betriebe für die Durchführung der Ausbildung auf der Basis der verbindlichen Ausbildungsordnungen verantwortlich sind. Deswegen wurden im Rahmen der intendierten Maßnahmen die durch das BBiG ermöglichten Strategien zur Verbesserung der Berufsausbildung in den Vordergrund gerückt, wie vor allem die Input- und Prozessindikatoren

- Planmäßigkeit („geordneter Ausbildungsgang“; §§ 1,2 und 6,1 sowie 25 BBiG),
- Eignung der Ausbildungsstätte (§ 22 BBiG),
- Eignung des Ausbildungspersonals (§§ 20 und 21 BBiG),
- Verbindliche Zwischenprüfung (§ 42 BBiG).

Der Begriff „Qualität“ kommt allerdings im BBiG von 1969 noch nicht vor; er taucht erst in der Neufassung des Gesetzes von 2005 auf, und zwar bei den Aufgaben von Ausschüssen (§§ 79 und 83), also recht peripher.

Seit den 1980er-Jahren ist jedoch auch die Berufsschule mehr und mehr in die Qualitätsdiskussion einbezogen worden (vgl. GRÜNER 1984), nachdem – auch abgesichert durch empirische Studien – verschiedene Defizite diagnostiziert worden waren (vgl. z. B. DAVIDS 1988; ZEDLER/KOCH 1992; FELLER 1995). Inzwischen ist die Qualitätssicherung für alle Lernorte zu einem zentralen Thema der Berufsbildungspolitik geworden (vgl. z. B. KUWAN/WASCHBÜSCH 1996; WEILNBÖCK-BUCK/DYBOWSKI/BUCK 1996; ZÖLLER/GERDS 2003; MÜNK/WEISS 2009). Für die Berufsschule soll auch die Vergrößerung der Eigenständigkeit einen Impuls für die Qualitätssteigerung erbringen; gesicherte Ergebnisse liegen aber wohl erst ansatzweise vor (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008).

7. Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Wie meine Beispiele aus der Geschichte der Berufsausbildung gezeigt haben dürften, ist die in der neueren Literatur anzutreffende Behauptung, die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung begänne in den 1970er-Jahren (vgl. EULER 2006, S. 9; EBBINGHAUS 2006, S. 69 ff.), nicht haltbar. GONON hat mit einer Bemerkung – allerdings ohne Details auszubreiten – auf eine traditionsreiche Diskussion hingewiesen, in der das Problem der „Qualität [...] eine zentrale Rolle“ spiele (GONON 2006, S. 562 f.), auch wenn er an einer anderen Stelle im Widerspruch dazu anmerkt, dass „noch zu Beginn der 1990er-Jahre [...] ‚Qualität‘ und deren ‚Sicherung‘ eine nahezu unbekannte Begrifflichkeit in der Erziehungswissenschaft“ gewesen sei (GONON 2005, S. 421).

Wenn man sich an den Begriff klammert, mag das einigermaßen richtig sein; doch die mit diesem Begriff verbundene Problematik war spätestens Ende der 1960er-Jahre ein zentrales Thema der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Als Beleg könnten viele Studien und Dokumente dienen, beginnend mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, dem „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung und dem OECD-Länderexamen (Frankfurt 1973). Im Strukturplan wurde unter Qualitätsaspekten besonders auf die Bedeutung von Lernzielen und Lernzielkontrollen hingewiesen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 88). Der eigentliche Impuls ging jedoch von der „ISO-Euphorie“ (GONON 2006, S. 569), von den internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA; vgl. KLIEME 2010) und von der OECD mit den seit 1992 jährlich erscheinenden Studien „Education at a Glance“ aus, mit denen schon vorher diskutierte Qualitätsindikatoren im Bildungswesen eine empirische Basis bekamen (vgl. auch das Schwerpunktheft „Indikatoren und Benchmarks“, BWP 3/2010). Das differenzierte und umfangreiche Instrumentarium zur Bestimmung von Qualität, nämlich Indikatoren, wurde nach und nach auch auf die berufliche Bildung übertragen (vgl. VAN DEN BERGHE 1998). In der neueren Bildungsberichterstattung ist das Indikatoren-Konzept die zentrale Messlatte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012).

Innerhalb der großen Fülle an Indikatoren verschiedener Organisationen sind viele von ihnen reine Leistungsindikatoren (performance measurement), die mit allen Problemen der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernerfolgen verbunden sind, wie die Diskussionen um die TIMMS-Studien ergeben haben. Große Probleme bereiten auch die sogenannten „Soft Skills“ (Schlüsselqualifikationen, fachübergreifende Kompetenzen), die sich weitgehend einer validen Messbarkeit entziehen.

Vor diesem Hintergrund habe ich vor Jahren im Kontext der internationalen Berufsbildungsdebatte einen Katalog für effiziente Berufsbildungssysteme entwickelt und später etwas ausdifferenziert (vgl. LIPSMEIER 1991; LIPSMEIER 2001). Dieser Katalog (von SCHMIDT [1997, S. 41], dem ehemaligen Präsidenten des BIBB, als „ausgezeichnet“ bezeichnet) ist vor einigen Jahren bei der Überprüfung der Leistungsfähigkeit der südafrikanischen Berufsausbildung erfolgreich angewandt worden (vgl. WEBER/RIPPEN 1999).

Inzwischen sind, vor allem in den letzten zehn Jahren, viele Instrumente für die Verbesserung von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität in der beruflichen Bildung entwickelt worden (vgl. BLK 2006; CLEMENT/LE MOUILLON/WALTER 2006; DORAU/HÖHNS 2006; EBBINGHAUS 2006; FRANK/SCHREIBER 2006; KURZ 2005; VELTEN/SCHNITZLER 2012). Mit deren eventueller Tauglichkeit mögen sich die nachfolgenden Beiträge auseinandersetzen, zumal ich eher zur Dämpfung als zur Potenzierung der Qualitätseuphorie beitragen würde, vor allem auch deswegen, weil viele überkommene pädagogische Standards und Positionen, zu denen auch manche Qualitäts-

aspekte zählen, durch die Hattie-Studien von 2009 und 2012 erschüttert worden sind (vgl. auch SPIEWAK 2013, S. 55–56; FRIEDMANN 2013, S. 38–40).

Inzwischen liegt auch eine deutsche Übersetzung der ersten Hattie-Studie von 2009 vor (s. HATTIE 2009).

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig 1963
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität? In: Die berufsbildende Schule 60 (2008) 2, S. 43–49
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1967
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework (CQAF). In: MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bonn, Bielefeld 2009, S. 35–58
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Workshop, 29.11.2005 Bonn. Bonn 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMA): Aktionsprogramm Berufliche Bildung. Bonn, November 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte). Bonn 1973
- CLEMENT, Ute; LE MOUILLOUR, Isabelle; WALTER, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bonn, Bielefeld 2006
- DAMM-RÜGER, Sigrid; DEGEN, Ulrich; GRÜNEWALD, Uwe: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin, Bonn 1988
- DAVIDS, Sabine: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Berlin, Bonn 1988
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- DOBELLI, Rolf: Wir brauchen mehr Chaos. Der weltweit erfolgreichste Zufallsforscher und Ökonom Nassim Taleb weiß beinahe alles. Sein neues Buch „Antifragilität“ erklärt, warum Krisen so produktiv sind. In: Die Zeit, 18.4.2013, S. 58
- DOLCH, Josef: Lehrlingswesen in Altgriechenland. In: Die Berufserziehung 1 (1949/50) 3, S. 9–18

- DORAU, Ralf; HÖHNS, Gabriela: Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 24–27
- EBBINGHAUS, Margit: Ergebnisse einer Betriebsbefragung „Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 21–32 und Anhang, S. 69 ff.
- EBNER, Hermann: Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 5–10
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 8–19
- FELD, Friedrich: Die Berufsbildungsidee als Kernproblem einer kulturpädagogischen Reform. Leipzig 1926
- FELLER, Gisela: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld 1995
- FISCHER, Aloys: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918
- FRANK, Irmgard; SCHREIBER, Daniel: Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 4, S. 6–10
- FRIEDMANN, Jan: Zurück zum Kerngeschäft. In: Der Spiegel, 16/2013, S. 38–40
- GATZ, Konrad: Das alte deutsche Handwerk. Essen 1934
- GERLACH, Jörg Rainer: 8000 Jahre Berufsausbildung, 25 Jahre Berufsbildungsgesetz. Die Regelungen der Berufsausbildung in Mesopotamien und nach dem Berufsbildungsgesetz in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 48 (1996) 3, S. 88–90
- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- GONON, Philipp: Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 561–573
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover 1975
- GRÜNER, Gustav: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59 (1967) 7/8, S. 414–430
- GRÜNER, Gustav: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984
- HAAS, Norbert; KÜMMELE, Klaus: Die preußische Gewerbelehrausbildung. Struktur und Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 80 (1984) 3, S. 195–212
- HATTIE, John: Visible Learning. A synthesis report of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York 2009 (Deutsche Übersetzung: Lernen sichtbar machen. Von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Baltmannsweiler 2013)

- HATTIE, John: Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York 2012
- HAUG, Hans-Jürgen; MAESSEN, Hubert: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt 1971
- HERING, Dietrich: Didaktische Vereinfachung. Dresden 1958
- HERKNER, Volkmar: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg 2003
- JAUCH, Bernhard: Das gewerbliche Lehrlingswesen in Deutschland. Freiburg 1911
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901
- KLIEME, Eckhard; ARTELT, Cordula; HARTIG, Johannes; JUDE, Nina; KÖLLER, Olaf; PRENZEL, Manfred; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010
- KÜHNE, Alfred: Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Leipzig o. J. (1923), S. 1–23
- KURZ, Sabine: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 1996
- LENGER, Friedrich: Sozialgeschichte der deutschen Handwerker seit 1800. Frankfurt 1988
- LICHTENBERG, Egon: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen 1957
- LIPSMEIER, Antonius: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden 1971a
- LIPSMEIER, Antonius: Das vorindustrielle technische Zeichnen unter fertigungstechnischen und berufspädagogischen Aspekten. In: Technikgeschichte, 38 (1971b) 4, S. 273–297
- LIPSMEIER, Antonius: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978a
- LIPSMEIER, Antonius: Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978b
- LIPSMEIER, Antonius: Features of efficient vocational education systems. In: Proceedings of the thirteenth joint Israeli-German Seminar on the role of the Government in Vocational Training. Jerusalem 1991, S. 116–130
- LIPSMEIER, Antonius: Qualitäts- und Effizienzindikatoren für die berufliche Aus- und Weiterbildung in der internationalen Diskussion. In: KOCH, Thomas; NEUMANN, Gerd; STACH, Meinhard (Hrsg.): Aspekte internationaler Berufspädagogik. Kassel 2001, S. 35–58
- MAIRON, Anton: Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der Jäger und Sammler. München 1928
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967

- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand: Interdependenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981
- MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bonn, Bielefeld 2009
- OECD: Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt 1973
- OECD: Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 1992 (jährlich)
- PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bonn, Bielefeld 1974
- SCHMIDT, Hermann: Berufsbildung und internationale Entwicklung. In: GRONWALD, Detlef; HOPPE, Manfred; RAUNER, Felix (Hrsg.): 10 Jahre ITB Bremen. Bremen 1997, S. 39–49
- SPIEWAK, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 3.1.2013, S. 55/56
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967
- STRATMANN, Karlwilhelm: Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts. Wuppertal 1969
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand. Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5, S. 731–758
- STRATMANN, Karlwilhelm: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 84 (1988) 7, S. 579–598
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd. I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt 1993
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt 1990
- THYSEN, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954
- VAN DEN BERGHE, Wouter: Indikatoren aus verschiedenen Perspektiven. Die Anwendung von Qualitätsindikatoren in der beruflichen Bildung und Ausbildung. Hrsg.: CEDEFOP. Luxemburg 1998
- VELTEN, Stefanie; SCHNITZLER, Annalisa: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 108 (2012) 4, S. 511–527
- VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK: Die Reform des Lehrlingswesens. 16 Gutachten und Berichte. Leipzig 1875
- WEBER, Susanne; RIPPEN, Jan: Das duale Ausbildungsprogramm C.A.T.S. (Commercial Advancement Training Scheme) als Element der südafrikanischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 95 (1999) 1, S. 34–62

- WEILNBÖCK-BUCK, Ingeborg; DYBOWSKI, Gisela; BUCK, Bernhard (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität. Bielefeld 1996
- WISSEL, Rudolf: Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit. 2 Bde. Berlin 1929
- ZEDLER, Reinhard; KOCH, Richard: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln 1992
- ZÖLLER, Arnulf; GERDS, Peter (Hrsg.): Qualität sichern und steigern. Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. Bielefeld 2003

Martin Baethge

Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems

Anders als in der landläufigen politischen Diskussion, die die Qualität des deutschen Berufsausbildungssystems im Wesentlichen an dessen positiven Arbeitsmarkteffekten misst (z. B. im internationalen Vergleich relativ niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote), legt der Beitrag die Zieldimensionen des nationalen Bildungsberichts als Messlatte für die Qualität des Ausbildungssystems an. Im Ergebnis zeigt die Prüfung, dass das Ausbildungssystem bei allen drei Qualitätsparametern – individuelle Regulationsfähigkeit, Sicherung und Weiterentwicklung der Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit – beträchtliche Qualitätsschwächen aufweist. Der Verfasser führt diese Schwächen abschließend u. a. darauf zurück, dass das traditionelle korporatistische Steuerungsmodell der Berufsbildung aus mehrfachen Gründen an Wirkungskraft verloren hat.

1. Vorbemerkung

Gegenwärtig scheint man sich selbst schon für die Frage nach der Qualität des deutschen Berufsbildungssystems rechtfertigen zu müssen, weil das duale System als Exponent für das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt in der aktuellen Krise des europäischen Arbeitsmarktes landauf, landab als weithin strahlender Leuchtturm und alleiniger Wegweiser aus der Misere vor allem der Jugendarbeitslosigkeit in Süd- und Südosteuropa gepriesen wird. Bei Vorlage der Studie „Apprenticeship supply in the Member States of the EU“ (Brüssel 2012 – zitiert nach EHMANN 2013) hat der zuständige EU-Kommissar für Beschäftigung, Soziales und Integration Laszlo Andor – mit besonderem Verweis auf das deutsche Vorbild – die duale Ausbildung, die bereits in 24 von 27 EU-Staaten mit einer Deckung von 85 Prozent der Jugendlichen praktiziert wird, zum Ausbau empfohlen (nach EHMANN 2013, S. 74). Bei genauerem Hinsehen offenbart sich dann, dass unter dem betrieblichen Teil der Dualität allerdings auch nur kurzzeitige verpflichtende betriebliche Praktika gezählt werden; zieht man sie ab, endet man für die duale Ausbildung im engeren Sinn bei noch 16 Prozent der Jugendlichen (vgl. EHMANN 2013, S. 74).

Die Unbefangenheit, mit der aktuell insbesondere von Politikerinnen und Politikern jeglicher Couleur die duale Ausbildung als schnell gegen Jugendarbeitslosigkeit wirkender Systemexport proklamiert wird, hat sowohl etwas Rührendes als auch nicht ganz Ehrliches an sich, weil mit keinem Wort mehr auf die Probleme eines Transfers und darauf eingegangen wird, dass die Bundesrepublik die Folgen der schwersten

Ausbildungsmarktkrise des dualen Systems in der Berufsbildungsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg noch nicht überwunden hat. Ebenso ist unklar, wie das Berufsbildungssystem mit den Herausforderungen von Strukturwandel und Demografie zurechtkommen wird. Wir haben also jenseits der politischen Jubelrhetorik viel Grund, über die Qualität des Berufsbildungssystems hierzulande nachzudenken und zu diskutieren. Dabei ist nicht infrage gestellt, dass das deutsche Berufsbildungssystem in Bezug auf die Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit und seinen Beitrag zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit im europäischen Vergleich gut dasteht. Aber dieser Bezug ist nicht der einzige Maßstab für Ausbildungssystemqualität.

2. Ein Konzept zur Erfassung von Berufsbildungssystemqualität

Über die Qualität des Berufsbildungssystems zu reden, ist nicht identisch damit, über die Qualität der Berufsbildung zu sprechen. Analytisch ist die begriffliche Unterscheidung zwischen Qualität des Berufsbildungssystems und Qualität der Berufsbildung wichtig, obwohl man sagen könnte, das entscheidende Kriterium für eine gute Qualität des Ausbildungssystems sei gute Berufsausbildung. Diese naheliegende logische Deduktion erweist sich schnell als sophistischer Begriffstrick, der eine Differenz zwischen dem einzelnen Ausbildungsprozess (gute Berufsausbildung) und dem Aggregat aller Ausbildungsprozesse (Berufsausbildungssystem) und ebenso zwischen unterschiedlichen Adressaten oder Nutznießern von Ausbildung (z. B. individuelle Jugendliche und Betriebe, Institutionen) unterschlägt.

Wer weiß, dass sich ein Berufsausbildungssystem aus einer Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen und noch mehr einzelnen Ausbildungsprozessen zusammensetzt, wird dem Sachverhalt zustimmen: Der einzelne Ausbildungsprozess kann in Durchführung und Ergebnissen gut sein, auch wenn das Ausbildungssystem als Ganzes gravierende Mängel aufweist. Ebenso kann das Ausbildungssystem als Ganzes gut, zugleich aber der einzelne Ausbildungsprozess unzulänglich sein. Der erste Sachverhalt lässt sich anhand der jüngsten Entwicklung im dualen Ausbildungssystem einsichtig machen: Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts gab es auf der Systemebene gravierende Engpässe im Ausbildungsplatzangebot; es machten sich mithin Systemmängel bemerkbar, obwohl sich die Qualität der Ausbildung in den einzelnen Betrieben im gleichen Zeitraum nicht erkennbar verschlechtert hat. Der zweite – umgekehrte – Fall tritt überall dort auf, wo zwar gute Ausbildungsstandards und Berufsordnungsmittel allgemein verbindlich festgelegt sind, einzelne Betriebe diese aber nicht realisieren oder realisieren können, weil ihnen die personellen und materiellen Ressourcen dazu fehlen oder sie Auszubildende auch als billige Arbeitskräfte nutzen, ohne dass ihnen das nachgewiesen und sanktioniert werden kann.

Der Blick auf die Qualität des Ausbildungssystems richtet sich auf Aspekte, die oberhalb des einzelnen Ausbildungsprozesses oder der -einrichtung liegen und zugleich die politische Steuerung des Systems angehen. Die Fähigkeit der Systemsteuerung, konsensfähige Qualitätsstandards durchzusetzen und einzuhalten, kann als zentrales Merkmal von Qualität betrachtet werden. Wir bewegen uns damit auf der Makro-, nicht auf der Mikroebene der Analyse.

Zunächst ist mithilfe von operationalisierbaren Kriterien zu definieren, was *Qualität des Ausbildungssystems* heißen soll. Für diese Definition liegt es nahe, auf die funktionalen Zieldimensionen zurückzugreifen, die der nationale Bildungsbericht seiner Berichterstattung zugrunde gelegt hat, und zwar für alle Stufen und Bereiche des Bildungs- und Ausbildungssystems – von der frühkindlichen Bildung und Erziehung über das allgemeinbildende Schulwesen bis zur Berufsausbildung, dem Hochschulstudium und der Erwachsenenbildung. Der Rückgriff auf die drei grundlegenden Qualitätsdimensionen des Bildungsberichts ist deswegen angemessen und sinnvoll, weil sie sich auf ein hohes Maß an allgemeinem Konsens in Wissenschaft und Politik stützen und in empirisch überprüfbaren Merkmalen differenziert und operationalisiert werden können:

- „*Individuelle Regulationsfähigkeit* als erste Zieldimension zielt auf die persönliche Entfaltung. Sie betrifft die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Individuums und meint sein Vermögen, sein Verhalten in und sein Verhältnis zur Umwelt selbstständig zu planen und zu gestalten. Die Bildungsberichterstattung verweist darauf, dass zu dieser umfassenden und allgemeinen Zielkategorie unter den Bedingungen wissensbasierter Gesellschaften insbesondere die Entfaltung der Lernfähigkeit von Anfang an und ihr Erhalt bis ins hohe Alter gehörten.
- In der Dimension *Sicherung und Weiterentwicklung der Humanressourcen* ist die ökonomische Perspektive zum einen auf die Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens für den Arbeitsmarkt ausgerichtet, in der individuellen Nutzerperspektive zum anderen auf die Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen, die den Individuen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen.
- In der *sozialen Dimension* des Bildungs- und Ausbildungssystems steht die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe (individuell) und Chancengleichheit (systemisch) im Zentrum. Es geht um die Aneignung von Kultur und um gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie darum, dass die Bildungsinstitutionen systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht und/oder ethnischer Zugehörigkeit entgegenwirken“ (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2006, S. 2).

Entlang dieser Qualitätsdimensionen wird im Folgenden versucht, mit einigen Indikatoren für jede Dimension die Qualität des Berufsbildungssystems zu prüfen, wobei einzelne Indikatoren durchaus mehrere Zieldimensionen zugleich bedienen können. Ich werde mich dabei an die Daten halten, die wir im Rahmen des nationalen Bildungsberichts im Laufe des letzten Jahrzehnts erarbeitet haben, weil sie m. E. die zuverlässigsten sind. Damit verbindet sich auch eine zeitliche Konzentration auf die letzten 15 Jahre, von denen die Jahre bis 2008/09 von einer starken Ausbildungsmarktkrise geprägt waren.

3. Die Entwicklung der Berufsbildung im letzten Jahrzehnt

Man kann es als das Verdienst der Autorengruppe Bildungsberichterstattung ansehen, dass sie durch die begriffliche Ausdifferenzierung der Gesamtheit der berufsbildungsbezogenen Aktivitäten oberhalb der allgemeinbildenden Schulen und unterhalb des Hochschulstudiums und ihre Zuordnung zu drei Sektoren oder Teilsystemen einen neuen Begriff von Berufsbildungssystem etabliert hat. Das Neue an dieser Systematisierung des deutschen Berufsbildungswesens besteht in der Definition des Übergangssystems als eigenständiger Sektor und seine Zuordnung zum Berufsbildungssystem. Berufsbildung beginnt danach nicht erst mit den voll qualifizierenden Sektoren der dualen und der Schulberufsausbildung, sondern umfasst auch den Übergangsraum berufsvorbereitender Maßnahmen, der sich aus sehr unterschiedlich institutionalisierten Maßnahmentypen zusammensetzt, deren einziges einheitsstiftendes Merkmal ist, dass alle nicht zu einem Berufsabschluss führen. Die begriffliche Differenzierung in die drei Sektoren macht die Unterschiedlichkeit von Zielen und Regulationsformen, die in der Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene wirksam sind, sichtbar und ermöglicht damit auch eine Neudefinition und Präzisierung der Probleme der Berufsausbildung. Die drei Sektoren werden im Bildungsbericht charakterisiert:

- das duale System, das eine vollqualifizierende Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) in der Kombination betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht vermittelt, wobei das Ausbildungsplatzangebot von der Bereitschaft der Unternehmen und deren Einbindung in Marktprozesse abhängig ist;
- das Schulberufssystem, das eine vollqualifizierende Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers anbietet und der politischen Kontrolle der Bundesländer unterliegt;
- das berufliche Übergangssystem, d. h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuel-

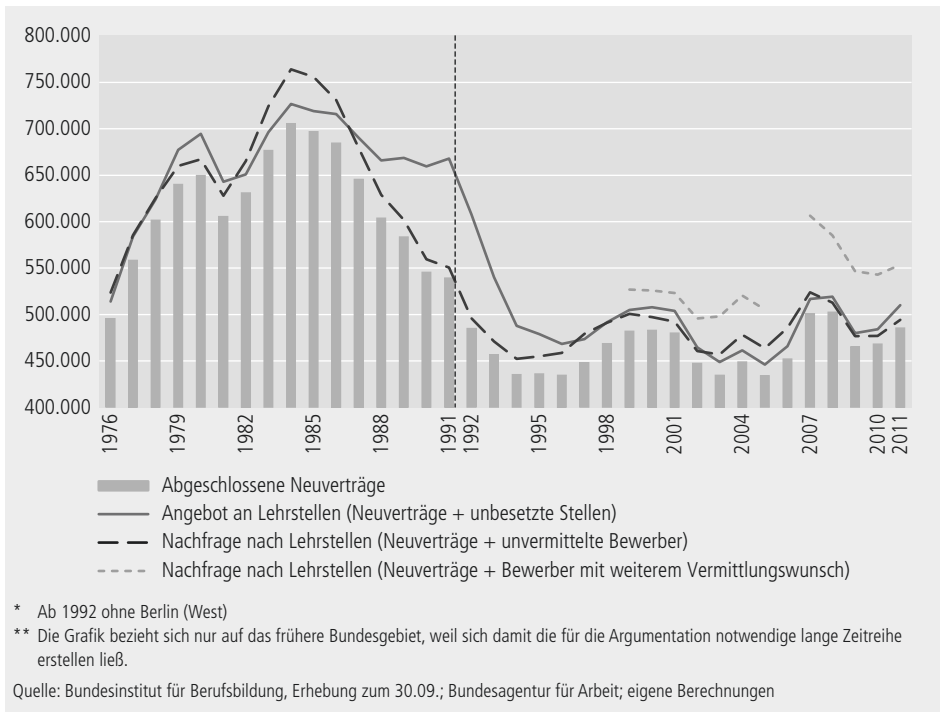
len Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 19).

Erst durch die Zusammenfassung dieser heterogenen Maßnahmen in einer Kategorie wurde die Größe der Übergangsprobleme, ihre zeitliche Ausdehnung und die Sozialstruktur der von ihnen betroffenen Gruppen von Jugendlichen sichtbar und für eine genauere politische Diskussion transparent gemacht. Darüber hinaus lassen sich mit der Systematisierung die Verschiebungen zwischen den drei Sektoren im Zeitverlauf nachzeichnen, die auf Veränderungen entweder in der Angebots- oder in der Nachfragestruktur hinweisen.

Bis heute wird das Berufsbildungssystem in doppelter Weise von der dualen Berufsausbildung dominiert: zum einen quantitativ, zum anderen normativ in der öffentlichen Wahrnehmung und in den berufsbildungspolitischen Schwerpunktsetzungen. Das faktische und politisch normative Gewicht der dualen Berufsausbildung rechtfertigt es, dass im Folgenden die duale Ausbildung zum zentralen Bezugspunkt der Argumentation gemacht wird. Das vollzeitschulische Ausbildungssegment ist zwar nur in den nach BBiG/HwO definierten Berufen komplementär zum dualen System, bezogen auf die Ausbildungsnachfrage aber vielfach mit ihm verknüpft. Demgegenüber erscheint die Dynamik des Übergangssektors als relativ stark an die Angebotsschwankungen im dualen System gebunden (vgl. Abbildung 2).

Die Entwicklung der Berufsbildung insgesamt im letzten Jahrzehnt war insbesondere im Zeitraum vom Ende der 1990er-Jahre bis 2008/09 (vgl. Abbildung 2) von der Ausbildungsmarktkrise des dualen Systems geprägt. Die Ausbildungsmarktkrise war ausschließlich angebotsinduziert. Über den gesamten Zeitraum blieb das betriebliche Ausbildungsplatzangebot deutlich hinter der Nachfrage zurück (vgl. Abbildung 1 und AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, div. Jahrgänge, Kapitel E). Ausbildungsmarktkrisen sind für marktgesteuerte Systeme insoweit konstitutiv, als sie periodisch immer wieder auftreten können, sei es, dass die Nachfrage weit hinter dem Angebot zurückbleibt, was bisher in der Geschichte des deutschen Berufsbildungssystems der seltenere Fall war, sei es, dass das Angebot zu gering für eine aus welchen Gründen auch immer steigende Nachfrage bleibt. Entscheidend ist weniger das Faktum einer Ausbildungsmarktkrise als vielmehr die Frage des politischen Umgangs mit ihr, das heißt, ob es gelingt, sie ohne nachhaltige Schäden für die Nachfrage- oder die Angebotsseite zu bewältigen.

Abbildung 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung im früheren Bundesgebiet* 1976 bis 2011 – Der Verlauf von zwei Ausbildungskrisen**

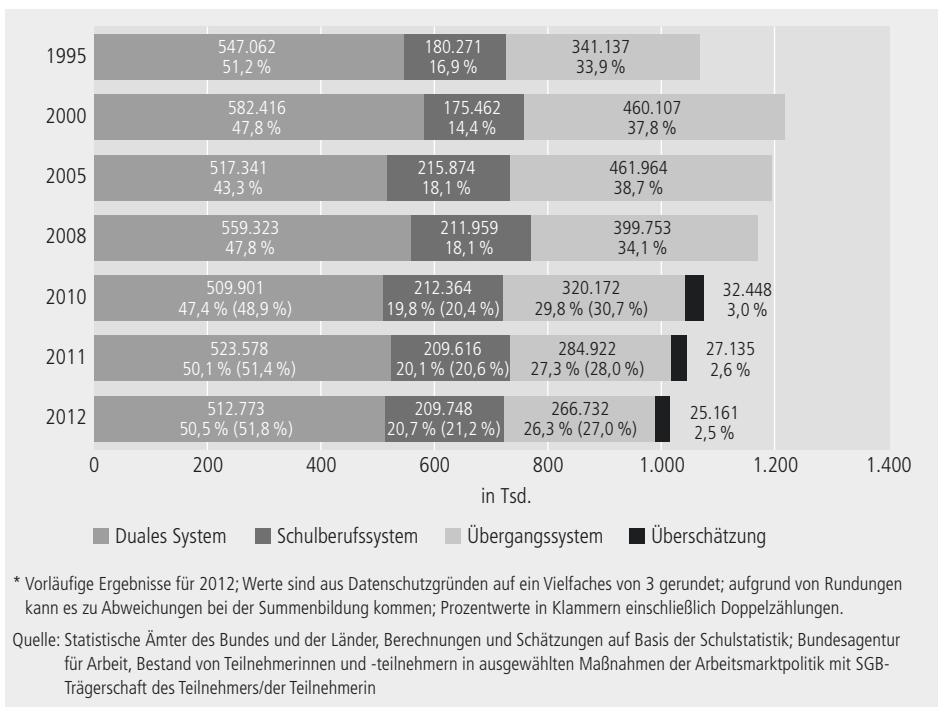


In der neueren deutschen Berufsbildungsgeschichte hat es jenseits kurzfristiger Marktungleichgewichte zwei länger anhaltende Ausbildungsmarktkrisen gegeben: Die erste Krise betrifft den Zeitraum zwischen Mitte der 1970er- und 1980er-Jahre, die zweite den Zeitraum von Ende der 1990er-Jahre bis ca. 2010. In beiden Krisenphasen stieg die Nachfrage nach Ausbildung vor allem demografisch bedingt durch quantitativ stärkere Schulentlassjahrgänge – im ersten Zeitraum extrem stark, im zweiten eher moderat (vgl. Abbildung 1). Gelang es im ersten Krisenzeitraum, das Angebot durch eine konzertierte Aktion aller politischen Akteure (Sozialpartner, Bundesregierung, Unternehmensleitungen und Betriebsräte) sukzessive deutlich um fast 40 Prozent zu erhöhen und der Nachfrage halbwegs anzupassen (vgl. BAETHGE 2008, S. 582 ff.), so gelingt eine solche Anpassung des Angebots an eine nur um etwa 10 bis 15 Prozent steigende Nachfrage zwischen 1998 und 2008 nicht (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 85). Hinzu kommt, dass die Erhöhung des Ausbildungsplatzangebots in der ersten Ausbildungskrise allein in dem Areal der alten Bundesrepublik stattfand, die neue Ausbildungskrise sich aber auf die gesamte Bun-

desrepublik nach der Vereinigung bezieht, also auf einen deutlich größeren Umfang an Unternehmen, die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen könnten.¹

Da die politische Steuerungsfähigkeit von Ungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage ein zentrales Qualitätsmerkmal für jedes Ausbildungssystem darstellt, ist der Frage nachzugehen, warum sich zwischen den beiden Krisen ein offensichtlich gravierender Bruch in der politischen Steuerungsfähigkeit vollzogen hat, der einen auch nur annähernd ähnlichen Ausgleich zwischen Nachfrage und Angebot wie in der ersten Ausbildungsmarktkrise in der zweiten nicht zuließ. Hierauf ist später zurückzukommen (vgl. Abschnitt 5). Zunächst ist zu klären, wie sich das fehlende Ausbildungsplatzangebot im Berufsbildungssystem insgesamt ausgewirkt und welche Dynamik es entfaltet hat.

Abbildung 2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995 bis 2012*



¹ Man muss darüber hinaus im Gedächtnis behalten, dass in den neuen Bundesländern über 20 Prozent der dualen Ausbildungsplätze sogenannte „außerbetriebliche“ betriebliche Ausbildungsplätze sind, die stark subventioniert werden.

An den jährlichen Neuzugängen zum Berufsbildungssystem ist die interne Dynamik seiner drei Sektoren im Betrachtungszeitraum abzulesen. Da über den ganzen Zeitraum von 1995 bis 2011 die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen immer über dem Angebot lag,² lassen sich für die beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren die Neuzugänge auch als realisiertes Angebot interpretieren. Für das duale System lässt sich keine eindeutige Entwicklungsrichtung des Angebots ausmachen: Ende der 1990er-Jahre steigt das Angebot leicht, um ab Anfang der 2000er-Jahre bis 2005 wieder abzufallen. Auch wenn die Neuzugänge bis 2008 noch einmal um ca. 10 Prozent zulegen und in der Folgezeit erneut in der gleichen Größenordnung wieder zurückgehen, bewegt sich das betriebliche Ausbildungsplatzangebot in der ganzen Zeit um einen relativ stabilen Wert unter oder über 550.000. Es bleibt im Zeitverlauf gegenüber der Nachfrage relativ unempfindlich und hat im ganzen Zeitraum des demografisch bedingten Nachfrageanstiegs wenig Flexibilität nach oben bewiesen.

Das Schulberufssystem, das schwerpunktmäßig auf personenbezogene und kaufmännische Dienstleistungsberufe ausgelegt ist, erfährt Anfang der 2000er-Jahre einen Anstieg um etwa 20 Prozent, stagniert ab dann aber bei etwa 210.000 Neuzugängen. Es nimmt weder eine kompensatorische Funktion bezogen auf die Ausbildungsplatzmängel im dualen System wahr, obwohl ihm dies durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 rechtlich ermöglicht wurde, noch erhöht es die Ausbildungsanstrengungen für die sich abzeichnenden Fachkräfteengpässe bei den personenbezogenen Dienstleistungen (insbesondere in den Pflege- und Erziehungsberufen). Obwohl das Schulberufssystem politisch und nicht marktmäßig gesteuert wird, entwickelt es auch wenig Flexibilität nach oben für die steigende Nachfrage (Abbildung 2).

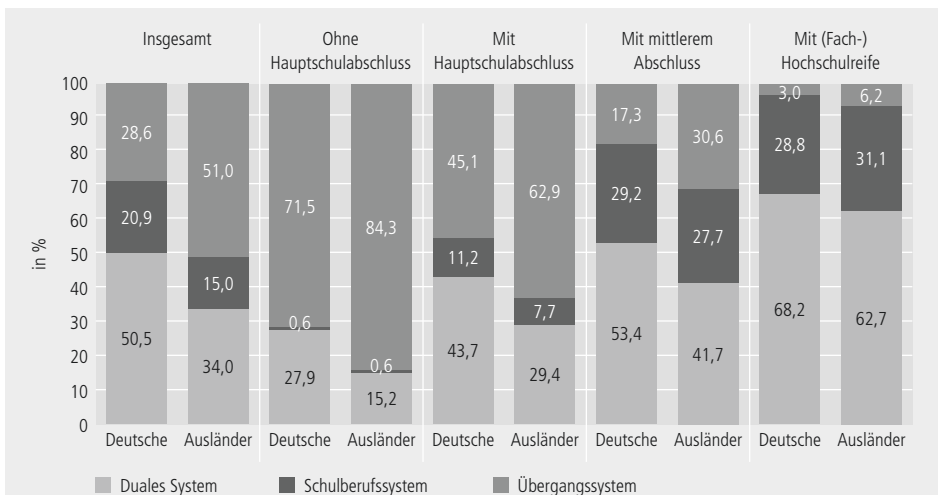
Im Resultat bedeutet die begrenzte Ausweitung des Ausbildungsangebots in den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren, dass die überwiegende Mehrheit der demografisch bedingten Zusatznachfrage in die Maßnahmen und Angebote des Übergangssektors umgesteuert werden und dieser in der ersten Hälfte des Jahrzehnts nach der Jahrhundertwende auf über 450.000 Teilnehmende anwächst. Seine Rückläufigkeit nach 2007 folgt spiegelbildlich den demografisch bedingt abnehmenden Zahlen der Schulentlassjahrgänge. Die interne Dynamik des Berufsbildungssystems in der Ausbildungsmarktkrise führt im Ergebnis dazu, dass zwischen 17 Prozent und 20 Prozent der jungen Erwachsenen unter 35 Jahren ohne Ausbildungsabschluss bleiben (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 43) und dass zugleich das durchschnittliche Eintrittsalter in eine duale Ausbildung 2010 auf 19,5 Jahre angestiegen ist (vgl. ebd., S. 106). Die späten Einstiege in eine

2 In den letzten Jahren bereits zahlenmäßig rückläufiger Schulentlassjahrgänge vor allem wegen einer weiter am Ausbildungsmarkt auftretenden Altnachfrage.

duale Berufsausbildung sind neben dem begrenzten Anteil von Studienberechtigten in der dualen Ausbildung vor allem auf den relativ späten Beginn der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und ihre langen Umwege in eine Ausbildung zurückzuführen.

Die Umschichtungen im Berufsbildungssystem zum Übergangssektor hin im letzten Jahrzehnt sind mit sozialen Selektionsprozessen verbunden. Galt bisher als eine der große Stärken des Hauptsektors der Berufsausbildung, des dualen Systems, dass es ein offenes Ausbildungssystem ist, das bis heute keine rechtlich definierten Zugangsvoraussetzungen wie beim Hochschulstudium und bei einzelnen Berufen des Schulberufssystems vorsieht, so haben sich in der Realität längst vielfältige Zugangsbarrieren verfestigt, die soziale Selektionsprozesse und eine starke soziale Ungleichheit auch im dualen System zur Folge haben. Sie lassen sich aktuell nur über die schulische Vorbildung der Neuzugänge zur Berufsbildung annäherungsweise darstellen, da die Herkunftsberufe der Eltern von Auszubildenden in der Berufsbildungs- und Schulstatistik nicht mehr erfasst werden. Da das schulische Niveau in Deutschland aber stark schichtspezifisch geprägt ist (vgl. MAAZ/BAUMERT/TRAUTWEIN 2010, S. 69 ff.), bietet es einen vertretbaren Zugang zu sozialen Differenzierungen.

Abbildung 3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2010 nach schulischer Vorbildung* und Staatsangehörigkeit



* Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und -teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers/der Teilnehmerin

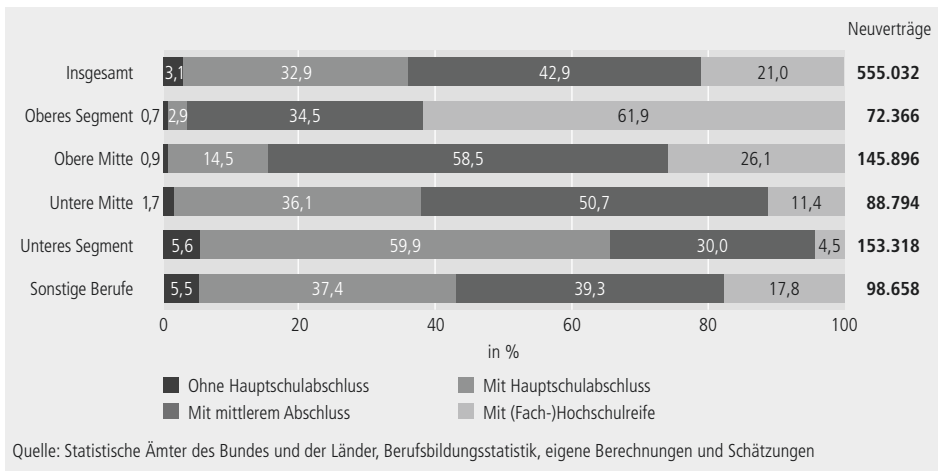
Neben dem schulischen Vorbildungsniveau wirkt als zweites wichtiges soziales Ungleichheitsmerkmal in der Berufsbildung der Migrationshintergrund, der in der Schul- und Berufsbildungsstatistik nur über das Merkmal Staatsangehörigkeit erfasst wird. Was bezogen auf das Schulniveau für das ganze Krisenjahrzehnt galt, bestätigt sich auch aktuell noch, wo bereits eine deutliche Rückläufigkeit der Nachfrage zu beobachten ist: Nur etwa die Hälfte der Neuzugänge mit Hauptschulabschluss bekommt eine vollqualifizierende Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist es nur jede/-r Vierte (vgl. Abbildung 3). Für ausländische Jugendliche stellt sich die Situation noch sehr viel kritischer dar. Bei ihnen sind es über drei Fünftel der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die zunächst im Übergangssystem einmünden, bei denjenigen ohne Hauptschulabschluss sind es sogar 85 Prozent. Selbst ein Drittel von jugendlichen Ausländerinnen und Ausländern mit mittlerem Abschluss muss zunächst in eine Maßnahme des Übergangssystems. Gerade die Daten zum Zugang der ausländischen Jugendlichen zu den beiden vollqualifizierenden Berufsbildungssektoren gewinnen perspektivisch eine besondere Brisanz daraus, dass heute in der Bundesrepublik insgesamt knapp ein Drittel der Population bis zum 30. Lebensjahr, in Großstädten und Ballungszentren sogar bis zur Hälfte, einen Migrationshintergrund aufweist.

Die sozialen Barrieren des Zugangs finden eine Erweiterung in der Zuweisung von Jugendlichen mit unterschiedlichem Vorbildungsniveau zu einzelnen Berufen bzw. Berufsgruppen im dualen System. Auch hier hat sich ein relativ festes Muster von vier Segmenten herausgebildet (vgl. Abbildung 4):

- Die beiden oberen Segmente umfassen Berufe, die fast ausschließlich Jugendlichen mit Studienberechtigung und mittlerem Abschluss vorbehalten sind; dabei ist das oberste Segment mit gut drei Fünfteln von Studienberechtigten, das zweite Segment mit einer ähnlich hohen Quote von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss und einem Viertel mit Hochschulreife besetzt. In diesen beiden Segmenten finden sich zum einen (oberstes Segment) die anspruchsvollen kaufmännischen und Verwaltungsberufe in Industrie und Handel sowie die neuen Informations- und Medienberufe, zum anderen (zweites Segment) anspruchsvollere gewerblich-technische Berufe (Elektroniker/-in, Mechatroniker/-in u. a.) und auch noch andere kaufmännische und Verwaltungsberufe (Kaufmann/-frau im Groß- und Einzelhandel, für Bürokommunikation u. a.).
- Selbst im dritten Segment, das kaufmännische und gewerblich-technische Berufe – vor allem aus dem Handwerk – umfasst, dominiert noch der mittlere Abschluss, Hauptschüler/-innen sind mit gut einem Drittel vertreten. Nur im untersten Segment bilden die Hauptschüler/-innen mit und ohne Abschluss mit zwei Dritteln die größte Schulabsolventengruppe, während Realschulabsolventinnen und -absolventen 30 Prozent stellen. Fachlich gesehen dominieren hier Berufe

des Ernährungshandwerks sowie des Bau- und Ausbaugewerbes und im Dienstleistungssektor Verkäuferinnen und Verkäufer sowie Friseurinnen und Friseure.

Abbildung 4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten und schulischem Vorbildungsniveau (in %)



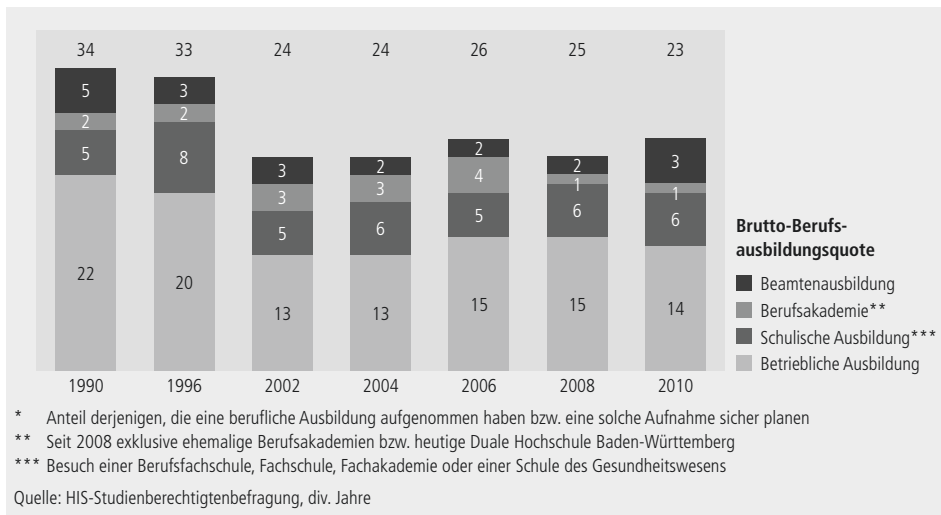
Das Problem der Segmentierung ist ein doppeltes: Zum einen stellt die Segmentierung eine berufliche und soziale Schichtung dar, bei der in dem untersten Segment sowohl die Einkommensmöglichkeiten als auch die Chancen, im erlernten Beruf eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden, deutlich geringer sind als in den beiden oberen Segmenten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 117 ff.). Zum anderen aber bedeutet die Segmentierung auch eine Einschränkung der Zugangsflexibilität bei den mittleren Berufen, weil sie mit Verriegelungseffekten für die unteren Schulabschlüsse verbunden ist. Unter den Bedingungen demografisch bedingter Rückläufigkeit von Schulabsolventinnen und -absolventen könnte sich hier auch ein ökonomisches Problem ergeben.

4. Die begrenzte Bildungsmobilität der Berufsausbildung

Die Forderung nach der Gleichwertigkeit von Berufsausbildung und Allgemeinbildung ist fester Bestandteil der berufsbildungspolitischen Diskussionen seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Ihren Kern bildet die Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zum Hochschulstudium. Obwohl es in allen Bundesländern seit Längerem rechtlich unterschiedlich ausgestaltete Zugangsverfahren für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Studienberechtigung gibt und die Kultusministerkonferenz diese

in ihrem Beschluss vom 9. März 2009 vereinheitlicht hat (KMK 2009), bleibt der Anteil der Berufstätigen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung unter den Studienanfängern auf sehr niedrigem Niveau: Er liegt 2010 bei den Universitäten bei 1,9 Prozent, bei den Fachhochschulen bei 2,5 Prozent (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 297). Dies bedeutet einen leichten Anstieg der Gesamtquote gegenüber den Vorjahren, bei dem allerdings im Auge zu behalten ist, dass der Anteil der Berufstätigen ohne Studienberechtigung an den Studienanfängern trotz Ausbau der formalen Zugangsmöglichkeiten (zwischen 1993 und 2005) um ein Drittel zurückgegangen ist (BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007, S. 64; vgl. auch Abbildung 5).

Abbildung 5: **Brutto-Berufsbildungsquote* im Zeitverlauf (in %; Studienberechtigte ein halbes Jahr nach Schulabgang)**



Die Stagnation in der Durchlässigkeit zur Hochschule ist nicht allein ein Beleg für die begrenzte Durchsetzungsfähigkeit der berufsbildungspolitischen Governance bei einem zentralen bildungspolitischen Essential. Sie gewinnt ihre politische Bedeutung mit Blick in die Zukunft: Wenn der Trend der letzten Jahre zum Anstieg der Studienberechtigten- und Studienanfängerquote an der gleichaltrigen Bevölkerung anhält, stellt sich die Frage der Gleichwertigkeit zwischen Berufsausbildung und höherer Allgemeinbildung in einer neuen Konstellation. Schon jetzt ist die Zahl der Studienanfänger/-innen und der Ausbildungsanfänger/-innen im dualen System gleich. Bleibt die Verbindung von Abitur (Hochschulzugangsberechtigung) und Studium der Königsweg der Bildungskarrieren, könnte sich unter der Bedingung des

demografischen Abschwungs schnell die Frage stellen, ob genügend qualifizierter Nachwuchs für die mittlere Berufsausbildung sichergestellt werden kann. Es ist eine Frage an die berufsbildungspolitischen Akteure. Die Frage ist auch nicht auf die lange Bank zu schieben, da sich nicht abzeichnet, dass die duale Berufsausbildung an der weiterlaufenden Expansion der Studienberechtigtenquote stärker partizipieren können wird. In der längerfristigen Entwicklung (seit 1990) zeichnet sich ein deutlicher Rückgang von 22 Prozent auf 14 Prozent ab. Der Rückgang gilt vor allem für das duale System und den Schulberufssektor (vgl. Abbildung 5).

5. Ausbildungsmarktkrise und Qualität des Berufsausbildungssystems

Anders als vielleicht bei mancher ökonomischen Krise, die – folgt man Schumpeter – auch bereinigende und schöpferische Effekte haben kann, verhält es sich bei Ausbildungsmarktkrisen des betrachteten Typs. Bei ihnen geht die Gleichgewichtsstörung zwischen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildung einzig zulasten der von Ausbildung ausgeschlossenen Jugendlichen, ohne dass erkennbar wäre, wo innovative Effekte gezeitigt würden. Allein es wird sich zeigen, dass auch hier das Marktversagen nicht in allen drei großen Qualitätsdimensionen (vgl. Abschnitt 1), die für Bildung und Ausbildungssysteme Gültigkeit haben, in gleicher Weise wirkte.

5.1 Individuelle Regulationsfähigkeit

Der massenhafte Ausschluss von Jugendlichen von einer vollqualifizierenden Ausbildung im Jahrzehnt der Ausbildungsmarktkrise bedeutet in vielen Fällen eine Verzögerung der kognitiven, beruflichen und sozialen Entwicklung der betroffenen jungen Erwachsenen, auch wenn exakte Befunde über das Ausmaß von Entwicklungsbrüchen und -verzögerungen schwer zu erstellen sind. Dem Argument, die mit Ausbildung nicht belegte Zeit könnte zur Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten gerade bei der Hauptbetroffenengruppe aus dem unteren Qualifikationsspektrum genutzt werden, ließe sich etwas abgewinnen, wenn die Bedingungen und Angebote dafür gegeben wären. Hier jedoch ist Skepsis geboten. Eine Verbesserung der kognitiven und berufsübergreifenden sozialen Kompetenzen ist erklärtes Ziel einer Vielzahl von Maßnahmen des Übergangssektors, und es gibt auch Hinweise darauf, dass eine solche Kompetenzerweiterung von einem Teil der jugendlichen Maßnahmeteilnehmer/-innen auch in ihrer Selbstwahrnehmung bestätigt wird (vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008, S. 304 ff.). Wie nachhaltig sie ist und ob sie das, was eine Berufsausbildung an Persönlichkeitsentwicklung gebracht hätte, kompensieren kann, muss allerdings dahingestellt bleiben.

Misst man die Effekte an objektiv ausweisbaren Indikatoren wie Nachholen eines Schulabschlusses und Vermittlung in eine vollqualifizierende Ausbildung, dann muss man die Bilanz zurückhaltend beurteilen, da hier – selbst nach zweieinhalb Jahren Maßnahmekarriere – vielen Jugendlichen weder das eine noch das andere gelingt; vor allem Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und/oder mit Migrationshintergrund (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 164 ff.; auch BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2013).

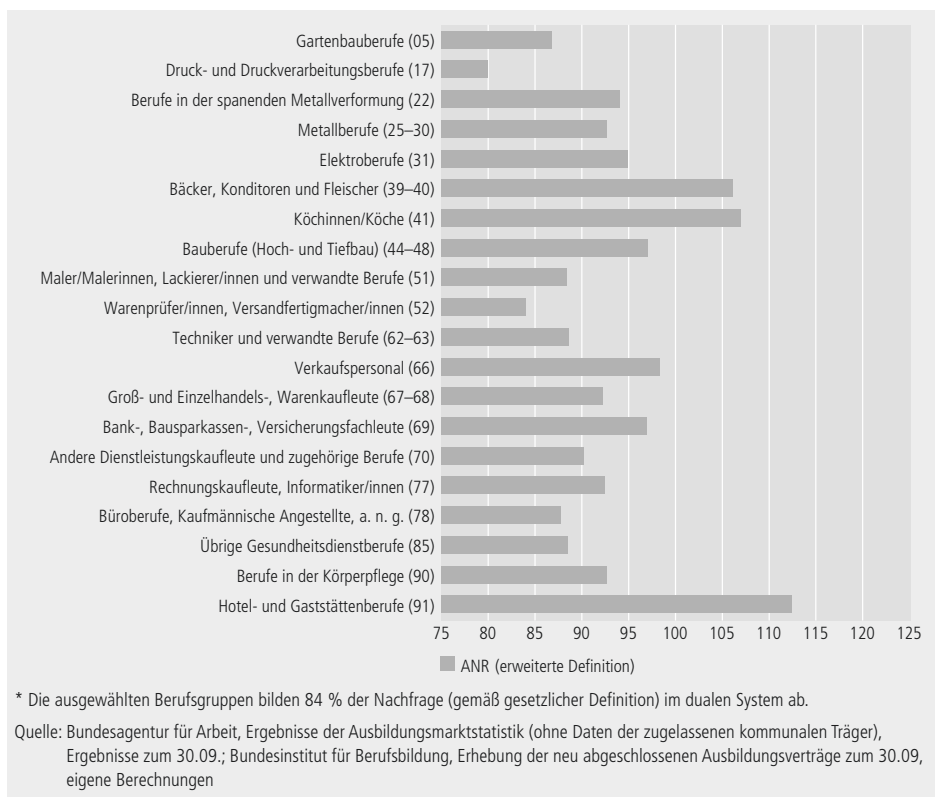
Die Ausbildungsmarktkrise rückt vor allem ein grundlegendes Problem des Verhältnisses von individueller Regulationsfähigkeit und Berufsausbildung in den Blick, das auf die Spaltung von Allgemeinbildung und Berufsbildung zurückzuführen ist. Selten ist die Kategorie der „Ausbildungsreife“ so oft in die politische Debatte gebracht worden, um die Ausbildungslosigkeit zu individualisieren, wie in der Ausbildungsmarktkrise. Der Begriff „Ausbildungsreife“ suggeriert die Vorstellung, dass erst ein bestimmtes Niveau kognitiver und sozialer Kompetenz vorhanden, d. h. von den Jugendlichen in den allgemeinbildenden Schulen erworben sein muss, bevor sie eine Ausbildung beginnen können. Die Vorstellung eines solchen kaum exakt über bestimmte Mindestanforderungen hinaus definierbaren Kompetenzclusters reproduziert das deutsche Bildungsschisma, nach dem die Schulen für allgemeine, der Betrieb für fachliche Kompetenzvermittlung zuständig ist (vgl. BAETHGE 2007). Vielleicht wäre es produktiver, beide in je spezifischer Weise für beides zuständig zu machen und inhaltlich offenere und fließende Übergänge zu organisieren.

5.2 Sicherung und Weiterentwicklung der Humanressourcen

Es lassen sich keine Anzeichen dafür anführen, dass die Ausbildungsmarktkrise auf der Systemebene die Produktivität und das Wachstum der deutschen Wirtschaft negativ beeinflusst hätte. In einer Zeit von Massenarbeitslosigkeit ist solch ein Nachweis auch schwer zu führen. Das heißt aber umgekehrt nicht, dass es keine negativen Effekte gegeben haben könnte. Vor allem heißt es nicht, dass im Krisenjahrzehnt nicht versäumt worden wäre, Qualifikationsvorsorge für den sich bereits abzeichnenden demografischen Abschwung des Arbeitskräftepotenzials in den beiden nächsten Jahrzehnten zu betreiben. Wenn heute von Unternehmen und Politik wegen zu erwartender Arbeitskraftengpässe im mittleren Qualifikationssegment, vor allem bei Facharbeiterinnen und -arbeitern und in den Sozial- und Pflegeberufen, Alarm geschlagen wird, so ist das ein Beleg für die begrenzte Zukunftsperspektive der Berufsausbildung im letzten Jahrzehnt, und zwar sowohl im dualen als auch im Schulberufssystem, das für die Ausbildung des Personals in den Sozial-, Erziehungs- und Pflegeberufen verantwortlich ist. Dass bis in die Gegenwart hinein in der überwiegenden Mehrheit der Ausbildungsberufe die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen

immer noch das Angebot erheblich übersteigt (vgl. Abbildung 6), zeigt einen Mangel an Planungsfähigkeit bei den Trägern der Berufsbildung, der tatsächlich schon bald zu ökonomischen Entwicklungsbegrenzungen führen könnte.

Abbildung 6: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2011 nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



Anders als auf der Systemebene ist die Sache auf der individuellen Ebene: Jedes Jahr wurde Zigtausend Jugendlichen die Aneignung beruflicher Qualifikationen für eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit verwehrt. Die 17 bis 20 Prozent junger Erwachsener unter 35 Jahren, die keinen Ausbildungsabschluss haben, wurden in ihrer Erwerbschance nachhaltig geschädigt. Dieser Sachverhalt wird als ökonomisch und sozial inakzeptabler Tatbestand nicht zuletzt dadurch bestätigt, dass die Bundesregierung ein großvolumiges Nachqualifizierungsprogramm aufgelegt hat, von dem aber unklar ist, wie viele der im letzten Jahrzehnt von Ausbildung Ausgeschlossenen davon erreicht werden.

5.3 Soziale Teilhabe und Chancengleichheit

In einer Gesellschaft, die insoweit durch die Erwerbsarbeit geprägt bleibt, als die wesentlichen Teilhabechancen von Arbeit und Beschäftigungsstatus abhängig sind, kommt der Ausschluss von Berufsausbildung per se einer Minderung der Arbeitsmarkt- und gesellschaftlichen Teilhabechancen gleich (vgl. SOLGA 2005). Die Zahl der von einem solchen Ausschluss betroffenen und damit chancengeminderten Jugendlichen ist im Jahrzehnt der Ausbildungsmarktkrise deutlich angestiegen.

Da der Ausschluss sich auf bestimmte Gruppen von Jugendlichen konzentriert hat, haben sich auch die sozialen Disparitäten in diesem Zeitraum erhöht. Sie treffen vor allem Jugendliche aus bildungsferneren Gruppen und in besonders starkem Maße Jugendliche mit Migrationshintergrund. Gerade ihnen gegenüber vernachlässigt das Berufsbildungssystem die soziale Integrationsfunktion, die durch wenige soziale Einrichtungen so nachhaltig wie durch die Berufsbildung betrieben werden kann.

Parallel zur Ausbildungsmarktkrise verfestigt sich in der dualen Ausbildung die soziale Segmentation nach Vorbildungsniveau, die das Spektrum der Berufe, die Jugendlichen aus bildungsferneren Herkunftsgruppen offenstehen, einschränkt (vgl. Abbildung 4), was infolge des starken Rückgangs der Produktionsberufe besonders männliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund trifft, die bisher für anspruchsvollere Dienstleistungsberufe oft auch nicht genügend allgemeinbildende Kompetenzen mitbringen. Galt in der Vergangenheit die Fähigkeit des dualen Systems, Jugendlichen aus den unteren Gesellschaftsschichten eine berufliche Perspektive zu bieten und darüber auch gesellschaftlich zu integrieren, als seine große Stärke, so beginnt diese zu schwinden – jedenfalls so weit, wie das duale System Jugendlichen vom unteren Ende der schulischen Qualifikationspyramide weniger Ausbildungschancen eröffnet und als die verbleibenden Ausbildungsberufe oft begrenzte Chancen aufweisen, in ihnen eine dauerhafte Berufs- und Arbeitsmarktperspektive zu gewinnen.

Auch am oberen Rand, beim Übergang in die Hochschule, bleibt die soziale Qualität des Berufsbildungssystems begrenzt. Der Sachverhalt einer geringen Aufwärtsmobilität der Berufsausbildung ist nicht neu. Dass er aber bis heute weiterhin Gültigkeit hat, könnte für das Ausbildungssystem unter der doppelten Bedingung ansteigender Quoten von Studienberechtigten – die Quote beläuft sich gegenwärtig auf etwa 50 Prozent eines Altersjahrgangs – und demografischen Abschwungs der Schülerzahlen zur Achillesverse werden und die Sicherstellung des Fachkräftepotenzials auf der mittleren Ebene infrage stellen. Die Erhöhung der beruflichen und sozialen Attraktivität des Berufsbildungssystems wird somit auch zu einem Imperativ ökonomischer Vernunft.

6. Das angeschlagene korporatistische Steuerungsmodell

Die Ausbildungsmarktkrise ist Bedingung, jedoch nicht Ursache für die Probleme des Berufsbildungssystems und seine begrenzte Systemqualität, die unmittelbar mit dem starken Ungleichgewicht zwischen Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen verbunden sind. Die Ursache für Probleme des Berufsbildungssystems muss in den Gründen für das Versagen der politischen Steuerung und Kontrolle des Ausbildungssystems gesucht werden. Denn das im Berufsbildungsgesetz (BBiG) rechtlich fixierte Steuerungssystem ist geschaffen worden, um Entgleisungen, Havarien oder gravierende Einbrüche des Ausbildungssystems zu vermeiden.

Die im Folgenden zu erörternde Frage lautet: Warum blieb das steuerungspolitische Instrumentarium der Berufsbildung mehr oder weniger stumpf und konnte weder den massiven Mangel an Ausbildungsplätzen noch die soziale Verteilung der Lasten verhindern? Es wäre reizvoll, diese Frage in einem systematischen historischen Vergleich mit der noch deutlich schwereren Ausbildungsmarktkrise zwischen Mitte der 1970er- und 1980er-Jahre, in der der korporatistischen Governance eine der Nachfrage sich annähernde Erhöhung des Ausbildungsplatzangebots gelang (vgl. Abbildung 1), zu diskutieren (vgl. dazu BAETHGE 2008). Allein dazu fehlt der Platz, sodass sie nur in ihrem Resultat (deutliche Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots) als Hintergrund herangezogen wird.

Die politische Steuerung und Kontrolle des dualen Systems ist als korporatistisches Modell konzipiert und im Berufsbildungsgesetz (BBiG 1969; Neufassung 2005) gesetzlich verankert. Das gesetzlich fixierte Regelungssystem definiert die Durchführung und Kontrolle der Ausbildung als gemeinsame Verantwortung von Sozialpartnern und Staat (tripartistisches Modell). Die Steuerung durch die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie politischen Repräsentanten aus Bund und Ländern bezieht sich auf die Sicherstellung von Quantität und Qualität des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots, auf die Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen und -curricula sowie auf die Qualität der Durchführung der betrieblichen Ausbildung und der Prüfungen. Wegen der starken Stellung der Sozialpartner hat das korporatistische Steuerungsmodell viel internationale Anerkennung gefunden, da ihm zugetraut wird, Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Beteiligengruppen an der Ausbildung angemessen zur Geltung zu bringen.

Die konzeptionelle Grundlage dieses Modells bildet ein gemeinsames Verständnis von Beruflichkeit der Ausbildung, ihrer Integration im betrieblichen Arbeitsprozess und in der Definition des Ausbildungsverhältnisses als Arbeitsverhältnis. Bei allen Interessengegensätzen von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern in Einzelfragen hat die gemeinsame konzeptionelle Basis im Berufsbegriff verhindert, dass die Struktur der Berufsausbildung grundlegend – etwa in Richtung auf eine

schulische Ausbildung – verändert worden ist. Berufsbegriff und Ausbildung als Arbeitsverhältnis zementieren den starken Arbeitsmarktbezug der dualen Ausbildung, in dem sie sich grundlegend von schulischen Lernprozessen in der Allgemeinbildung unterscheidet.

Warum gelang es im letzten Jahrzehnt dem politischen Steuerungssystem nicht, das Ausbildungsplatzangebot substanziell zu erhöhen und der Nachfrage anzugleichen sowie die Qualitätsziele des Ausbildungssystems wirksam zu sichern? Will man nicht eine etwas triviale akteurstheoretische Floskel heranziehen und mangelnden politischen Willen der tripartistischen Akteure und Institutionen verantwortlich machen, sondern der soziologischen Einsicht folgen, dass auch Institutionen und Akteure in außer ihnen sich vollziehenden Entwicklungen eingebunden sind, die als Triebkräfte von Entwicklungen wirksam und nur begrenzt der Einflussnahme politischer Akteure zugänglich sind (vgl. MAYNTZ 2008, S. 45 f.), dann lassen sich drei große Entwicklungstrends anführen:

- Wandel der betrieblichen Managementstrukturen und der betrieblichen Arbeitsgestaltung vor dem Hintergrund sich verstärkender globaler Konkurrenz,
- Wandel von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsökonomie und
- Veränderung von Qualifikationsanforderungen durch verstärkte Wissensabhängigkeit und Informationstechnologie in Produktion und Dienstleistungen.

Diese Entwicklungstrends haben nicht erst in den 1990er-Jahren begonnen, erfahren in dieser Zeit aber eine deutliche Zuspitzung. Sie wirken beim veränderten Ausbildungsangebotsverhalten der Betriebe zusammen und tragen zum Missverhältnis zwischen den für die Qualität des Ausbildungssystems reklamierten Standards und der Ausbildungsrealität bei. Um die Logik des Arguments einsichtig zu machen, seien zu allen drei Trends in gebotener Kürze einige Anmerkungen gemacht.

Trend 1: Wandel von Managementstrukturen und Arbeitsgestaltung

Die 1990er-Jahre sind gekennzeichnet von der Implementation neuer betrieblicher Regulierungsformen. Sie lassen sich mit Stichworten wie Einführung von Marktprinzipien innerhalb der Unternehmen, „neues Kostenmanagement“ und „global sourcing“ charakterisieren. Sie führen zum einen zur Auflösung einer nach dem Fachabteilungsprinzip konstruierten Aufbauorganisation in multifunktionale Einheiten (Dezentralisierung), zum anderen zur verschärften Kostensteuerung aller betrieblichen Abläufe (vgl. SCHUMANN u. a. 1994; BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998).

Als Resultat veränderter Marktkonstellationen, die den Betrieben schnellere Innovation und flexibleres Eingehen auf Kundenwünsche abverlangen, wird in den Betrieben ein neuer Typus von Arbeitsorganisation etabliert, den man im Unterschied zur „berufs- und funktionsbezogenen“ Organisation als „prozessorientierte“ Gestal-

tung der betrieblichen Arbeit bezeichnen kann. Herkömmliche Unternehmens- und Abteilungsgrenzen werden infrage gestellt, zum Teil aufgelöst. Das Gleiche gilt für die beruflich-funktional definierten Arbeitsteilungsmuster und Positionen der Beschäftigten im Betrieb. Hier kommt es zur Abkehr vom nach berufstypischen Qualifikationen geschnittenen Muster der Aufgabenteilung, das spezifische Einsatzfelder und Aufgabenzuschnitte für jede Berufsgruppe vorsieht. Beschäftigte unterschiedlicher Abteilungen und Ausbildung und mit verschiedenartigen Tätigkeitsschwerpunkten arbeiten zunehmend in verschiedenen Kooperationsformen (Team-, Gruppen- und Projektarbeit) zusammen, die nach Bedarf umgruppiert, zusammengelegt oder aufgelöst werden (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998; BAETHGE-KINSKY/HOLM/TULLIUS 2006).

Eine an Geschäftsprozessen orientierte Betriebs- und Arbeitsorganisation ist flexibler und mobiler als die herkömmliche Aufbau- und Ablauforganisation. In ihr werden die Grenzen zwischen Angelernten, Fachkräften und Höherqualifizierten fließend. Berufliche Kompetenzprofile, die sich mit starren Ansprüchen an fest definierte Aufgabenzuschnitte verbinden, können schnell hemmend für die betrieblichen Abläufe werden. Das Berufsprinzip büßt seine jahrzehntelange Verbindlichkeit für die betriebliche Arbeitsorganisation ein. Neue Qualifizierungsprofile und -kombinationen gewinnen an Bedeutung. Entsprechend verändern sich die Rekrutierungs- und die Aus- und Weiterbildungsstrategien, insbesondere in den mittleren und größeren Betrieben.

Von den neuen betrieblichen Effektivierungs- und Controlling-Strategien her gesehen, erscheint die betriebliche Ausbildung zwangsläufig und fast ausschließlich als Kostenfaktor. Als Zukunftsinvestition ist sie aufgrund der längerfristigen Verbindlichkeit riskant. Ihr Wert für die Stabilisierung der fachkräfteorientierten Produktion erscheint in Zeiten massiven technischen Wandels nur noch von nachrangiger Bedeutung.

Verstärkte Bedarfsorientierung und konsequente Kostensteuerung finden ihren Niederschlag u. E. auch in der beobachtbaren langfristigen Tendenz zur Senkung der Ausbildungsbetriebsquote und der Ausbildungsquote in den alten Ländern (für die ein Langfristvergleich nur Sinn macht). Zwischen 1985 und 2005 sank die Ausbildungsbetriebsquote (Ausbildungsbetriebe je 100 Betriebe) von 34,3 Prozent auf 22,6 Prozent, die Ausbildungsquote (Auszubildende je 100 abhängig Beschäftigte) ging von 8,8 Prozent auf 5,3 Prozent zurück. Seit etwa 1995 ist die Bewegung beider Quoten nur noch minimal (BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007, S. 29 f.).

Trend 2: Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie

Rationalisierungsprozesse in der Industrie und der Strukturwandel zur Dienstleistungsökonomie treffen das duale System empfindlich. In den 1990er-Jahren verliert das verarbeitende Gewerbe in den alten Bundesländern ein Drittel seines Bestands

an sozialversicherungspflichtigen Arbeitern (Rückgang von 5.896.000 auf 3.959.000) und einen gleich hohen Anteil an Facharbeiterinnen und -arbeitern (Rückgang von 2.520.000 auf 1.703.000, vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2002). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch der Umfang der Facharbeiterausbildung zurückgeht.

Abbildung 7: Entwicklung von Beschäftigung und Ausbildung nach ausgewählten Wirtschaftssektoren im Vergleich zum Basisjahr 1980 (= 100)

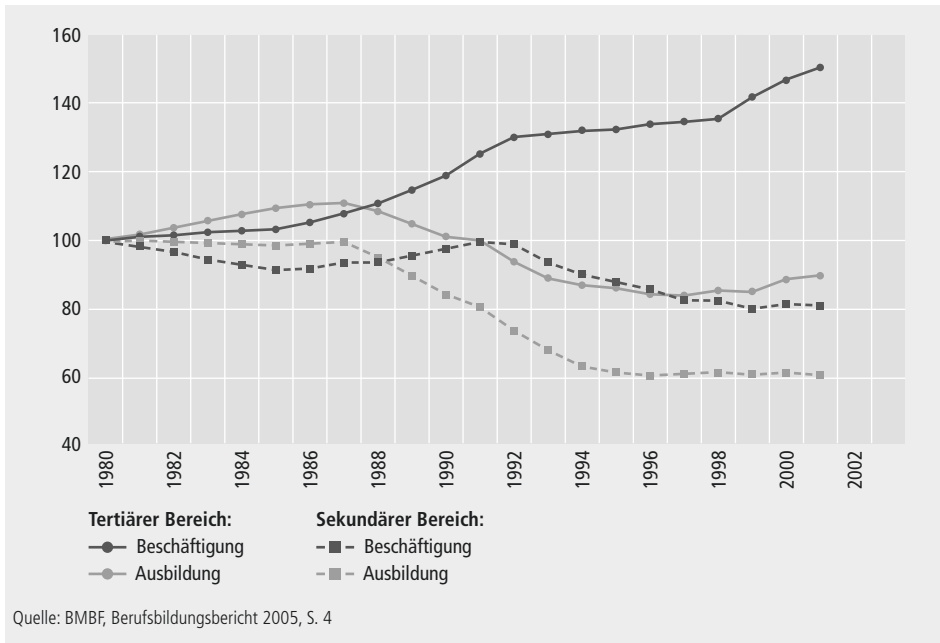


Abbildung 7 zeigt die geradezu dramatische Dynamik des sektoralen Strukturwandels in seiner Bedeutung für die Berufsbildung. Die Rückläufigkeit der Industriebeschäftigten und die ihr folgende Abnahme der Facharbeiterausbildung wären kein Problem für die Berufsausbildung, wenn die Arbeits- und Ausbildungsplatzverluste durch Gewinne im Dienstleistungssektor kompensiert würden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Abbildung 6 zeigt, wie die starke Rückläufigkeit der Industriebeschäftigten von einer parallelen Reduzierung der Ausbildung begleitet wird und dass die starke Beschäftigungsexpansion der Dienstleistungen mit einer entgegengesetzten Entwicklung einhergeht.

Mit dem Strukturwandel der Beschäftigung in Richtung Dienstleistungsökonomie dominiert ein Sektor, der schon immer weniger Anteile in der dualen Ausbildung aufwies, als seinen Anteilen an der Beschäftigung entsprochen hätte. Diese

Kluft hat sich bis heute nicht geschlossen, sondern in jüngster Zeit sogar vergrößert, was darauf verweist, dass in vielen Dienstleistungssektoren Praktiken der Qualifizierung und Personalrekrutierung herrschen, die nicht vorrangig auf die dualen Ausbildungsformen setzen, sondern auf eine Verbindung von Hochqualifizierten (Hoch- und Fachhochschulabschluss) und Geringqualifizierten.

Trend 3: Wandel von Qualifizierungsprofilen durch Tertiarisierung und zunehmende Wissenschaftsbasierung der Arbeit

Der generelle Trend bei den Berufsprofilen und Qualifikationsanforderungen in der Entwicklung zur industriebasierten, wissensintensiven Dienstleistungsbeschäftigung ist oft als doppelter Wandel beschrieben worden: Zum einen als Wandel des dominanten Arbeitstypus von industrieller Herstellungsarbeit zu interaktiver Dienstleistungsarbeit, die durch die unmittelbare Kommunikation mit Kunden/Klienten/Patienten in der gemeinsamen Lösung von Problemen charakterisiert werden kann (DUNKEL/WEIHRICH 2010; BÖHLE 2011); zum anderen als Wandel der Wissens- und Qualifikationsprofile von erfahrungs- zu wissensbasierten Qualifikationen. Der doppelte Wandel von dominantem Arbeitstypus und Qualifikationsprofil der Erwerbsarbeit ist mit einer Zunahme theoretischer und analytischer Fähigkeiten verbunden, ohne dass Erfahrung obsolet würde. Er trifft das duale System insgesamt und grundlegend in seiner Basisvorstellung eines relativ einheitlichen Begriffs von Beruflichkeit und beruflicher Qualifizierung.

Die neuen Formen interaktiver Arbeit und die ihnen entsprechenden Qualifikationsprofile erfordern eine neue Kombination von Fach- und Schlüssel- bzw. Komplementärqualifikationen, durch die die Fachqualifikationen erst wirkungsvoll aktiviert und vor allem erhalten und weiterentwickelt werden können. Korrespondierten in der Hochphase der Industrialisierung mit den schwerpunktmäßig handwerklichen Qualifikationen Komplementärkompetenzen wie technische Sensibilität, Tugenden der Zuverlässigkeit und Sorgfalt, später auch Organisationsfähigkeit für die eigene Arbeit, so erweitern sich diese Kompetenzen in einer wissensbasierten (Dienstleistungs-)Wirtschaft um Kreativität, Problematisierungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Selbststeuerungs-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich fremder Sprachen), permanente Lernbereitschaft und -kompetenz. Es sind Kompetenzen, die großenteils in frühen Phasen der Bildungsbiografie angelegt, oft mit formellen Lernprozessen verbunden sind (vgl. die Beiträge in ACHTENHAGEN/LEMPERT 2000) und die nachzuholen und systematisch zu fördern, sich das duale System schwertut.

Hier taucht ein grundlegendes Problem des dualen Systems auf, das in der berufsbildungspolitischen Diskussion bisher zu wenig thematisiert worden ist. Es könnte sein, dass das duale System in seiner gegenwärtigen Struktur Basiskompe-

tenzen, die zur Bewältigung der Herausforderungen einer wissensbasierten, nachindustriellen (aber industriebasierten) Wirtschaft (HEIDENREICH 1998) vorhanden sein müssen (z. B. Umgang mit Unsicherheit, beschleunigter Wandel, Reflexionsfähigkeit im Sinne von Metakognition und Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen), nicht hinreichend vermittelt (vgl. SPÄTH 2000; auch BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007, S. 74 ff.). Damit würden sich in Zukunft sowohl für die Absolventinnen und Absolventen des dualen Systems vermehrt Probleme der beruflichen und sozialen Handlungsfähigkeit als auch für die Betriebe Schwierigkeiten mit den erforderlichen Humanressourcen ergeben, wenn es nicht gelingt, eine Transformation der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in Richtung auf Kompetenzprofile, die solche fachübergreifenden Kompetenzen beinhalten, in die Wege zu leiten.

7. Fazit

Die skizzierten Entwicklungstrends können zwei Sachverhalte plausibel machen: Zum einen wird aus ihnen die relative Stagnation des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots im letzten Jahrzehnt verständlich, da vom je aktuellen betrieblichen Bedarf, der die Planungsgrundlage für die Ausbildungsangebote abgibt, kein Druck auf Erhöhung des Angebots ausgeht. (Wie weit damit künftige Fachkräfteengpässe projiziert werden, steht auf einem anderen – in den Betrieben in der Regel zu wenig berücksichtigten – Blatt.) Zum anderen scheinen an der strukturellen ökonomischen Logik alle Appelle an ein Ausbildungs-Commitment im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung abzuspringen. Diese gab es auch im letzten Jahrzehnt von den politischen und sozialpartnerschaftlichen Akteuren zuhauf – und früher zeigten diese auch Wirkung. Ohne deren Wirksamkeit aber würde das korporatistische Steuerungsmodell eine wichtige Ressource verlieren.

Man kann den Verlauf der letzten Ausbildungsmarktkrise als Indiz dafür nehmen, dass der Korporatismus in der Berufsausbildung angeschlagen ist und an Steuerungskapazität eingebüßt hat. Außer den hier aufgeführten lassen sich sicherlich noch mehr Gründe dafür finden – wie z. B. die abnehmende Organisationsmacht der Verbände infolge rückläufiger Mitgliederzahlen oder „Verbandsflucht“. Es könnte aber auch sein, dass das korporatistische Steuerungsmodell in der Berufsbildung von den zu regelnden Sachverhalten her grundlegender infrage gestellt wird, als es hier sichtbar wurde. Bei zentralen Qualitätsmängeln des Systems, z. B. der unzureichenden Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zur Hochschule oder den Übergangsproblemen von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung, handelt es sich um Problemkonstellationen, die kaum durch das auf Beruf, Arbeit und Arbeitsmarkt hin ausgelegte Steuerungsinstrumentarium für die duale Berufsausbildung geregelt werden können. Zu ihrer Lösung bedarf es eher (pädagogischer)

Konzepte, die stark auf individuelle Bedürfnisse und biografische Planung hin ausgelegt sind und die nicht in der das Ausbildungssystem fundierenden Beruflichkeitskategorie aufgehen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; LEMPERT, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2008, 2010, 2012
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: LEMMERMÖHLE, Doris; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen 2007, S. 93–116
- BAETHGE, Martin: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, Kai; BAUMERT, Jürgen; LESCHINSKY, Achim; MAYER, Karl Ulrich; TROMMER, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 541–597
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, o. O. 1998, S. 461–472
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: die Perspektive NRW. Bielefeld 2013 (im Erscheinen)
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- BAETHGE-KINSKY, Volker; HOLM, Ruth; TULLIUS, Knut: Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklungen von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Göttingen 2006
- BEICHT, Ulrike; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn 2008
- BÖHLE, Fritz: Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen 9 (2011), S. 456–561
- DUNKEL, Wolfgang; WEIHRICH, Margit: Arbeit als Interaktion. In: BÖHLE, Fritz; VOSS, Günter; WACHTLER, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden 2010, S. 177–200
- EHMANN, Christoph: Duale Berufsausbildung für Europa: Lösung für das Problem der Jugendarbeitslosigkeit? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Sonderheft Antworten auf fünfunddreißig bisher unbeantwortete Fragen. Berlin 2013, S. 74–77
- HEIDENREICH, Martin: Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlichen Herausforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie 27 (1998) 5, S. 321–340
- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 06.03.2009)
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

- MAAZ, Kai; BAUMERT, Jürgen; TRAUTWEIN, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RABE-KLEBERG, Ursula u. a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden 2010, S. 69–102
- MAYNTZ, Renate: Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In: SCHUPPERT, Gunnar Folke; ZÜRN, Michael (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41 (2008), S. 43–61
- SCHUMANN, Michael; BAETHGE-KINSKY, Volker; KUHLMANN, Martin; KURZ, Constanze; NEUMANN, Uwe: Trendreport Rationalisierung. Berlin 1994
- SOLGA, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen 2005
- SPÄTH, Lothar: Festrede zur Verleihung des Carl Bertelsmann Preises 1999. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Berufliche Bildung der Zukunft. Gütersloh 2000
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stuttgart 2002 und frühere Jahre: Fachserie 1, Reihe 4.2.1

Claudia Gaylor, Matthias Kohl, Susanne Kretschmer

Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität

In diesem Beitrag werden aktuelle Gestaltungsansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung auf nationaler und europäischer Ebene dargestellt und mit bildungspolitischen Zielsetzungen und Strategien verknüpft. In diesem Zusammenhang wird der wechselseitige Bezug zu europäischen Transparenzinstrumenten und der u. a. durch diese angestoßene Perspektivenwechsel hin zu Outcome- und Lernergebnisorientierung qualitätssichernder Ansätze deutlich gemacht. Potenziale und Grenzen der Ansätze werden beleuchtet. Die Bildungslandschaft in Europa ist vielschichtig und facettenreich. Gerade daraus erwächst das Potenzial, wechselseitig von Erfahrungen zu profitieren und Synergieeffekte zu nutzen.

1. Qualitätsentwicklung und -sicherung als Aufgabe der Mitgliedsstaaten

In Europa lassen sich eine Vielzahl von Organisationsformen unterscheiden, die die berufliche Ausbildung prägen. ARNOLD, LIPSMEIER und OTT unterscheiden neben dem kooperativen Modell der dual strukturierten Ausbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz zwischen Schulmodell (Frankreich, Italien), dem Marktmodell (vorrangig im englischsprachigen Raum und Japan) und informellen Modellen ohne dedizierte Struktur (vgl. ARNOLD u. a. 1998). Das rührt daher, dass Berufsbildung in den jeweiligen Ländern in historisch gewachsene Strukturen eingebettet ist und dementsprechend ein Ordnungssystem darstellt, das an die länderspezifischen Gegebenheiten angepasst ist (vgl. GRIES u. a. 2005, S. 5).

Dem wird auf europäischer Ebene dadurch Rechnung getragen, dass die Verantwortung der Länder rechtlich klar geregelt ist. In dem in Maastricht geschlossenen „Vertrag über die Europäische Union“ wird betont, dass Fragen, die die Gestaltung und Struktur der (beruflichen) Bildung betreffen, in den Zuständigkeitsbereich der europäischen Mitgliedsstaaten fallen. Interventionen der Europäischen Union werden darauf begrenzt, nationale Bildungspolitiken zu fördern, zu ergänzen und zu unterstützen (Art. 149 Abs. 1 EGV). Die Subsidiarität der europäischen Bildungspolitik und ein Harmonisierungsverbot (Art. 149 Abs. 4 und 150 Abs. 4 EGV) werden festgeschrieben. Ziel ist es nicht, nationale Berufsbildungspolitiken zu vereinheitlichen.

2. Qualitätsentwicklung und -sicherung als europäischer Auftrag

Gleichwohl gewinnt die Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer Ebene an Bedeutung. Umbrüche im Bildungs- und Arbeitsmarkt, Globalisierung und der Wandel zur Wissensgesellschaft stellen Herausforderungen dar, zu deren Bewältigung gemeinsame europäische Zielsetzungen und Strategien notwendig sind. Dieser Bereich hat in den letzten Jahren erheblich Dynamik erhalten:

In der im Jahr 2000 vereinbarten Lissabon-Strategie verständigten sich europäische Mitgliedsstaaten auf das Ziel, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (EUROPÄISCHER RAT 2000). Nach einer Halbzeitbilanz erfolgte 2005 die Neuausrichtung und Fokussierung auf die Bereiche Wachstum und Beschäftigung, insbesondere in den vier Handlungsfeldern Investition in Wissen und Innovation, Investition in Menschen und Modernisierung der Arbeitsmärkte, Freisetzen des Potenzials von Unternehmen (in erster Linie von kleinen und mittleren Unternehmen), Energie und Klimawandel (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010a, S. 3). 2010 löst die Strategie Europa 2020 die Lissabon-Strategie ab. Die Entwicklung einer auf Wissen und Innovation gestützten Wirtschaft wird darin als eine von drei Prioritäten vereinbart (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010b, S. 5). Damit war der Grundstein zum Übergang in ein wissensbasiertes Europa gelegt.

Angesichts der strategischen Zielstellungen wird deutlich, „dass die arbeitsmarktpolitischen Perspektiven und die Wissens- und Innovationsfundierung des Wachstums den Bildungs- und Ausbildungssystemen eine herausragende Bedeutung zuweisen“ (BAETHGE 2006, S. 23). Diese Bedeutung wird dadurch verstärkt, „weil die europäische Entwicklungsperspektive keine nur ökonomische Wachstumsstrategie anzielt, sondern diese mit sozialen Zielen verbindet“ (BAETHGE 2009, S. 75). Das beinhaltet die Verbesserung von Zugang zu und Beteiligung an Bildung (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2008, S. 7). Umso dringlicher ist das Anliegen, internationale Transparenz und Vergleichbarkeit national erworbener Bildungsabschlüsse zu fördern, Einvernehmen über Qualitätsstandards zu erzielen und in diesem Sinne einen gemeinsamen Bildungsraum zu schaffen.

Auf europäischer Ebene wurden in den letzten Jahren Instrumente entwickelt, die die Transparenz europäischer Bildungssysteme fördern und damit die Vergleichbarkeit der in den Partnerländern erworbenen Abschlüsse und vermittelten Ausbildungsinhalte auf europäischer und nationaler Ebene vorantreiben. Europäische Initiativen umfassen die Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und dessen nationale Umsetzung (in Deutschland durch den Deutschen Qualifikationsrahmen, DQR) sowie das Kreditpunktesystem ECVET (European Credit System

for Vocational Education and Training), dessen nationale Erprobung in Deutschland im Rahmen der DECVET-Initiative erfolgte.

Transparenz und Anrechnung können jedoch nur funktionieren, wenn Qualifizierungsergebnisse valide sind und seitens der jeweils anrechnenden Institution Vertrauen und Sicherheit bezüglich der Qualität der Qualifizierungsprozesse und -ergebnisse der abgebenden Einrichtung bzw. des abgebenden Landes besteht.

Zu diesem Zweck bedarf es geeigneter und entsprechend der Vielfalt nationaler Berufsbildungssysteme unterschiedlicher Qualitätsentwicklungs- und -sicherungssysteme (vgl. dazu auch Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – CEDEFOP 2013). Vor dem Hintergrund der Zielsetzung eines europäischen Bildungsraums bedarf es jedoch auch gemeinsamer europäischer Standards und Indikatoren, die eine Beurteilung und Inbezugsetzung nationaler Aktivitäten und Standards erlauben.

Mit der Betonung der strategischen Ziele Wachstum und Beschäftigung in der Lissabon-Strategie rückt daher auch die Qualität nationaler Bildungssysteme wieder vermehrt in den Fokus politischer Bemühungen. Im Zuge der durch die europäischen Transparenzinstrumente angestoßenen Neuorientierung der Beurteilung von Qualifikationen anhand von Lernergebnissen und Outcome vollzieht sich auch im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung ein Perspektivenwechsel.

3. Neuorientierung der Qualitätsentwicklung und -sicherung als Folge europäischer Perspektivenverschiebung

Gegenwärtig erfolgt die Steuerung im Bildungswesen vorrangig lernergebnisorientiert (vgl. DEHNBOSTEL 2011; FROMMBERGER 2013). In diesem Zusammenhang stehen „Bildungsstandards“, „Learning Outcomes“ und die „Outcome-Orientierung“ im Fokus der „curricularen Gestaltung beruflicher Bildung, schon etwas länger die ‚Kompetenzorientierung‘, die ‚Lernfeldorientierung‘ oder die ‚Modularisierung‘“ (FROMMBERGER 2013, S. 1). Charakteristisch für diese Art der Steuerung sind die im Zuge des Kopenhagen-Prozesses entwickelten Transparenzinstrumente (EQR und DQR), die Lernergebnisse als wesentliches Strukturmerkmal integrieren.

Legt man die Annahme zugrunde, dass Qualifikationen nur dann einen Wert haben, wenn diese durch Qualitätssicherungsverfahren in angemessenem Maße gesichert werden, ist es auch notwendig, dass Qualitätssicherungssysteme ihren Fokus verschieben (vgl. CEDEFOP 2013). Nehmen Lernergebnisse eine zunehmend zentrale Stellung ein, muss es nun Aufgabe sein, deren Qualität zu sichern und zu verbessern. Diese Verschiebungen hin zur Bewertung des Outcome lassen sich in den letzten Jahren auf unterschiedlichen Ebenen im Berufsbildungssystem beobachten.

- Auf Ebene der Bildungsanbieter und Betriebe geht es um die Einhaltung von Qualitätsstandards. Die Erreichung ergebnisorientierter Standards und Zielvor-

gaben sowie die erfolgreiche Akkreditierung als formelle Anerkennung, dass eine Einrichtung die Kompetenz besitzt, bestimmte Aufgaben durchzuführen (vgl. CEDEFOP 2012, S. 1), sind in den europäischen Mitgliedsstaaten verpflichtend oder zumindest die Voraussetzung für Bildungsträger, um öffentliche Fördergelder zu beziehen (vgl. ebd., S. 19).

- Auch auf Ebene der Lehr- und Lernprozesse lässt sich die Perspektivenverschiebung nachvollziehen. Eine zentrale Rolle bei der Bedeutung von Ergebnissen und deren Qualität spielen auch neue Arbeitsorganisations- und Aus- und Weiterbildungsformen. In der Vergangenheit haben europaweit zunehmend Lernformen an Bedeutung gewonnen, die außerhalb des formalen Systems stattfinden. Parallel erfordern in kürzeren Abständen auftretende technologische, organisatorische und gesellschaftliche Umbrüche in der Bildungs- und Arbeitswelt eine Verlagerung beruflichen Lernens in den Arbeitsprozess hinein (vgl. z. B. SLOANE 1998). Die Qualität dieser alternativen Lernwege „lässt sich nur dann gewährleisten, wenn verlässliche Verfahren entwickelt werden, um zu beurteilen, ob die geforderten/erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden oder nicht“ (CEDEFOP 2013). Damit ist die Erwartung verbunden, durch die Formulierung von Ergebnissen bessere Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen und damit die Anerkennung und Anrechnung außerhalb des formalen Bildungswesens erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhöhen (vgl. FROMMBERGER 2013).

Der Fokus liegt dann darauf, das formulierte Ergebnis zu erreichen, wie und auf welchem Weg dies geschieht, tritt in den Hintergrund (KISSLING/LORIG 2006, S. 132). Der Erfolg und die Wirkung von Ausbildungsprozessen rücken in den Blick (vgl. FROMMBERGER 2013, S. 7). Damit gewinnt die kritische Beobachtung und systematische Verbesserung der Verwendung von Lernergebnissen und deren sorgfältige Beschreibung an Bedeutung. Das schließt aber auch die Sicherung der Qualität im Rahmen der Beurteilung und Validierung von Lernergebnissen ein, insbesondere jenen, die auf informellen oder nicht formalen Lernwegen erworben wurden (vgl. CEDEFOP 2013, S. 2).

Der Europäische Rat formuliert in seiner 2012 erlassenen „Empfehlung zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2012), dass in den Mitgliedsstaaten „Regelungen für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens im Einklang mit ihren nationalen Gegebenheiten und Besonderheiten und nach eigenem Ermessen bis spätestens 2018“ (ebd., S. 3) eingeführt werden sollten. Das kann auch die Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung von Lernergebnissen einschließen. Qualitätssicherungssysteme sollen die Glaubwürdigkeit der Bewertungsmethoden und -instrumente unterstützen (vgl. ebd., S. 2 f.).

Legt man die Annahme zugrunde, dass Lernen überall zu jeder Zeit stattfinden kann, genügt es nicht mehr, die Bewertung der Qualität von Lernergebnissen und deren Zertifizierung auf Einrichtungen des öffentlichen Sektors oder Institutionen im Allgemeinen zu beschränken (vgl. CEDEFOP 2013, S. 3). Vorreiter sind die Niederlande und Schweden, die Qualitätskriterien und Verfahren zur Integration auf alternativen Lernwegen erworbener Qualifikationen in ihre Qualifikationsrahmen integrieren (vgl. ebd., S. 3). In einer mehrjährigen Anerkennungsphase ist es möglich, firmenspezifische Qualifikationen in den nationalen Qualifikationsrahmen aufnehmen zu lassen (vgl. ebd., S. 3).

Auch dadurch wird deutlich, dass sich Ansätze der Kompetenz- und Outcome-Orientierung von Lehr- und Lernprozessen sowie Qualitätsansätze und -instrumente gegenseitig ergänzen und bedingen. Es gilt also, die Zusammenarbeit im Bereich der Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung zu fördern. Für Letzteres wurde mit der Kopenhagener Erklärung für den Bereich der beruflichen Bildung ein Grundstein gelegt. Es geht um die Vernetzung der Mitgliedsstaaten und den wechselseitigen Austausch „mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für berufliche Bildung“ (EUROPEAN MINISTERS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING/EUROPEAN COMMISSION 2002). Ferner ist mit Blick auf vorhergehende Überlegungen die Definition neuer bzw. neu ausgerichteter Standards notwendig (vgl. ebd., S. 3). An dieser Stelle setzt das Netzwerk *European quality assurance in vocational education and training* (EQAVET) an.

4. Die europäische Qualitätsstrategie: Ziele, Instrumente und Umsetzung

EQAVET ist ein praxisbezogenes Netzwerk, das sich aus Vertretern verschiedener Organisationen, aus nationalen Experten und weiteren Stakeholdern zusammensetzt, um die europäische Zusammenarbeit im Sinne der Kopenhagener Erklärung voranzutreiben. Das Netzwerk bietet die Plattform, um gemeinsame Grundsätze, Indikatoren, Kriterien und Instrumente für die Qualitätsverbesserung zu entwickeln sowie um wechselseitig Informationen, Erfahrungen und Ergebnisse bezüglich deren Umsetzung in nationalen Kontexten auszutauschen (vgl. Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – DEQA-VET)¹. Der Zusammenarbeit des Netzwerks liegt die offene Methode der Koordinierung zugrunde, eine Arbeitsmethode der europäischen Kooperation, die den Austausch bewährter Verfahren und die Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien fördert sowie Fortschritte im Ar-

1 Siehe www.deqa-vet.de/de/979.php (Stand: 12.08.2013).

beitsprozess überwacht und evaluiert (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001, S. 28). In diesem Rahmen sind demnach die Regierungen als Akteure an Planungs- und Entscheidungsprozessen aktiv beteiligt (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG/BIBB 2007, S. 38).

Gemeinsame Ziele und Handlungsprioritäten werden in regelmäßigem Abstand kooperativ vereinbart und in *EQAVET Work Programmes* festgehalten (vgl. EQAVET SECRETARIAT 2012). Aktuell liegt der Fokus auf der Förderung der nationalen Um- und Inbezugsetzung des europäischen Instrumentariums unter Einbeziehung relevanter Stakeholder, insbesondere der Sozialpartner. Die Ausrichtung und Strukturierung der Zusammenarbeit erfolgt in verschiedenen Settings, in der eine Reihe strategisch relevanter Themen bearbeitet, diskutiert und reflektiert werden: In *Arbeitsgruppen* werden Indikatoren und Kriterien entwickelt, die die nationale Umsetzung des Bezugsrahmens unterstützen; *Sectoral Seminars* greifen die Perspektive der Wirtschaft auf; *Annual Forums* bringen Vertreterinnen und Vertreter der Politik, Sozialpartner, Schlüsselpersonen der Nationalen Referenzstellen und weitere Stakeholder zusammen, und die *Reflection Group* verbindet die Ergebnisse, Instrumente und Erfahrungen aus dem EQAVET-Prozess mit anderen europäischen Instrumenten, wie dem EQR und ECVET. Ergänzend dazu finden Studienbesuche statt (Peer learning visits). Unterstützt wird die Arbeit durch Studien, Vergleichsuntersuchungen und Entwicklungsprojekte des CEDEFOP (vgl. PAULSEN 2006).

Ein zentrales Produkt und gleichzeitig die Basis der Netzwerkarbeit ist der Europäische Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET Reference Framework, früher: EQARF). In dem Bezugsrahmen werden auf europäischer Ebene zehn Kriterien und Referenzindikatoren zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen im nationalen Kontext durchgeführt und optimiert werden können. Die vorgeschlagene Indikatoreik dient als Orientierungsrahmen für nationale Qualitätssicherungssysteme, entlang dessen auf nationaler Ebene entwickelte Standards und Indikatoren ausgewählt und angewandt sowie in einen europäischen Kontext eingeordnet werden können.

Der Bezugsrahmen umfasst einen auf dem Deming-Kreislauf basierenden Qualitätssicherungs- und -verbesserungszyklus (Planung, Umsetzung, Evaluierung/Bewertung, Überprüfung/Überarbeitung) sowie Qualitätskriterien, Deskriptoren und Indikatoren. Der Bezugsrahmen soll dabei als „Werkzeugkasten“ verstanden werden, aus dem die verschiedenen Anwender/-innen die für ihr Qualitätssicherungssystem relevanten Deskriptoren und Indikatoren auswählen können. Dadurch soll die Bewertung und Verbesserung der bestehenden Systeme unterstützt werden. Die zehn Kriterien, die die Empfehlung benennt, können zum einen Teil eines nationalen Monitorings und transnationaler Vergleiche sein, zum anderen bieten sie auch für alle Bildungsanbieter (die sogenannten Provider sind in diesem Sinne nicht nur Bildungsdienstleister, son-

dern auch alle anderen Anbieter von Bildung – z. B. auch Schulen und Betriebe) die Möglichkeit zur Analyse, Bewertung und Verbesserung ihrer Angebote.

Ziel ist es, den EQAVET-Rahmen mit dem europäischen Instrumentarium (insbesondere EQR und ECVEF) und nationalen Qualitätsansätzen zu verknüpfen und den Mehrwert aufzuzeigen, den EQAVET in diesen Kontexten leisten kann (vgl. EUROPEAN QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING 2012, S. 4). Gleichzeitig schwingt die Forderung mit, mit Blick auf den Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen, der sich derzeit in den Bildungssystemen vollzieht, auch eine Fokusverschiebung in Qualitätssicherungssystemen und -ansätzen anzustoßen. Diese Entwicklung rückt die Notwendigkeit der Zertifizierung wieder vermehrt in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. CEDEFOP 2013, S. 1 f.).

Die Empfehlung für die „Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ wurde im Juni 2009 vom Europäischen Parlament und Rat verabschiedet. Folgende Referenzindikatoren werden in der Empfehlung vorgeschlagen (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009, S. 155/8 f.):

Tabelle 1: EQAVET-Indikatoren

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Relevanz von Qualitätssystemen für Berufsbildungsanbieter 2. Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern 3. Teilnahmequote bei Berufsbildungsgängen 4. Abschlussquote bei Berufsbildungsgängen 5. Vermittlungsquote für Absolventinnen/Absolventen von Berufsbildungsgängen 6. Nutzung der erworbenen Kenntnisse am Arbeitsplatz 7. Erwerbslosenquote 8. Prävalenz besonders schutzbedürftiger Gruppen 9. Mechanismen zur Ermittlung der Berufsbildungsbedürfnisse auf dem Arbeitsmarkt 10. Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung |
|--|

Um die Umsetzung des EQAVET-Rahmens auf nationaler Ebene voranzutreiben, verständigten sich die zuständigen Ministerien der Mitgliedsstaaten im KOMMUNIQUE VON BRÜGGE 2010 auf einen Aktionsplan inklusive kurz- und langfristiger Ziele. Darin wurde unter anderem festgelegt, dass die „teilnehmenden Länder – bis Ende 2015 – auf nationaler Ebene einen gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für alle Berufsbildungseinrichtungen einführen [sollten], der auch für begleitende Berufspraktika gilt und mit dem EQAVET-Rahmen vereinbar ist“ (EUROPÄISCHE MINISTER FÜR BERUFLICHE BILDUNG; EUROPÄISCHE SOZIALPARTNER/EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010). Gleichzeitig wird mit dieser Zielstellung dem EQAVET-Prozess eine Bedeutung zugeschrieben, die über den ausschließlich auf Freiwilligkeit basierenden Charakter des Instruments hinausgeht (vgl. EUROPEAN QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING 2012).

In den letzten Jahren wurden Begleitprozesse initiiert, die darauf abstellen, die Umsetzbarkeit und Umsetzung der europäischen Strategie im nationalen Rahmen zu prüfen, zu fördern und unter Einsatz geeigneter Maßnahmen und Mittel voranzutreiben.

Dazu gehört die Einrichtung nationaler Referenzstellen (National Reference Points) in derzeit 27 der 32 Staaten (vgl. EQAVET SECRETARIAT 2013, S. 38). An der Schnittstelle zwischen europäischer und nationaler Ebene obliegt den Referenzstellen die Aufgabe, europäische Zielstellungen und das EQAVET-Instrumentarium mit nationalen Qualitätsansätzen zu verknüpfen und Synergieeffekte in beide Richtungen nutzbar zu machen, um ein gemeinsames, auf beiden Ebenen geteiltes Qualitätsverständnis zu etablieren (vgl. ebd., S. 37), das gleichzeitig die Unterschiedlichkeit nationaler Bedarfe und Herausforderungen anerkennt und aufgreift. Zum Teil obliegt ihnen bereits die Aufgabe, Qualifikationsrahmen sowie Qualitätsansätze und -instrumente zu verzahnen. Die Zusammenführung der für Qualität bzw. die Feststellung von Lernergebnissen verantwortlichen Autoritäten in einer Organisation in Irland ist hierfür ein Beispiel (vgl. CEDEFOP 2013, S. 4). Zur Förderung der Nachhaltigkeit und Tragweite der Initiative sind sie auch dafür zuständig, auf nationaler und regionaler Ebene zentrale Organisationen, Sozialpartner und Stakeholder aktiv am Prozess zu beteiligen (vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009). Das Projekt „Europäisierung der Modellinitiative Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung“ (ENIQAB) liefert in Deutschland einen Rahmen zur Verknüpfung der im nationalen Kontext im Rahmen eines Modellversuchsprogramms erarbeiteten Produkte mit der europäischen Qualitätsstrategie. Ziel der Projekte im Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ ist es, die an der Berufsausbildung beteiligten Akteure – insbesondere kleine und mittlere Unternehmen – dabei zu unterstützen, die Praxis der Sicherung und Verbesserung von Qualität weiterzuentwickeln. Im Fokus steht dabei insbesondere die Nutzbarmachung der deutschen Erkenntnisse für europäische Qualitätsentwicklungsprozesse in betriebsintegrierten Lern- und Ausbildungsprozessen und die für einen Transfer in andere Länder und Bildungssysteme geeignete Aufbereitung relevanter Instrumente und Konzepte zur Qualitätsentwicklung und -sicherung.

5. Zu den Grenzen der Ergebnisorientierung

Die von europäischen Initiativen angestoßene Perspektivenverschiebung hin zu Ergebnissen und der Erfassung von Qualität auf allen Ebenen der Berufsbildung, inklusive der Ebene der Lehr- und Lernprozesse, wird nicht unkritisch gesehen und in der Literatur bis dato diskutiert. Kritik an der Einseitigkeit dieser Perspektive wird beispielsweise seitens der Sozialpartner und hier insbesondere von Gewerkschaftsseite geübt (vgl. FIETZ 2008).

Gerade die zunehmende Vielfalt der Lernformen und -wege erfordert ein mehrdimensionales Qualitätsverständnis und die Ausrichtung qualitätssichernder Ansätze in Bezug auf deren Differenzierungs- und Individualisierungsgrad. In diesem Zusammenhang sollte insbesondere der Lernprozess an Bedeutung gewinnen, der durch solche Lernformen geprägt ist. Insbesondere die u. a. von Gewerkschaften geforderte Erweiterung der Perspektive auf den Lernprozess verweist auf die Notwendigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses, wenn es um Qualität von Qualifizierungsprozessen und -ergebnissen geht (vgl. DGB 2009; FIETZ 2008). Qualitätssicherung und -verbesserung erschöpft sich daher nicht in der Güte der Lernergebnisse oder im Erreichen oder Nichterreichen vorgegebener Standards. Es ist notwendig, prozessbezogene Indikatoren und Prozesse wieder vermehrt in den Fokus zu rücken. Die Kritik wird durch das CEDEFOP relativiert: Die zunehmende Fokussierung der Ergebnisse bedeutet lediglich eine Schwerpunktverlagerung. Qualitätssicherung hat weiterhin auch die Input- und Prozessbedingungen beruflichen Lernens zu beachten (vgl. CEDEFOP 2013, S. 2).

Ähnlich argumentiert FROMMBERGER: „Es genügt [...] nicht, die Qualitätssicherung im Rahmen der Lernergebnisorientierung vermehrt auf die Überprüfung der Lernleistungen zu verlagern und eine geringe Standardisierung der Inputs gewissermaßen mit einer stärkeren Kontrolle der Outputs und Outcomes zu kompensieren“ (FROMMBERGER 2013, S. 9). Grund dafür ist die enge Bindung von Lernergebnissen an Gegenstände des Lernens, wenn es also darum geht, dass deren Inhalte, deren Vermittlung bzw. Erwerb institutionell gesichert werden müssen (vgl. ebd.).

Es müssen aber auch Fragen reflektiert werden, die darauf abzielen, was Qualität ausmacht und welche Anforderungen sich daraus an qualitätsverbessernde Ansätze ableiten lassen. Damit einher geht die Forderung, Qualität (wieder) vermehrt vor einem erziehungswissenschaftlichen Hintergrund zu reflektieren (DEWE/GALILÄER 2002). Denn alles andere würde hinter dem traditionellen Verständnis von Qualität als Resultat der Bewertungen einer Sache (vgl. z. B. HEID 2000) zurückfallen. Qualität im aktuellen Diskurs „erscheint als ein objektives und universelles, das heißt: beobachtbares und allgemeingültiges Merkmal, als Beschaffenheit“ (HONIG 2002, S. 219 f.), die evaluiert und gemessen werden kann, Vergleiche und Steuerung ermöglicht. Im Vordergrund steht die kontrollierende, überwachende Funktion der Bewertung sowie die auf den Ergebnissen aufbauende Verbesserung und Optimierung (vgl. Funktionen von Evaluation nach WESSELER 2009, S. 673).

Die Überlegungen sind ein Plädoyer für die reflektierte Übertragung der europäischen Prozesse in den nationalen Kontext. Die europäische Dimension der Berufsbildungsqualität, inklusive des Instrumentariums, begleitender Empfehlungen und Prozesse, kann dazu beitragen, nationale Qualitätssicherungs- und -entwicklungsansätze zu ordnen und für andere Mitgliedsstaaten zugänglich zu machen,

ohne die spezifischen Ausprägungen dieser Ansätze zu beseitigen. Dieser Vielfalt sollte man sich im wechselseitigen Austauschprozess bewusst sein. Dazu gilt es, die Chancen und Grenzen der europäischen Strategie im jeweiligen nationalen Kontext zu reflektieren.

Literatur

- ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; OTT, Bernd: Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht. Berlin 1998
- BAETHGE, Martin: Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: ECKERT, Manfred; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.–20. September 2005 an der Universität Erfurt. Bonn 2006, S. 23–32
- BAETHGE, Martin: Europa als Chance der Berufsbildungsreform in Deutschland. In: KÖNIG, Helmut; SCHMIDT, Julia; SICKING, Manfred (Hrsg.): Die Zukunft der Arbeit in Europa. Chancen und Risiken neuer Beschäftigungsverhältnisse. Bielefeld 2009, S. 75–90
- CEDEFOP (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Berufsbildung. Die Bedeutung der Akkreditierung von Berufsbildungsträgern. Luxemburg 2012. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/dE/Files/3061_de.pdf (Stand: 12.08.2013)
- CEDEFOP (Hrsg.): Qualität ist eine Grundvoraussetzung für das Vertrauen in Qualifikationen. Kurzbericht. Luxemburg 2013. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9078_de.pdf (Stand: 12.08.2013)
- DEHNBOSTEL, Peter: Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin für Erwachsenenbildung.at (2011) 14, S. 05-1-11
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. Berlin 2009
- DEWE, Bernd; GALILÄER, Lutz: Qualitätsentwicklung eine neue Herausforderung? In: OTTO, Hans-Uwe; RAUSCHENBACH, Thomas; VOGEL, Peter: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 163–182
- EQAVET SECRETARIAT (Hrsg.): Supporting the implementation of the European Quality Assurance Reference Framework. Results of EQAVET Secretariat Survey 2012. Dublin 2013
- EQAVET SECRETARIAT (Hrsg.): EQAVET Work Programme 2013–2015. 2012. – URL: http://www.eqavet.eu/Libraries/Miscellaneous/EQAVET_Work_Programme_2013-2015.sflb.ashx (Stand: 12.08.2013)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel 2010a
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Bewertung der Lissabon-Strategie. Brüssel 2010b

- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 2000. – URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm (Stand: 12.08.2013)
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Brüssel 2009. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=O-J-C:2009:155:0001:0010:DE:PDF> (Stand: 28.01.2014)
- EUROPÄISCHE MINISTER FÜR BERUFLICHE BILDUNG; EUROPÄISCHE SOZIALPARTNER; EUROPÄISCHE KOMMISSION: Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011-2020. Brügge 2010. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/bruges_de.pdf (Stand: 26.06.2013)
- EUROPEAN MINISTERS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING; EUROPEAN COMMISSION: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training – “The Copenhagen Declaration”. Kopenhagen 2002. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf (Stand: 07.10.2013)
- FIETZ, Gabriele: Flexibilisierung von Lernprozessen und „Outcome-Orientierung“ – Aspekte eines Modellprojekts im europäischen Kontext. In: bwp@ Spezial 4 (2008)
- FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (F-BB)/BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): ECVET-Reflector: Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung. Schlussbericht. Nürnberg, Bonn 2007. – URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/reflector_de.pdf (Stand: 12.08.2013)
- FROMMBERGER, Dietmar: Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curriculärer Ansätze. In: bwp@ (2013) 24
- GRIES, Jürgen; LINDENAU, Mathias; MAAZ, Kai; WALESCHKOWSKI, Uta: Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellung. Berlin 2005. – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf (Stand: 12.08.2013)
- HEID, Helmut: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (2000) Beiheft, S. 41–51
- HONIG, Michael-Sebastian: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. In: Neue Praxis 32 (2002) 3, S. 216–230
- KISSLING, Hans J.; LORIG, Barbara: Qualitätssicherung durch Transparenz von Lernergebnissen und Bildungsabschlüssen – Europäische Verfahrensvorschläge und Instrumente. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 78). Bonn 2006, S. 129–150
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Europäisches Regieren. Brüssel 2001. – URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0428de01.pdf (Stand: 12.08.2013)

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts. Brüssel 2008. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0412:FIN:DE:PDF> (Stand: 12.08.2013)
- PAULSEN, Bent: Das europäische Netzwerk „Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 44–45
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hrsg.): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Brüssel 2012. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Stand: 12.08.2013)
- SLOANE, Peter F. E.: Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: FRANKE, Nickolaus; VON BRAUN, Christoph F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Berlin 1998, S. 89–104
- WESSELER, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, Rudolf; VON HIPPEL, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 1031–1048

2

Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht

Margit Ebbinghaus, Andreas Krewerth

Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland

In Studien zur betrieblichen Ausbildungsqualität wird zumeist entweder nur die Perspektive der Auszubildenden oder nur die der Ausbildungsbetriebe auf den Untersuchungsgegenstand thematisiert. Durch die einseitige Fokussierung bleibt jedoch weitgehend offen, inwieweit die Sichtweisen der jeweils betrachteten Gruppe spezifisch sind oder Übereinstimmungen mit den Positionen anderer an betrieblicher Ausbildung Beteiligter aufweisen. Vor diesem Hintergrund kontrastiert der vorliegende Beitrag zum einen die Ansprüche und Einschätzungen von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben zu ausgewählten Merkmalen betrieblicher Ausbildungsqualität und beleuchtet zum anderen, welche Zusammenhänge sich in beiden Gruppen zwischen der wahrgenommenen Ausbildungsqualität und der empfundenen Ausbildungszufriedenheit zeigen.

1. Kontext

Innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems hatte und hat die duale Berufsausbildung große Bedeutung. Ungeachtet einer zunehmenden Ausdifferenzierung beruflicher Qualifizierungswege betrug die Ausbildungsbeteiligungsquote¹ über die letzten zwei Jahrzehnte hinweg nur selten weniger als 60 Prozent (vgl. UHLY u. a. 2010). Auch in Zukunft dürfte der dualen Berufsausbildung eine zentrale Funktion dafür zukommen, den Fachkräftebedarf der Wirtschaft zu sichern sowie die soziale und berufliche Integration junger Menschen zu fördern. Um dies zu leisten, muss sich die duale Berufsausbildung allerdings verschiedenen Herausforderungen stellen, die insbesondere von Veränderungen in der Demografie und in Bezug auf Bildungsinteressen herrühren. So wird sich die Anzahl der Absolventen/-innen und Abgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen weiter verringern, wobei sich unter diesen zugleich der Anteil der Studienberechtigten und -interessierten erhöhen wird (vgl. HERGET 2012; STATISTISCHES BUNDESAMT 2012). Der daraus resultierende Rückgang in der Ausbildungsplatznachfrage schlägt sich bereits gegenwärtig in einem Aufwuchs unbesetzt bleibender Ausbildungsplätze nieder (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2012). Hinzu kommt, dass in den kommenden Jahren große

1 Die Ausbildungsbeteiligungsquote gibt an, wie hoch der Anteil der 16- bis 24-jährigen Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag an der gesamten Wohnbevölkerung im entsprechenden Alter ist.

Teile der Erwerbsbevölkerung das Renteneintrittsalter erreichen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2009), was primär auf der mittleren Qualifikationsebene zu einem Bedarf an Fachkräften führen wird, dem kein ausreichendes Angebot gegenübersteht (vgl. HELMRICH u. a. 2012).

Um die entstehende Fachkräftelücke schließen zu können, wird es – da die Quantität an Nachwuchskräften fehlt – zunehmend auf die Qualität der Fachkräfteausbildung ankommen. Denn eine Steigerung der Ausbildungsqualität dürfte dazu beitragen, dass es zu einer Senkung der Quote vorzeitiger Vertragslösungen kommt und Jugendliche nach Abschluss ihrer Ausbildung rascher als vollwertige Fachkräfte agieren können. Insofern verwundert es nicht, dass in jüngerer Zeit vermehrt Initiativen mit dem Ziel ins Leben gerufen wurden, Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzepte für die betriebliche Ausbildung zu entwickeln und in der Praxis zu verankern (vgl. GRUBER/SABBAGH 2013; KÜSSNER 2009). Im Kontext dieser Initiativen stehen verschiedene Forschungsarbeiten zur betrieblichen Ausbildungsqualität (vgl. GEISSEL/GSCHWENDTNER/NICKOLAUS 2009; HEINEMANN/RAUNER 2008; QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008). Diese zielen im Wesentlichen darauf ab, Erkenntnisse zur betrieblichen Ausbildungsqualität aus Sicht jeweils *einer* Akteursgruppe zu gewinnen. Arbeiten, die *mehrere* Akteursgruppen einbeziehen, sodass nicht nur Sichtweisen auf den Gegenstand bestimmt, sondern auch einander gegenübergestellt werden können, sind hingegen eher selten. Noch rarer ist es um Studien bestellt, die Ausbildungsqualität mit anderen Konzepten, wie der Ausbildungszufriedenheit, in Beziehung bringen.

Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Akteursperspektiven könnte aber helfen, Konfliktpunkte in der Bewertung der heutigen Ausbildungspraxis zu bestimmen, die es weiter zu erforschen gilt und die Ansatzpunkte für Initiativen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität bieten können. Die Klärung von Zusammenhängen zwischen Qualität und Zufriedenheit dürfte für das Verständnis und die Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung ebenfalls durchaus relevant sein. Wenn beispielsweise bekannt wäre, welche Aspekte der Ausbildungsqualität die Ausbildungszufriedenheit von Betrieben und Auszubildenden beeinflussen, könnte über Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auch gezielt die Ausbildungszufriedenheit der Akteure gesteigert werden. Aufseiten der Betriebe könnte dies zu einer Sicherung der zukünftigen Ausbildungsbereitschaft führen, während aufseiten der Auszubildenden die Motivation für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung gestärkt werden könnte.

Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag beleuchtet, welche Qualitätsansprüche zum einen Betriebe, zum anderen Auszubildende an die betriebliche Ausbildung stellen, zu welchem Ausmaß die beiden Akteursgruppen ihre Ansprüche als erfüllt ansehen und inwieweit die Erfüllung von Qualitätsansprüchen zur Ausbildungszufriedenheit beiträgt.

2. Konzeptioneller Rahmen

Obwohl betriebliche Ausbildungsqualität seit rund vier Jahrzehnten ein Standardthema der Berufsbildungsdiskussion in Deutschland darstellt, sind Konzepte zur Präzisierung des Gegenstandes eher rar. Der erste Ansatz, die Qualität betrieblicher Ausbildung modellförmig abzubilden, geht auf die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974; im Folgenden: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION) zurück. Ausgehend von einer Differenzierung des Ausbildungsgeschehens in die Sequenzen Input und Output konzipierte die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION die auf die beiden Sequenzen bezogenen Qualitäten jeweils als mehrdimensionale Konstrukte. Demnach bestimmt sich die Input-Qualität betrieblicher Ausbildung über die Faktoren Organisation, Technik, Intensität, Personal und Methoden und die Output-Qualität über die Bereiche formelle, berufs-, arbeitswelt- und gesellschaftsbezogene Eignung.

In der Folgezeit wurden die Modelle von verschiedenen Autoren weiter ausdifferenziert. So erweiterten DAMM-RÜGER, DEGEN und GRÜNEWALD (1988) das Input-Modell, indem sie den Faktor Organisation in die drei eigenständigen Faktoren Umfang und Differenzierungsgrad der betrieblichen Ausbildung und Realisierung der Ausbildungsplanung, Koordination interner und externer Ausbildungsmaßnahmen sowie Kontrolle im Rahmen der betrieblichen Ausbildung aufgliederten, um dadurch die dem Aspekt „Ausbildungsatmosphäre“ subsumierbaren qualitätsbestimmenden Elemente (vgl. ebd., S. 38) in ihrer Bedeutung klarer hervorzuheben. Die von MÜNCH u. a. (1981) vorgenommene Weiterentwicklung des Output-Modells, die zum einen über eine Ausweitung, zum anderen über eine Neuschneidung der von der SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION vorgelegten Eignungsbereiche erfolgte, wurde von JUNGKUNZ (1995) fortgeführt und mündete in einem Modell, welches Output-Qualität über insgesamt sieben Dimensionen präzisiert (prüfungs-, betriebs-, berufs-, schul-, weiterbildungs-, demokratie- und persönlichkeitsbezogene Ergebnisse), die ihrerseits durch die zwei übergeordneten Zielkategorien berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit konkretisiert sind.

Von den Grundlagen der SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION abweichend legte RAUNER (2007) ein Modell vor, das gleichzeitig Input- wie Output-Aspekte umfasst. Dabei werden die zur Qualität der Ausbildungsform zusammengefassten Input-Aspekte Lernen im Arbeitsprozess: Produktive Arbeitszeiten, Fachliches Ausbildungsniveau: Qualität der Arbeitsaufgaben, Eigenverantwortliches Lernen: die Vollständigkeit der Arbeitshandlung und Lernen in Geschäftsprozessen: Prozessbezogene Ausbildung als objektive und die zur Qualität der beruflichen Entwicklung integrierten Output-Aspekte berufliches Engagement und Berufsfähigkeit als subjektive Elemente betrieblicher Ausbildungsqualität konzipiert (vgl. ebd., S. 16 f.).

Im Mittelpunkt der empirischen Forschung zur betrieblichen Ausbildungsqualität stand und steht die Untersuchung, inwieweit definierte Qualitätsfaktoren – im Sinne von Anforderungen an gute Ausbildung – in der Ausbildungspraxis erfüllt werden und welche Bedingungen Einfluss auf das Ausmaß der Erfüllung nehmen. Relativ konstant erwies sich hier die Ausbildungsplanung als Bereich mit besonders großen, die (fachliche) Qualifikation des Ausbildungspersonals als Bereich mit eher geringen Qualitätsdefiziten (vgl. ALEX/HEUSER/REINHARDT 1973; BEICHT u. a. 2009; DAMM-RÜGER/DEGEN/GRÜNEWALD 1988; SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974), wobei Betriebe zumeist zu günstigeren Einschätzungen gelangten als Auszubildende (vgl. DAVIDS/HECKER/KLOAS 1985; EBBINGHAUS/KREWERTH/LOTER 2010; HEINEN/WELBERS/WINDSZUS 1972).

Mit Blick auf die Umsetzungsbedingungen zeigte sich wiederholt, dass die Ausbildungsqualität in kleineren Betrieben hinter der größerer Betriebe und die in Betrieben des Handwerks hinter der in Betrieben aus Industrie, Handel und öffentlichem Dienst zurückbleibt (vgl. ALEX/HEUSER/REINHARDT 1973; EBBINGHAUS/ULMER 2009; MÜNCH u. a. 1981; SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974). Ferner liegen Hinweise darauf vor, dass die Ausbildungserfahrung des Betriebes, die Professionalität seines Ausbildungspersonals sowie die Gründe, aus denen Betriebe sich an der dualen Ausbildung beteiligen, mit der betrieblichen Ausbildungsqualität im Zusammenhang stehen (vgl. EBBINGHAUS/ULMER 2009; ULMER/JABLONKA 2007).

Zu den Ansprüchen, die von verschiedenen Akteuren der dualen Berufsausbildung an die betriebliche Ausbildungsqualität gestellt werden, liegen nur wenige Arbeiten vor. Diese stimmen jedoch in der zentralen Befundlage überein, dass das Ausbildungspersonal den gewichtigsten und mit den höchsten Ansprüchen versehenen Qualitätsbereich darstellt, wobei in der Regel mehr Wert auf die pädagogische als auf die fachliche Qualifikation gelegt wird (vgl. DAMM-RÜGER/FRITZ/GRÜNEWALD 1986; EBBINGHAUS/KREWERTH/LOTER 2010; KREWERTH/EBERHARD/GEI 2008).

Auswirkungen der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Zufriedenheit mit der Ausbildung waren bislang nur punktuell und ausschließlich aus Perspektive von Auszubildenden Forschungsgegenstand. Übereinstimmend konnten dabei positive Beziehungen zwischen beiden Aspekten nachgewiesen werden (vgl. ALBERS 1977; OTT 1982; QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008), aus denen JUNGKUNZ (1995) resümiert, dass „die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der betrieblichen [...] Berufsausbildung [...] von hoher Bedeutung für den subjektiven Berufsausbildungserfolg“ ist (ebd., S. 228). Nach QUANTE-BRANDT und GRABOW (2008) haben vor allem die Qualitätsfaktoren „Selbstständigkeit im Arbeitsprozess, Fehlertoleranz, Besprechung der Aufgaben oder Zeit beim Lernen [...] starke Wirkungen auf die Zufriedenheit der Auszubildenden“ (ebd., S. 38), wohingegen Leistungsdruck und Arbeitshetze zur

Entwicklung von Abbruchgedanken führen. ALBERS (1977) fand zudem Hinweise darauf, dass nicht nur die im Ausbildungsbetrieb gegebenen, sondern auch die von ihm erwarteten Ausbildungsbedingungen für die Ausbildungszufriedenheit Jugendlicher von Bedeutung sind.

Vernachlässigt wurde bislang allerdings die Frage, in welchem Zusammenhang die betriebliche Ausbildungsqualität mit der auf die Ausbildung bezogenen Zufriedenheit der ausbildenden Betriebe selbst steht.

3. Fragestellung und Datenbasis

Aus den dargestellten Forschungsarbeiten geht hervor, dass der Erkenntnisstand zur in der betrieblichen Praxis gegebenen Ausbildungsqualität relativ breit gefächert ist. Demgegenüber ist weitgehend unbekannt, inwieweit die erbrachte Ausbildungsqualität der erwarteten Ausbildungsqualität entspricht und ob ein Mehr an erfüllten Erwartungen auch mit einem Mehr an Ausbildungszufriedenheit einhergeht. Der vorliegende Beitrag nähert sich diesen beiden Fragen sowohl aus der Perspektive von Auszubildenden als auch aus der Perspektive von Ausbildungsbetrieben an. Auf diese Weise lassen sich zum einen die jeweils spezifischen Sichtweisen der beiden Hauptakteure der betrieblichen Ausbildung auf ausbildungsbezogene Qualitätsansprüche, ihre Umsetzung und die sich daraus ergebenden Effekte auf die Ausbildungszufriedenheit aufdecken. Zum anderen lässt sich durch die Einbeziehung der beiden Akteursgruppen beleuchten, ob und in welcher Hinsicht sich Ähnlichkeiten und Unterschiede in den aufgedeckten Einschätzungs- und Zusammenhangsmustern zeigen. Ziel ist es, darüber Hinweise zu gewinnen, in welchen Bereichen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsbemühungen vorrangig ansetzen sollten, um die Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden wie von Ausbildungsbetrieben zu gewährleisten.

Untersucht werden die Fragen, welche Ansprüche Auszubildende und Ausbildungsbetriebe an die betriebliche Ausbildungsqualität stellen, inwieweit sie ihre Ansprüche als eingelöst wahrnehmen und welchen Einfluss die wahrgenommene Relation zwischen Anspruch und Einlösung auf die Ausbildungszufriedenheit hat, anhand von Daten aus zwei repräsentativ angelegten Erhebungen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung im Jahr 2008 im Rahmen des Forschungsverbundes „Ausbildungsqualität in Deutschland“ durchgeführt hat (vgl. EBBINGHAUS u. a. 2010a). Die Analysestichprobe der bei ausbildenden Betrieben des sekundären, tertiären und öffentlichen Sektors durchgeführten schriftlich-postalischen Befragung umfasst 1.068 Fälle. Die Befragung von Auszubildenden wurde als schriftliche Klassenzimmerbefragung durchgeführt. Die Analysestichprobe umfasst 5.901 Auszubildende aus 15 stark besetzten dualen Ausbildungsberufen, die sich zum Befragungszeit-

punkt im zweiten Jahr ihrer Ausbildung befanden. Auch hier erfolgt ein Ausgleich von Verzerrungen durch den geschichteten Stichprobenansatz über Gewichtungsfaktoren.

Tabelle 1: Merkmale zur betrieblichen Ausbildungsqualität nach Merkmalsbereichen

Input- und Prozessqualität	Materielle Ausstattung
	Die technische Ausstattung ist auf dem neuesten Stand. Lehrbücher und Ausbildungsmaterial sind vorhanden.
	Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses
	Die Lehrlinge leisten „echte Aufgaben“ für den Betrieb. Die Lehrlinge haben einen festen Ansprechpartner. Arbeitsfehler werden bei neuen Aufgaben toleriert. Die Lehrlinge haben genug Zeit zum Ausprobieren und Üben. Die Lehrlinge erhalten klare Arbeitsanweisungen.
	Überwachung und Feedback
	Ergebnisse der Lehrlinge werden ausgewertet und besprochen. Gute Leistungen werden gelobt. Im Betrieb wird regelmäßig besprochen, wie die Lehrlinge mit der Ausbildung zurechtkommen.
	Ausbildereignung
	Die Ausbilder/-innen sind fachlich kompetent. Die Ausbilder/-innen sind pädagogisch kompetent.
	Abstimmung mit der Berufsschule
	Es gibt gemeinsame Projekte von Betrieb und Berufsschule. Betrieblicher Ausbildungsplan und schulischer Lehrplan werden aufeinander abgestimmt.
Output-Qualität	Berufliche Qualifikation
	Die Ausbildungsabschlussprüfung wird mit guten Ergebnissen bestanden. Die Ausbildung regt die Lehrlinge dazu an, sich beruflich weiterzubilden.
	Persönlichkeitsentwicklung
	Die Ausbildung weckt bei den Jugendlichen Interesse an politischen und wirtschaftlichen Fragen. Die Ausbildung trägt dazu bei, dass die Jugendlichen im Leben selbstständig zurechtkommen. Die Ausbildung trägt dazu bei, den Jugendlichen gesellschaftliche Anerkennung zu sichern.

In beiden Erhebungen wurde ein multiattributiver, divergenzbezogener Messansatz (vgl. HENTSCHEL 1995) genutzt. Multiattributiv war die Messung, da die Befragten nicht die Gesamtqualität der Ausbildung, sondern eine Vielzahl von Einzelmerkmalen der Input-, Prozess- sowie Output-Qualität beurteilten. Dies erfolgte divergenzbezogen, da sie jeweils ihre subjektiven *Qualitätsansprüche* parallel zu den

subjektiven *Qualitätsbeurteilungen* angaben. Hierfür standen jeweils sechsstufige Antwortskalen zur Verfügung, die für die Ermittlung der Qualitätsansprüche (so soll es sein) und für die Ermittlung der Qualitätsbeurteilungen (so ist es) von 1 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr stark“ reichte.²

19 Einzelmerkmale kamen weitgehend gleichlautend in beiden Erhebungen zum Einsatz, die sich unter inhaltlichen Gesichtspunkten sechs Merkmalsbereichen subsumieren lassen (vgl. Tabelle 1) und auf die sich die im Weiteren vorgenommenen gruppenspezifischen und gruppenvergleichenden Analysen beziehen.

Die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung wurde bei den Auszubildenden als Globalmaß erhoben, indem die Befragten hierfür eine Note entsprechend der schulischen Notenskala vergeben konnten. Die bei den Ausbildungsbetrieben differenziert nach Bedingungen, Durchführung und Ergebnissen auf einer sechsstufigen Skala erhobene Zufriedenheit („1 = gar nicht zufrieden ... 6 = sehr zufrieden“) wurde nachträglich zu einem Globalmaß zur Ausbildungszufriedenheit verdichtet. Für die Analysen wurden beide Globalmaße auf eine einheitliche sechsstufige Skala transformiert („1 = sehr unzufrieden ... 6 = sehr zufrieden“). Zudem wurden fehlende Werte (Missings) bei den Zufriedenheitsmaßen, aber auch bei den Qualitätsmaßen im Vorfeld der Analysen durch ein einfaches, aber weitgehend varianzerhaltendes Verfahren imputiert.

Um die in verschiedenen Studien berichteten Effekte von Strukturmerkmalen kontrollieren zu können, wurden schließlich noch die Betriebsgröße sowie der Wirtschaftsbereich einbezogen – bei Betrieben abgebildet über die Wirtschaftssektorzugehörigkeit und bei Auszubildenden über die zuständige Stelle, bei der der Ausbildungsvertrag registriert ist und vor der die Prüfung abgelegt wird.

4. Ergebnisse

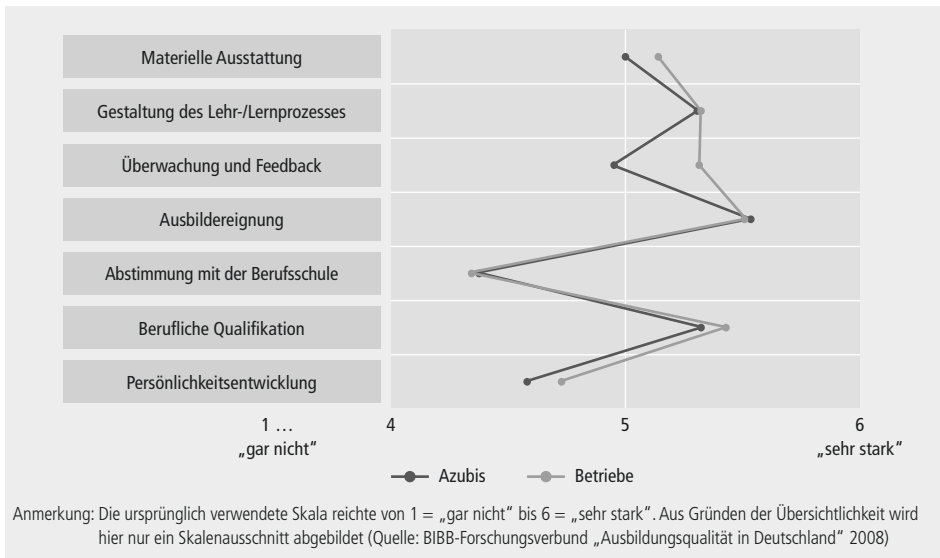
4.1 Subjektive Qualitätsansprüche

Sowohl Ausbildungsbetriebe als auch Auszubildende haben hohe Erwartungen an die Qualität der betrieblichen Ausbildung, differenzieren jedoch erkennbar zwischen den verschiedenen Merkmalsbereichen. So legen beide Akteursgruppen den größten Wert auf das Ausbildungspersonal, gefolgt von Erwartungen an die am Ende der Ausbildung erreichte berufliche Qualifizierung, wohingegen die niedrigsten Ansprüche in Bezug auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Persönlichkeitsentwicklung und auf

2 In der Auszubildendenbefragung wies die Antwortskala eine von der Betriebsbefragung leicht abweichende Formulierung sowie eine umgekehrte Polung auf, die für die hier vorgenommenen Auswertungen in die in der Betriebsbefragung genutzte überführt wurde.

die Abstimmung zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule formuliert werden. Hinsichtlich Überwachung und Feedback in der Ausbildung weichen die Qualitätsansprüche von Betrieben und Auszubildenden am stärksten voneinander ab. Die Betriebe legen deutlich höheren Wert auf diese Aspekte (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: **Qualitätsansprüche von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben nach Merkmalsbereichen**

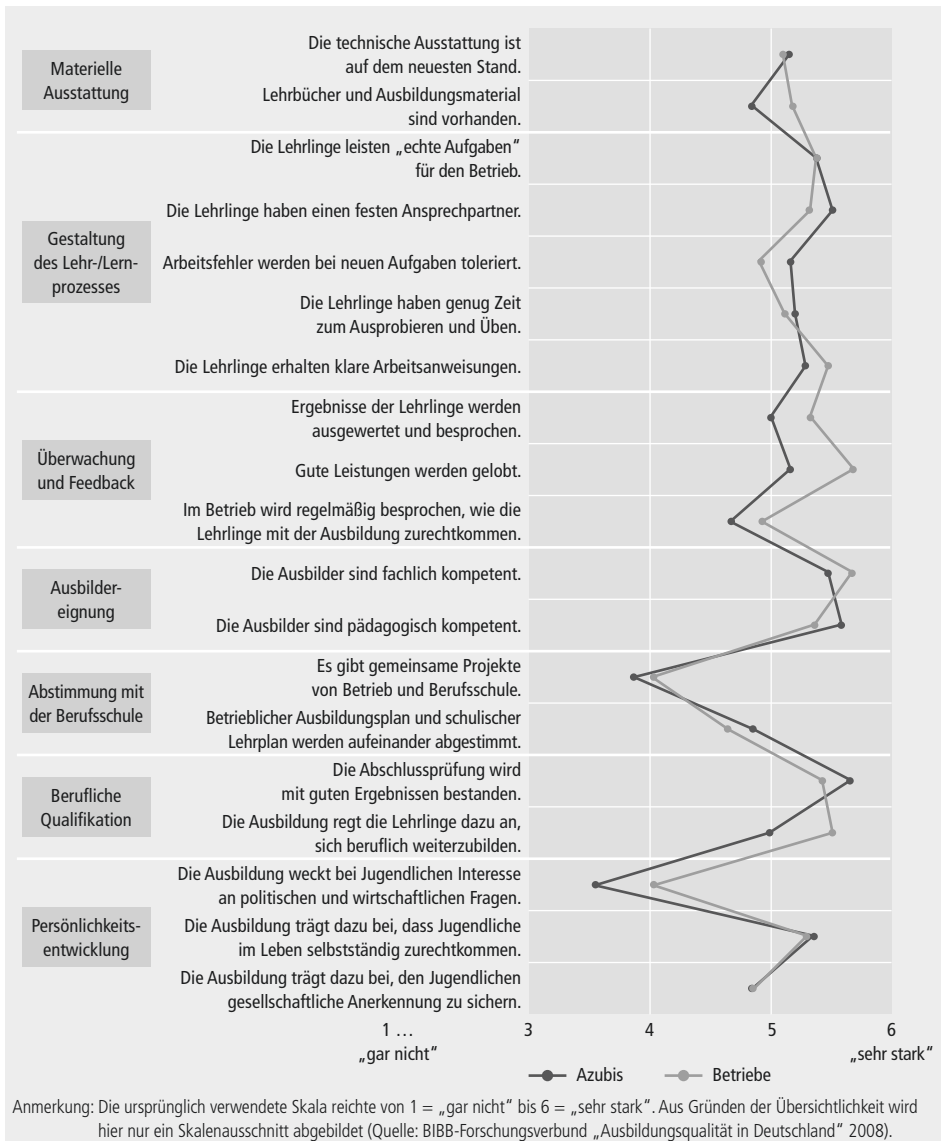


Damit sind zwar die von Betrieben und von Auszubildenden vorgenommenen Prioritätensetzungen auf *Ebene der Merkmalsbereiche* weitgehend identisch, auf *Ebene der Einzelmerkmale* trifft dies aber nur bedingt zu (vgl. Abbildung 2).

Hierauf bezogen ist es aus betrieblicher Perspektive besonders wichtig, dass gute Leistungen der Auszubildenden gelobt werden, die Ausbildenden fachlich kompetent sind und den Lehrlingen klare Arbeitsanweisungen erteilen. Das Hauptaugenmerk der Auszubildenden richtet sich hingegen darauf, die Abschlussprüfung mit gutem Ergebnis zu absolvieren, gefolgt von dem Wunsch, pädagogisch kompetente Ausbilder/-innen zu haben, von denen zumindest eine/einer den Jugendlichen als feste/-r Ansprechpartner/-in zur Verfügung steht. Übereinstimmung zwischen den beiden Akteursgruppen besteht dann aber wieder im Hinblick auf die Einzelmerkmale, die am unteren Ende der Prioritätenliste stehen. Hier findet sich aus dem Bereich der Lernortkooperation das Merkmal gemeinsam von Betrieb und Berufsschule durchgeführter Projekte und aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung

die Erwartung, dass Ausbildung einen Beitrag dazu leisten solle, bei Jugendlichen Interesse an politischen und wirtschaftlichen Fragen zu fördern.

Abbildung 2: **Qualitätsansprüche von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben nach Einzelmerkmalen**



4.2 Subjektiv wahrgenommene Anspruchserfüllung

Erwartungsgemäß und in Übereinstimmung mit Befunden früherer Forschungsarbeiten (vgl. HEINEN/WELBERS/WINDSZUS 1972) erlebt die Mehrheit der befragten Auszubildenden, aber auch die Mehrheit der befragten Ausbildungsbetriebe eine Diskrepanz zwischen der Ausbildung, wie sie grundsätzlich sein sollte, und der Ausbildung, wie sie sich in der Praxis tatsächlich darstellt (vgl. Tabelle 2). Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Betriebe und der Auszubildenden ist hingegen der Ansicht, dass die Ausbildungspraxis den eigenen Qualitätsansprüchen voll und ganz entspricht. Einige Betriebe und Auszubildende kommen sogar zu dem Schluss, dass die Praxis über die Ansprüche hinausgeht, wenngleich es sich hierbei um vergleichsweise kleine Gruppen handelt.

Tabelle 2: Subjektive Anspruchserfüllung aus Sicht von Ausbildungsbetrieben und von Auszubildenden nach Merkmalsbereichen

Merkmalsbereich	Ausbildungsbetriebe (N = 1.068)					
	Art der wahrgenommenen Diskrepanz			Ausmaß der wahrgenommenen Diskrepanz*		
	negativ	keine	positiv	Mittelwert	5. Perzentil	95. Perzentil
Materielle Ausstattung	36,7 %	50,8 %	12,5 %	-0,26	-1,5	+1,0
Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses	63,3 %	25,6 %	11,1 %	-0,37	-1,4	+0,2
Überwachung und Feedback	61,6 %	35,9 %	2,5 %	-0,67	-2,3	+0,0
Ausbildereignung	50,7 %	45,3 %	3,9 %	-0,48	-1,5	+0,0
Abstimmung mit der Berufsschule	85,1 %	13,2 %	1,7 %	-2,02	-4,0	+0,0
Berufliche Qualifikation	55,4 %	39,4 %	5,2 %	-0,56	-1,5	+0,5
Persönlichkeitsentwicklung	55,2 %	39,4 %	5,3 %	-0,43	-2,0	+0,3
Merkmalsbereich	Auszubildende (N = 5.901)					
	Art der wahrgenommenen Diskrepanz			Ausmaß der wahrgenommenen Diskrepanz*		
	negativ	keine	positiv	Mittelwert	5. Perzentil	95. Perzentil
Materielle Ausstattung	59,2 %	26,6 %	14,2 %	-0,80	-3,0	+1,0
Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses	75,7 %	12,7 %	11,6 %	-0,81	-2,8	+0,4
Überwachung und Feedback	72,9 %	13,7 %	13,4 %	-1,18	-3,6	+0,7
Ausbildereignung	64,2 %	27,8 %	7,9 %	-0,87	-3,0	+0,5
Abstimmung mit der Berufsschule	77,0 %	15,2 %	7,8 %	-1,32	-3,5	+0,5
Berufliche Qualifikation	80,5 %	15,4 %	4,2 %	-0,94	-2,5	+0,0
Persönlichkeitsentwicklung	67,6 %	20,0 %	12,4 %	-0,59	-2,3	+0,7

* Aus der Differenz zwischen Qualitätsbeurteilung (Ist) und Qualitätsanspruch (Soll) resultiert für die wahrgenommene Diskrepanz ein Wertebereich von -5 (maximale Unterschreitung der Ansprüche) und +5 (maximale Überschreitung der Ansprüche) (Quelle: BIBB-Forschungsverbund „Ausbildungsqualität in Deutschland“ 2008).

Zugleich zeigt sich, dass zwischen den Merkmalsbereichen deutliche Schwankungen bestehen, sowohl was die Anteile derer betrifft, die negative, keine oder positive Abweichungen zwischen erwarteter und vorgefundener Ausgestaltung wahrnehmen, als auch das Ausmaß, zu dem die Praxis hinter den Ansprüchen zurückbleibt resp. diese übertrifft (vgl. Tabelle 2). Ersichtlich wird ferner, dass die Auszubildenden – erwartungsgemäß – mit der betrieblichen Ausbildungspraxis zwar insgesamt härter ins Gericht gehen als die Ausbildungsbetriebe, beide Akteursgruppen aber von der Tendenz her zu annähernd gleichen Einschätzungen gelangen, insbesondere in Bezug auf die Merkmalsbereiche der Input- und Prozessqualität.

So konstatieren Auszubildende wie Betriebe am häufigsten und deutlichsten eine gewisse Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit bei der – mit den geringsten Ansprüchen versehenen – Kooperation der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb. Am seltensten sind Betriebe wie Auszubildende der Ansicht, dass die materielle Ausstattung, die im Betrieb für die Ausbildung zur Verfügung steht, Qualitätsmängel aufweist, und wenn, werden diese als vergleichsweise gering beurteilt. Was die mit den höchsten Ansprüchen versehene Qualifikation des Ausbildungspersonals betrifft, halten sich unter den Ausbildungsbetrieben jene, die Optimierungsbedarf sehen, und jene, die das erwartete Qualifikationsniveau als gegeben ansehen, ungefähr die Waage. Unter den Auszubildenden überwiegt demgegenüber der Anteil derer, die Kritik an der Qualifikation der Auszubildenden üben, wobei sich das Ausmaß der Kritik als vergleichsweise moderat darstellt (vgl. Tabelle 2).

Die Einschätzungen, inwieweit die an die Merkmalsbereiche der Output-Qualität formulierten Ansprüche in der Ausbildungspraxis erreicht werden, gehen zwischen Auszubildenden und Betrieben etwas stärker auseinander. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die befragten Auszubildenden zum Befragungszeitpunkt erst ihr zweites Ausbildungsjahr absolvierten und damit nur bedingt und unter Rückgriff auf die bei der Zwischenprüfung oder im ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung gewonnenen Eindrücke eine Einschätzung darüber abgeben konnten, zu welchem Grad sie ihre Erwartungen an die Ergebnisse der Ausbildung als erfüllt ansehen.

4.3 Zufriedenheit mit der Ausbildung

Die Mehrheit der Befragungsteilnehmer/-innen ist mit der betrieblichen Ausbildung zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Das trifft gleichermaßen auf die befragten Ausbildungsbetriebe und die befragten Auszubildenden zu. Allerdings handelt es sich jeweils nur um eine knappe Mehrheit von rund 55 Prozent. Die übrigen rund 45 Prozent äußern sich als nicht oder allenfalls als bedingt zufrieden mit der betrieblichen Ausbildung, wobei von den Betrieben keiner und von den Auszubildenden mit

knapp 2,5 Prozent nur sehr wenige gänzliche Unzufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung signalisieren.

4.4 Wahrgenommene Anspruchserfüllung und Zufriedenheit

Aus den bisherigen Analysen geht zweierlei hervor: Zum einen nehmen Betriebe wie Auszubildende ihre an die Qualität der Ausbildung gerichteten Ansprüche in unterschiedlichem Ausmaß als durch die Praxis erfüllt wahr. Zum anderen variiert die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung in beiden Gruppen. Das wirft die Frage auf, inwieweit zwischen der wahrgenommenen Ausbildungsqualität und der geäußerten Ausbildungszufriedenheit ein Zusammenhang besteht und ob dieser bei Betrieben und bei Auszubildenden der gleichen Systematik folgt.

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Art der Anspruchserfüllung und Ausbildungszufriedenheit

	Diskrepanz	Ausbildungsbetriebe (N = 1.068)		Auszubildende (N = 5.901)	
		mit der Ausbildung		mit der Ausbildung	
		unzufrieden	zufrieden	unzufrieden	zufrieden
Materielle Ausstattung	negativ	22,2 % (9.2)*	14,5 % (-9.2)	32,1 % (19.5)	27,2 % (-19.5)
	keine	16,0 % (-7.2)	34,8 % (7.2)	7,8 % (-13.3)	18,8 % (13.3)
	positiv	4,0 % (-2.5)	8,4 % (2.5)	3,8 % (-10.6)	10,4 % (10.6)
	Chi ² -Test	χ^2 84,40; df 2; p < .000		χ^2 383,49; df 2; p < .000	
Gestaltung des Lehr-/ Lernprozesses	negativ	34,4 % (10.6)	28,9 % (-10.6)	39,5 % (23.2)	36,2 % (-23.2)
	keine	5,5 % (-8.0)	20,0 % (8.0)	2,1 % (-15.8)	10,5 % (15.8)
	positiv	2,2 % (-5.1)	8,9 % (5.1)	2,1 % (-14.6)	9,6 % (14.6)
	Chi ² -Test	χ^2 111,68; df 2; p < .000		χ^2 538,56; df 2; p < .000	
Überwachung und Feedback	negativ	36,0 % (13.6)	25,6 % (-13.6)	39,1 % (25.4)	33,8 % (-25.4)
	keine	5,1 % (-13.8)	30,7 % (13.8)	2,3 % (-16.5)	11,4 % (16.5)
	positiv	1,0 % (-0.2)	1,5 % (0.2)	2,2 % (-16.5)	11,2 % (16.5)
	Chi ² -Test	χ^2 193,46; df 2; p < .000		χ^2 646,37; df 2; p < .000	

	Diskrepanz	Ausbildungsbetriebe (N = 1.068)		Auszubildende (N = 5.901)	
		mit der Ausbildung		mit der Ausbildung	
		unzufrieden	zufrieden	unzufrieden	zufrieden
Ausbildereignung	negativ	26,8 % (7.1)	24,0 % (-7.1)	35,6 % (24.4)	28,6 % (-24.4)
	keine	13,6 % (-7.3)	31,7 % (7.3)	6,3 % (-20.2)	21,5 % (20.2)
	positiv	1,8 % (0.4)	2,2 % (-0.4)	1,8 % (-9.7)	6,2 % (9.7)
	Chi²-Test	χ² 54,73; df 2; p < .000		χ² 595,68; df 2; p < .000	
Abstimmung mit der Berufsschule	negativ	39,7 % (7.1)	45,4 % (-7.1)	36,2 % (9.3)	40,8 % (-9.3)
	keine	2,4 % (-6.1)	10,8 % (6.1)	4,8 % (-8.0)	10,4 % (8.0)
	positiv	0,0 % (-3.7)	1,7 % (3.7)	2,7 % (-4.0)	5,1 % (4.0)
	Chi²-Test	χ² 53,31; df 2; p < .000		χ² 88,83; df 2; p < .000	
Berufliche Qualifikation	negativ	32,7 % (12.4)	22,7 % (-12.4)	37,1 % (7.7)	43,4 % (-7.7)
	keine	9,3 % (-9.9)	30,1 % (9.9)	4,9 % (-7.7)	10,5 % (7.7)
	positiv	0,2 % (-6.0)	5,1 % (6.0)	1,6 % (-1.3)	2,5 % (1.3)
	Chi²-Test	χ² 162,85; df 2; p < .000		χ² 63,44; df 2; p < .000	
Persönlichkeits- entwicklung	negativ	28,7 % (7.2)	26,6 % (-7.2)	33,5 % (13.4)	34,0 % (-13.4)
	keine	12,3 % (-5.9)	27,2 % (5.9)	6,3 % (-9.4)	13,7 % (9.4)
	positiv	1,2 % (-3.0)	4,1 % (3.0)	3,8 % (-7.6)	8,6 % (7.6)
	Chi²-Test	χ² 52,61; df 2; p < .000		χ² 178,66; df 2; p < .000	
* Korrigierte standardisierte Residuen (Quelle: BIBB-Forschungsverbund „Ausbildungsqualität in Deutschland“ 2008)					

Um Antworten auf diese Frage zu finden, werden zunächst bivariate Analysen vorgenommen, deren Ergebnisse in Tabelle 3 wiedergegeben sind. Aus diesen geht hervor, dass sich sowohl für die Ausbildungsbetriebe als auch für die Auszubildenden über alle sieben einbezogenen Merkmalsbereiche betrieblicher Ausbildungsqualität hinweg ein konsistentes Muster zeigt. Befragte, die ihre bereichsbezogenen Qualitätsansprüche in der Praxis als nicht adäquat umgesetzt erleben, sind in der Gruppe der mit der Ausbildung Unzufriedenen systematisch über- und in der Gruppe der mit

der Ausbildung Zufriedenen signifikant unterrepräsentiert. Umgekehrt sind Befragte, die ihre Erwartung als erfüllt oder gar übertroffen erleben, in der Gruppe der Unzufriedenen bedeutsam unter- und in der Gruppe der Zufriedenen signifikant überrepräsentiert. Durchbrochen wird dieses Muster lediglich mit Blick auf Ausbildungsbetriebe, die ihre Erwartungen an den Bereich Überwachung und Feedback sowie den Bereich Ausbildungspersonal als übertroffen sehen. Sie sind weder auffallend häufig unter den Unzufriedenen noch auffallend häufig unter den Zufriedenen zu finden.

Die Befunde deuten darauf hin, dass sich betriebliche Ausbildungsbedingungen, die hinter den Erwartungen zurückbleiben, ungünstig und Ausbildungsbedingungen, die den Erwartungen entsprechen oder über diese hinausgehen, günstig auf die Ausbildungszufriedenheit auswirken und dass sich diese Wirkungsmuster in weitgehend gleicher Weise bei Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden zeigen. Allerdings erlauben bivariate Analysen keine Rückschlüsse darauf, ob die zufriedenheitsrelevanten Effekte von allen oder nur von einigen der betrachteten Merkmalsbereiche ausgehen, da sie Überlagerungen zwischen diesen nicht berücksichtigen. Daher werden nachfolgend binäre logistische Regressionsanalysen durchgeführt, um zu ermitteln, inwieweit die einzelnen betrachteten Merkmalsbereiche resp. die Erfüllungsgrade der an sie formulierten Ansprüche jeweils eigenständige Effekte auf die Ausbildungszufriedenheit haben und ob sich diese Effekte für Betriebe und Auszubildende gleichermaßen darstellen. Entsprechend bildet die Zufriedenheit mit der Ausbildung die abhängige Variable, die Gruppe der sich unzufrieden Äußernden wird hierbei als Referenzgruppe definiert. Als unabhängige Größen gehen zum einen die zu den sieben Merkmalsbereichen wahrgenommenen Diskrepanzen zwischen Qualitätsansprüchen und -umsetzungen in der Praxis in die Analysen ein. Zum anderen werden Strukturmerkmale berücksichtigt, für die wiederholt Zusammenhänge zur Ausbildungsqualität, aber auch zur Ausbildungszufriedenheit festgestellt wurden (vgl. ALBERS 1977; HEINEMANN/RAUNER 2008; OTT 1982; SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974). Hierbei handelt es sich um die Betriebsgröße sowie den Wirtschaftsbereich, die beide als kategoriale Größen in die Analysen einfließen. Bei der Betriebsgröße wird jeweils zwischen Kleinst-, Klein-, Mittel- und Großbetrieben differenziert. Der Wirtschaftsbereich wird mit Blick auf die Betriebe über die Zugehörigkeit zum sekundären, tertiären oder öffentlichen Wirtschaftssektor abgebildet sowie mit Blick auf die Auszubildenden über die Zuordnung des Ausbildungsbetriebes bzw. -berufes zu einer Industrie- und Handelskammer, einer Handwerkskammer, einer zuständigen Stelle der freien Berufe bzw. einer sonstigen zuständigen Stelle.

Die Resultate der binären logistischen Regressionen bestätigen einige, aber nicht alle Befunde aus den deskriptiven Analysen. So zeigen zunächst einmal die multivariat für Auszubildende und für Ausbildungsbetriebe aufgedeckten Beziehungsmuster zwischen dem Grad der Anspruchserfüllung und der Ausbildungs-

zufriedenheit deutlich weniger Übereinstimmungen, als sich dies in den Befunden der bivariaten Analysen darstellte (vgl. Tabelle 4). Diese multivariat verbliebenen Übereinstimmungen beziehen sich zum einen auf die materielle Ausstattung und die Überwachungs- und Feedbackprozesse. In beiden Gruppen ist die Chance, zufrieden mit der Ausbildung zu sein, signifikant höher, wenn die auf die beiden Bereiche gerichteten Erwartungen in der Praxis erfüllt oder gar übertroffen werden. Zum anderen stellt sich das Ausmaß, zu dem die Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule den Wünschen entspricht, bei Betrieben wie bei Auszubildenden als unbedeutend für die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung dar.

Tabelle 4: Einflüsse auf die Ausbildungszufriedenheit – Ergebnisse binärer logistischer Regressionen

Einflussgrößen		Ausbildungsbetriebe	Auszubildende
		e^{β}	e^{β}
Input- und Prozessqualität	Materielle Ausstattung		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	1,414*	1,725***
	positive Diskrepanz	1,750*	1,679***
	Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	1,102	2,073***
	positive Diskrepanz	1,054	2,035***
	Überwachung und Feedback		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	2,174***	2,271***
	positive Diskrepanz	2,301*	3,491***
	Ausbildereignung		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	1,948***	2,272***
	positive Diskrepanz	1,256	2,360***
	Kooperation der Lernorte		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	1,191	1,120
	positive Diskrepanz	2,885	0,921

Einflussgrößen		Ausbildungsbetriebe	Auszubildende
		e ^ß	e ^ß
Output-Qualität	Berufliche Qualifikation		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
	keine Diskrepanz	1,661**	1,011
	positive Diskrepanz	2,845***	0,754
	Persönlichkeitsentwicklung		
	negative Diskrepanz (Referenz)		
Strukturmerkmale	keine Diskrepanz	1,255	1,465***
	positive Diskrepanz	1,983*	1,304**
	Betriebsgröße		
	Kleinstbetrieb (1–9 MA) (Referenz)		
	Kleinbetrieb (10–49 MA)	1,033	0,936
	Mittelbetrieb (50–499 MA)	1,431	1,355***
	Großbetrieb (500+ MA)	3,047***	2,765**
	Wirtschaftssektor		
	Sekundärer Sektor (Referenz)		
	Tertiärer Sektor	1,303	–
	Öffentlicher Sektor	0,835	–
	Zuständige Stelle		
	Industrie- und Handelskammer (Referenz)		
	Handwerkskammer	–	0,922
	freie Berufe/andere Stelle	–	1,127
Anzahl der Beobachtungen		1.068	5.901
Nagelkerkes R ²		.230	.273
Signifikanzniveaus: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001			
Quelle: BIBB-Forschungsverbund „Ausbildungsqualität in Deutschland“ 2008			

Partiell ähnliche Effekte auf die Zufriedenheit von Auszubildenden und von Betrieben lassen sich für den Bereich Ausbildungspersonal erkennen. Wird die Ausbildung von Beschäftigten durchgeführt, deren Qualifikationsniveau den Erwartungen entspricht, so erhöht dies sowohl bei Betrieben wie bei Auszubildenden die Chancen auf Zufriedenheit mit der Ausbildung. Geht das Qualifikationsprofil der Auszubildenden hingegen über die Erwartungen hinaus, so hat dies nur bei Auszubildenden, nicht aber bei Betrieben günstige Auswirkungen auf die Zufriedenheit.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Erwartungen an die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen durch Ausbildung. Bei Auszubildenden hebt bereits ein erwartungsgemäßer Beitrag der Ausbildung zur Persönlichkeitsentwicklung die Chance auf Ausbildungszufriedenheit an, bei Betrieben erst, wenn dieser Beitrag über die selbst gesteckten Ansprüche hinausgeht.

Die größten Unterschiede in der Bedeutung für die Zufriedenheit von Auszubildenden und von Betrieben mit der betrieblichen Ausbildung bestehen in Bezug auf den Input- resp. Prozessbereich „Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses“ sowie den Output-Bereich „Berufliche Qualifikation“. Eine erwartungsgemäße oder darüber hinausgehende Umsetzung des letztgenannten Bereichs hat allein für die Zufriedenheit der Ausbildungsbetriebe Bedeutung, eine den Erwartungen entsprechende oder sie übertreffende Umsetzung des erstgenannten Bereichs ist allein für die Zufriedenheit der Auszubildenden wichtig.

Aus den weiteren Befunden lässt sich ableiten, dass Auszubildende auch dann eher in mittleren und großen Betrieben als in Kleinstbetrieben mit der Ausbildung zufrieden sind, wenn die Umsetzung der an die verschiedenen Aspekte der Ausbildung gerichteten Erwartungen konstant gehalten wird. Ein Einfluss des Betriebs- resp. Berufstyps ist hingegen nicht festzustellen. Vergleichbar ist es auch für die von Betrieben geäußerte Zufriedenheit mit der Ausbildung ohne Bedeutung, welchem Wirtschaftssektor sie angehören. Zugleich spielt auch die Betriebsgröße nur eine vergleichsweise geringe Rolle. Allein Großbetriebe, nicht aber Mittel- und Kleinbetriebe sind eher mit der Ausbildung zufrieden als Kleinstbetriebe.

5. Zusammenfassung und Implikationen der Befunde

Betriebe und Auszubildende als Hauptakteure der dualen Berufsausbildung haben in vielerlei Hinsicht einen ähnlichen Blick auf die Themen Ausbildungsqualität und -zufriedenheit, dies belegen die hier vorgestellten Analysen.

Insbesondere hinsichtlich der Frage, wodurch sich eine gute duale Berufsausbildung auszeichnen sollte, herrscht nahezu Konsens zwischen beiden Gruppen. Die höchsten Ansprüche stellen sowohl Betriebe als auch Auszubildende an die berufliche und pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals sowie an die am Ende der Ausbildung erreichte berufliche Qualifizierung der Auszubildenden. Weniger Einigkeit herrscht zwischen beiden Akteursgruppen hinsichtlich der Beurteilung, inwiefern die Qualitätsansprüche in der heutigen Ausbildungspraxis erfüllt werden. Zwar werden in beiden Gruppen ähnliche Bereiche benannt, in denen Anspruch und Wirklichkeit stark auseinanderklaffen – beispielsweise was die Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule betrifft –, insgesamt beurteilen die Auszubildenden die Ausbildungspraxis aber kritischer als die Betriebe. Bei der Interpretation

dieser Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Betriebe eine Selbstbeurteilung ihrer Ausbildungsqualität vornehmen, die auch von selbstwertschützenden Motiven beeinflusst sein dürfte. Bei der durch die Auszubildenden vorgenommenen Fremdbeurteilung der Betriebe ist dies nicht zu erwarten.

Auch bei der Ausbildungszufriedenheit zeigte sich zunächst eine Ähnlichkeit zwischen beiden Gruppen. Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Auszubildenden und Betriebe ist mit der betrieblichen Ausbildung insgesamt zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Die Aspekte der Ausbildungsqualität, die zu dieser Ausbildungszufriedenheit führen, unterscheiden sich jedoch zum Teil zwischen den beiden Akteursgruppen. So steigt die Chance auf zufriedene Auszubildende, wenn ihre Ansprüche an die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses erfüllt oder sogar übererfüllt werden – z. B. wenn es um die Zuteilung fester Ansprechpartner oder um die Integration in reale Arbeitsprozesse geht. Auf die Ausbildungszufriedenheit der Betriebe hat dies keinen statistisch nachweisbaren Einfluss. Umgekehrt spielt für die Ausbildungszufriedenheit der Betriebe eine wichtige Rolle, welche berufliche Qualifizierung die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung erreichen. Dies beeinflusst die Zufriedenheit der Auszubildenden hingegen nicht. Auch dieser Unterschied zwischen den beiden Akteursgruppen lässt sich durch die jeweilige Perspektive der Befragten erklären. Die Auszubildenden, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Ausbildungsjahr befanden, werden in ihren Gefühlen gegenüber der betrieblichen Ausbildung stärker durch den alltäglichen Ausbildungsprozess beeinflusst. Das Ende der Ausbildung und die dann eventuell erreichte berufliche Qualifizierung stehen für sie zu diesem Zeitpunkt noch außerhalb ihrer Wahrnehmung. Im Vergleich hierzu wird die Zufriedenheit der Betriebe mit ihrer Ausbildung nicht von den alltäglichen Erfahrungen eines einzelnen Auszubildenden beeinflusst, sondern stärker durch die Einschätzung, inwiefern die Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung rasch als vollwertige Fachkräfte eingesetzt werden können.

Was bedeuten diese Befunde für die zukünftigen Bemühungen, die Ausbildungsqualität und -zufriedenheit in der dualen Berufsausbildung zu steigern? Erstens zeigen sie die Perspektivengebundenheit von Qualitätsurteilen auf. Wenn über betriebsinterne oder branchenspezifische Umfragen das Ausgangsniveau für Qualitätsverbesserungen bestimmt werden soll, ist es zentral, das Ausbildungsgeschehen aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven bewerten zu lassen und bei der Interpretation der Befunde die Perspektive der Bewertenden zu berücksichtigen. Wenn hierbei widersprüchliche Ergebnisse zutage treten, erschwert dies zwar einerseits die Bestimmung der anzugehenden „Baustellen“ im Ausbildungsgeschehen; andererseits kann die Wertschätzung der unterschiedlichen Sichtweisen aber der Komplexität des Gegenstandes Ausbildungsqualität gerecht werden, Interesse an der Thematik wecken und – sofern man sich auf eine gemeinsame Deutung einigen

kann – Motivation für die anstehenden Veränderungsprozesse schaffen. Zweitens belegt die Analyse, dass es deutliche Zusammenhänge zwischen den Konzepten der Ausbildungszufriedenheit und -qualität gibt. Dies dürfte für die Betriebe motivierend sein, da sie sich von verschiedenen Qualitätsverbesserungen erhoffen können, dass sie auch die Zufriedenheit von Ausbildungsverantwortlichen und/oder Auszubildenden steigern.

Literatur

- ALBERS, Hans-Jürgen: Zufriedenheit in Arbeit und Ausbildung. Band 6. Trier 1977
- ALEX, Lazlo; HEUSER, Helga; REINHARDT, Heinrich: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis. Eine Repräsentativbefragung von Auszubildenden. München 1973
- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität der dualen Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden (BIBB-Report 9/09). Bonn 2009
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. September 2012. Nürnberg 2012
- DAMM-RÜGER, Sigrid; DEGEN, Ulrich; GRÜNEWALD, Uwe: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin und Bonn 1988
- DAMM-RÜGER, Sigrid; FRITZ, Wolfgang; GRÜNEWALD, Uwe: Qualität der Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 15 (1986) 4, S. 109–111
- DAVIDS, Sabine; HECKER, Ursula; KLOAS, Peter-W.: Lehre '85. Was Auszubildende davon halten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 14 (1985) 6, S. 218–220
- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas; BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena; FLEMMING, Simone; GRANATO, Mona: BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bonn 2010a
- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas; LOTER, Katarzyna: Ein Gegenstand – zwei Perspektiven. Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 62 (2010) 4, S. 24–27
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Ausbildungsqualität im Spiegel betrieblicher Strukturmerkmale und Ausbildungsorientierungen. In: CRAMER, Günter; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. 106. Ergänzungslieferung. Köln 2009
- GEISSEL, Bernd; GSCHWENDTNER, Tobias; NICKOLAUS, Reinhold: Betriebliche Ausbildungsqualität in der Wahrnehmung von Auszubildenden. In: WUTTKE, Eveline; EBNER, Hermann; FÜRSTENAU, Bärbel; TENBERG, Ralf: (Hrsg.): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen und Farmington Hills 2009, S. 9–21
- GRUBER, Thomas; SABBAGH, Helena: Europäische Standards für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und ihre nationale Umsetzung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 2, S. 30–33
- HEINEMANN, Lars; RAUNER, Felix: Qualität und Rentabilität der beruflichen Bildung. Bremen 2008

- HEINEN, Jürgen; WELBERS, Gerhard; WINDSZUS, Beate: Lehrlingsausbildung. Erwartungen und Wirklichkeit. Mainz 1972
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd; KALINOWSKI, Michael; WOLTER, Marc Ingo: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel (BIBB-Report 18/12). Bonn 2012
- HENTSCHEL, Bert: Attributive Messung von Dienstleistungsqualität. In: BRUHN, Manfred; STRAUSS, Bernd (Hrsg.): Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen. 2. Aufl. Wiesbaden 1995, S. 347–378
- HERGET, Hermann: Studienberechtigte im dualen System. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012, S. 160–164
- JUNGKUNZ, Diethelm: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995
- KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GEI, Julia: Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors Mai/Juni 2008. Bonn 2008. – URL: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf (Stand: 21.06.2013)
- KÜSSNER, Karin: Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 5, S. 5–8
- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Outputqualität betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981
- OTT, Bernd: Zufriedenheit in der Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 1, S. 30–41
- QUANTE-BRANDT, Eva; GRABOW, Theda: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Bielefeld 2008
- RAUNER, Felix: Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung (ITB-Forschungsberichte 23/2007). Bremen 2007
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Bielefeld 1974
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Demografischer Wandel in Deutschland. Auswirkungen auf die Zahl der Erwerbspersonen. Wiesbaden 2009
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/2012. Wiesbaden 2012
- UHLY, Alexandra; GERICKE, Naomi; LOHMÜLLER, Lydia; ARENZ, Ute: Schaubilder zur Berufsausbildung. Ausgabe 2010. Bonn 2010
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? (BIBB-Report 3/07). Bonn 2007

Barbara E. Stalder, Tamara Carigiet Reinhard

Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz

Die Qualität der Berufsbildung ist in der Schweiz zu einem wichtigen Diskussionsthema geworden, das primär die Bildungspolitik und -praxis zu beschäftigen scheint. Der Beitrag der Berufsbildungsforschung, der in diesem Artikel überblicksmäßig dargestellt wird, wird erst auf den zweiten Blick deutlich. Eingehender wird überprüft, wie Ausbildungsbedingungen in Betrieb und Schule mit der Ausbildungszufriedenheit und dem Ausbildungsverlauf von Lernenden zusammenhängen. Die Resultate verweisen auf die große Bedeutung der betrieblichen Ausbildungsqualität und die Rolle der Berufsbildenden, die über die Ausgestaltung der Lernmöglichkeiten im Betrieb den Ausbildungsverlauf von Lernenden positiv beeinflussen und den erfolgreichen Abschluss einer Sekundarstufe-II-Ausbildung begünstigen.

In den letzten zwei Jahrzehnten und insbesondere mit Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2004 ist die Qualität der Berufsbildung auch in der Schweiz zu einem wichtigen Thema geworden (vgl. GONON 2008). Seit der neuen Gesetzgebung sind Bund und Anbieter der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung verpflichtet, und es wurden verschiedene Instrumente zur Messung und Steuerung der Ausbildungsqualität an Schulen oder Betrieben entwickelt. Dazu gehören zum Beispiel die QualiCarte, in der Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Ausbildung in den Betrieben formuliert werden (vgl. SCHWEIZERISCHE BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ 2011), oder das Q2E-Modell, anhand dessen die Schulqualität an Berufsfachschulen überprüft und Optimierungsmaßnahmen erarbeitet werden sollen (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003).

Der Blick auf aktuelle Veröffentlichungen zeigt, dass das Thema „Qualität“ in erster Linie die Bildungspolitik und -praxis beschäftigt. Die Diskussion ist dabei sehr vielschichtig: Es herrsche wenig Klarheit darüber, was mit Qualität gemeint und wie Qualität zu erreichen sei (vgl. DONZALLAZ 2007; EULER 2005). Dies ist unter anderem damit zu erklären, dass die regelmäßige Überprüfung der Ausbildungsqualität zwar ein wichtiges Steuerinstrument der Berufsbildung ist, die Verantwortung dafür aber mehrheitlich bei den einzelnen Bildungsinstitutionen liegt (vgl. GONON 2008). Basierend auf allgemeinen Rahmenvorgaben sollen Schulen und Betriebe ihre eigenen Qualitätsansprüche festlegen und die Ausbildungsqualität mit geeigneten, ihren Bedürfnissen angepassten Instrumenten überprüfen. Die Ergebnisse solcher Qualitätsprüfung haben mehrheitlich einen internen Verwendungszweck. Sie bleiben in den Schulen und Betrieben, werden allenfalls mit der Bildungsbehörde diskutiert,

sind aber nur in Ausnahmefällen öffentlich zugänglich oder für Forschungszwecke verwendbar.

Im Gegensatz zu Bildungspolitik und -praxis scheint sich die Schweizer Berufsbildungsforschung nur wenig mit Qualitätsfragen zu befassen. Eine Abfrage der Forschungsdatenbank der SCHWEIZERISCHEN KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG mit den Stichwörtern „Qualität“ und „Berufsbildung“ verweist auf rund fünfzehn Projekte, die mehrheitlich als Entwicklungsprojekte (Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten) oder Evaluationsstudien (v. a. zu Bildungsmaßnahmen, welche zur Qualität der Berufsbildung beitragen sollen) konzipiert sind (vgl. SKBF, 30.06.2013). Die Fachliteratur zur Qualitätssicherung, so merkt GONON (2008) kritisch an, sei stark anwendungsbezogen und umfasse mehrheitlich Anleitungen, Ratgeber, Erfahrungsberichte oder Stellungnahmen. Empirische Forschungsprojekte zur Qualität der Berufsbildung, so scheint es, sind hingegen rar.

Erst auf den zweiten Blick werden vielfältige Bezüge zwischen der aktuellen Bildungsforschung und Qualitätsfragen sichtbar, dann nämlich, wenn verschiedene Begriffsverständnisse von Qualität aufgezeigt und konkretisiert werden. Qualität kann zunächst ohne Wertung als bloße Eigenschaft oder aber im normativen Sinn als Güte eines Phänomens oder Gegenstandes verstanden werden, wobei die Güte anhand vordefinierter Qualitätsindikatoren gemessen wird (vgl. NICKOLAUS 2009). Qualität wird dabei aus einer Prozessperspektive betrachtet, in der zwischen Inputqualität (z. B. gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen, individuelle Merkmale der Lernenden, Qualifikation der Berufsbildungsverantwortlichen), Prozessqualität (z. B. Ausstattung der Lernumgebung, Zufriedenheit von Lernenden und Auszubildenden), Outputqualität (z. B. Abschlusserfolg, berufliche und überfachliche Kompetenzen) und Outcomequalität (z. B. Berufserfolg, Laufbahnzufriedenheit) unterschieden wird (vgl. EBBINGHAUS 2009; GONON 2008; NICKOLAUS 2009; VELTEN, SCHNITZLER 2012).

Diesem differenzierten Begriffsverständnis folgend leistet die Schweizer Berufsbildungsforschung einen wichtigen empirischen Beitrag dazu, Qualität und Qualitätsprozesse zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären. Studien, die auf Betriebsbefragungen basieren, thematisieren u. a. Kompetenzprofile von Berufsbildungsverantwortlichen (vgl. OSER u. a. 2013), die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben (vgl. MÜHLEMANN u. a. 2007a), das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Ausbildung (vgl. MÜHLEMANN u. a. 2007b), die Zufriedenheit der Betriebe mit der Lernortkooperation (vgl. STRICKER/STALDER 2009) oder die Selektion von Lernenden (vgl. IMDORF 2012; MOSER 2004). Studien bei Jugendlichen beschäftigen sich u. a. mit Übergängen an der ersten oder zweiten Schwelle (vgl. BERTSCHY/CATTANEO/WOLTER 2009; HUPKA-BRUNNER/SACCHI/STALDER 2010; KAMMERMAN 2010; NEUENSCHWANDER u. a. 2012), mit Ausbildungsbedingungen und Lehr-/Lernprozessen in Schule und Betrieb (vgl. BERGER 2012; FILLIETAZ 2011; STALDER 2003), mit Lehrabbruch und Lehrstellenwechsel (vgl.

LAMAMRA/MASDONATI 2009; SCHMID 2010) oder mit dem Bildungserfolg ausgewählter Gruppen von Lernenden (vgl. KAMMERMANN 2010; STAMM/NIEDERHAUSER 2008). Von besonderem Interesse dürften kürzlich gestartete Studien sein, die die Sicht von Lernenden und Auszubildenden gleichermaßen berücksichtigen und es damit ermöglichen, die Qualität der Berufsbildung mehrperspektivisch zu betrachten – z. B. die Längsschnittstudie LiSa der PH St. Gallen, die Bedingungen eines positiven Ausbildungsverlaufs von Lernenden untersucht, das Projekt STABIL der Universität Freiburg, das sich mit der Rolle des Lehrbetriebs bei Lehrvertragsauflösungen auseinandersetzt, oder das Längsschnittprojekt SoLe der Fachhochschule Nordwestschweiz, das Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb untersucht.

Im Folgenden werden Ergebnisse zu ausgewählten Qualitätsdimensionen aus Sicht der Lernenden präsentiert, die in der aktuellen Qualitätsdiskussion als zentrale Faktoren hervorgehoben werden (vgl. EBBINGHAUS 2009; EULER 2005; VELTEN/SCHNITZLER 2012): die Ausbildungsbedingungen in Betrieb und Schule, die Ausbildungszufriedenheit von Lernenden sowie deren Ausbildungserfolg. Empirisch wird an Daten des Jugendlängsschnitts TREE der Zusammenhang zwischen Ausbildungsbedingungen, Zufriedenheit und Ausbildungserfolg überprüft.

1. Ausbildungsbedingungen, Zufriedenheit, Ausbildungserfolg

Eines der Hauptmerkmale der dualen Berufsbildung ist, dass Lernen in Betrieb (meist vier Tage pro Woche), Berufsfachschule (1–2 Tage pro Woche) und überbetrieblichen Kursen stattfindet (meist zwei bis vier Wochen insgesamt). Gemessen an der Ausbildungszeit an den verschiedenen Lernorten liegt der Schwerpunkt damit beim Betrieb, in dem Lernen arbeitsgebunden im Rahmen der realen beruflichen Arbeit und der alltäglichen Produktionsprozesse stattfindet (vgl. DEHNBOSTEL 2007). Dementsprechend stützen wir uns im Folgenden auf arbeitspsychologische Ansätze, um den Zusammenhang von Ausbildungsbedingungen, Ausbildungszufriedenheit und Abschlusserfolg zu skizzieren.

1.1 Arbeits- und Ausbildungsbedingungen

Die Ausgestaltung von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsaufgaben (job design/work design) ist ein gut erforschtes Thema in der Arbeitspsychologie (vgl. DUNCKEL 1999; Ulich 2011). Dabei geht es u. a. um die Frage, welche Merkmale Arbeitstätigkeiten und Arbeitsaufgaben aufweisen, die zur Aufgabenerfüllung motivieren und zur Gesundheits- und Persönlichkeitsentwicklung von Mitarbeitenden beitragen. Als Gestaltungsmerkmale solcher Aufgabengestaltung wurden insbesondere hervorgehoben (vgl. Ulich 2011): Anforderungsvielfalt (Einsatz unterschiedlicher Kenntnisse,

Fähigkeiten und Fertigkeiten), Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Entwicklung und Erhalt beruflicher Qualifikationen), Ganzheitlichkeit (bedeutungsvolle Arbeit, Rückmeldung über Arbeitsfortschritte), Autonomie (Mitbestimmungsmöglichkeit, Stärkung der Verantwortungsübernahme), Möglichkeit sozialer Interaktion (gegenseitige Unterstützung) und Sinnhaftigkeit (Beteiligung an gesellschaftlich nützlichen Produkten). In einem weiteren Begriffsverständnis sind es nicht nur die Arbeitsaufgaben und -inhalte (z. B. Lernmöglichkeiten, Handlungsspielraum, Ganzheitlichkeit), sondern auch die Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten, Belastungsfaktoren), organisatorische Bedingungen (Sicherheit, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten) und soziale Bedingungen (Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten, Betriebsklima), die die Qualität von Arbeit ausmachen (vgl. SEMMER/UDRIS 2007).

Die für die Arbeitssituation von Erwachsenen untersuchten Gestaltungsmerkmale sind auch für die Ausbildungsqualität der Berufsbildung bestätigt worden (vgl. DEHNBOSTEL 2007; NÄGELE 2013; VELTEN/SCHNITZLER 2012). Für Lernende dürften dabei insbesondere die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch das Einüben von Autonomie und die Unterstützung durch Ausbildende und Arbeitskollegen im Vordergrund stehen (vgl. LOUGHLIN/BARLING 2001). Studien aus der Schweiz zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden ihre Ausbildungssituation positiv einschätzt (vgl. NÄGELE 2013; STALDER 2003; STEINER u. a. 2013). Die meisten Lernenden schätzen ihre Ausbildenden als kompetent ein, die Ausbildung als abwechslungs- und lehrreich und die Mitbestimmungsmöglichkeiten als ausreichend (vgl. STALDER 2003). Die Lerninhalte der Berufsfachschule werden nach Ansicht der Lernenden gut mit den Tätigkeiten im Betrieb verknüpft (vgl. BURRI 2008). Nur wenige Jugendliche arbeiten unter Zeitdruck oder fühlen sich inhaltlich überfordert. Das Gegenteil scheint eher der Fall zu sein. Nach BURRI (2008) beklagen rund 40 Prozent der Lernenden, im Betrieb häufig nichts zu tun zu haben.

1.2 Lernmöglichkeiten und Kompetenzen der Ausbildenden

Berufsbildende sind gesetzlich verpflichtet, sich für den bestmöglichen Lernerfolg der Lernenden einzusetzen. Als Schlüsselpersonen der beruflichen Grundbildung im Betrieb sind sie für die Ausgestaltung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten verantwortlich. Lernen ist dabei als konstruktiver und motivationaler Prozess zu betrachten, der eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten erfordert. Lernen ist situiert, das heißt kontextgebunden, erfolgt in authentischen Aufgaben und komplexen Anwendungszusammenhängen, wobei die Bedeutung und Interpretation von Sachverhalten je nach Situation und Kontext variieren kann (vgl. SCHAPER 2007). Situatives Lernen erfolgt besonders dann effektiv, wenn es unter Anleitung geschieht, d. h., wenn Lernen nicht nur implizit erfolgt, sondern unter

Instruktion durch Berufsbildende oder Arbeitskollegen und -kolleginnen (vgl. SCHAPER 2007). Damit rücken die Kompetenzen der Ausbildenden in den Fokus. Nach OSER u. a. (2013) zeichnen sich Berufsbildende, die situativ, zielführend, effektiv und ethisch handeln und das Lernen von Auszubildenden differenziell fördern, durch betriebliche, betriebsspezifische und berufsbildungsspezifische Kompetenzprofile aus (vgl. dazu HEINZER u. a. 2013). Professionell handelnde Ausbildende verfügen nicht nur über gutes Fachwissen, das es den Lernenden ermöglicht, berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen. Sie sind auch pädagogisch-didaktisch kompetent, zum Beispiel, indem sie Arbeitsaufträge klar formulieren, den Lernenden adäquate Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten geben, ihre Motivation und den Durchhaltewillen fördern, sie bei Problemen unterstützen oder den Wissenstransfer zwischen Berufsfachschule und Betrieb fördern. Im Unterschied zu den Betrieben, die die fachlichen Kompetenzen in den Vordergrund stellen (vgl. EBBINGHAUS 2009), sind den Lernenden vor allem die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ihrer Ausbildenden wichtig. Aus ihrer Sicht sind kompetente Berufsbildende zuallererst vertrauenswürdig, haben Zeit für die Lernenden, Interesse und ein offenes Ohr für Probleme (vgl. GRÜTER/CRITELLI/OSER 2013). Lernende bewerten denn auch die berufspädagogische Eignung ihrer Berufsbildenden weniger positiv als ihre fachliche Qualifikation und wünschen sich häufig eine intensivere Betreuung, mehr Interesse und eine bessere Gesprächskultur (vgl. BURRI 2008; MÜLLER 2008).

1.3 Arbeits- und Ausbildungszufriedenheit

Dass Arbeitsbedingungen (z. B. Anforderungsvielfalt, Handlungsspielraum, Belastung) mit Arbeitszufriedenheit zusammenhängen, ist in der Arbeitspsychologie gut belegt (vgl. HACKMAN/OLDHAM 1980; JUDGE/KLINGER 2007). Studien bei Lernenden kommen zu ähnlichen Schlüssen und zeigen z. B., dass die Ausbildungszufriedenheit von Lernenden mit der Vielseitigkeit und dem Handlungsspielraum in der Arbeit, den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildenden oder der Unterstützung durch Arbeitskollegen in einem positiven Zusammenhang steht (vgl. KÄLIN u. a. 2000; STALDER 2003).

In Befragungen von Erwerbstätigen und Lernenden finden sich häufig sehr hohe Zufriedenheitswerte (vgl. BBT 2012; SEMMER/UDRIS 2007; STEINER u. a. 2013). Dies hat zuweilen Kritik an der Glaubwürdigkeit der Ergebnisse ausgelöst, und es wurde gefordert, die Zufriedenheit qualitativ zu differenzieren (vgl. ULICH 2011). BRUGGEMANN, GROSKURTH und ULICH (1975) haben vorgeschlagen, verschiedene Formen von Arbeitszufriedenheit zu erfassen, die auf einem Vergleich zwischen individuellen Erwartungen und Ansprüchen (Soll) und der aktuellen Arbeitssituation (Ist) beruhen. Ist z. B. der Soll-Ist-Vergleich negativ und wird in der Folge das Anspruchsniveau (Soll)

gesenkt, führt dies zu „resignativer Arbeitszufriedenheit“. Studien aus der Schweiz und Deutschland zeigen, dass resignative Haltungen auch bei Lernenden auftreten, was sich z. B. darin äußert, dass Lernende froh sind, „überhaupt“ eine Lehrstelle zu finden, auch wenn diese schlecht sei (vgl. MÜLLER 2008; SCHMID/STALDER 2008).

1.4 Kündigungsverhalten und nicht lineare Ausbildungsverläufe

Arbeitsbedingungen hängen mit Arbeitszufriedenheit zusammen und diese wiederum mit der Kündigungsabsicht und dem Kündigungsverhalten von Mitarbeitenden (vgl. GRIFFETH/HOM/GAERTNER 2000; JUDGE/KLINGER 2007). Klassische arbeitspsychologische Fluktuationsmodelle gehen dabei davon aus, dass Personen eine Passung zwischen ihren Bedürfnissen und den realen Arbeitsgegebenheiten anstreben, wobei bei fehlender Passung Unzufriedenheit entsteht. Kann die Passung nicht (wieder) hergestellt werden, führt dies zu einem Rückzugsverhalten, und die Kündigungsabsicht wächst. Die effektive Kündigung erfolgt, wenn ein passendes neues Stellengebot gefunden ist (vgl. HULIN/ROZNOWSKI/HACHIYA 1985; LEE u. a. 1999). Empirische Studien bestätigen übereinstimmend, dass Arbeitsunzufriedenheit und geringes organisationales Commitment die Kündigungsabsicht und das Kündigungsverhalten stark beeinflussen (vgl. ALLEN/BRYANT/VARDAMAN 2010). Neuere Ansätze betonen aber, dass manche Mitarbeitende ihren Betrieb ohne neues Stellenangebot verlassen oder auch dann, wenn sie mit ihrer Arbeit zufrieden sind (z. B. Umzug, Familiengründung, attraktivere Stelle, Personen mit „Kündigungsskript“, die aufgrund besonderer Vorfälle im Betrieb kündigen) (vgl. LEE u. a. 1999). Zudem zeigt sich, dass viele Mitarbeitende trotz Unzufriedenheit an ihrer Arbeitsstelle bleiben (vgl. MITCHELL u. a. 2001).

Studien zu Bedingungsfaktoren von Lehrvertragsauflösungen und nicht linearen Berufsbildungsverläufen bestätigen viele der Befunde der Arbeitspsychologie. In der Schweiz werden rund 20 Prozent aller Lehrverträge aufgelöst (vgl. STALDER/SCHMID 2006). Berücksichtigt man zudem, dass etwa 10 Prozent der Lernenden die Abschlussprüfung nicht bestehen¹ (vgl. NEUENSCHWANDER u. a. 2012), durchlaufen nur rund 70 Prozent der Lernenden ihre Ausbildung linear, d. h. ohne Unterbruch, Klassenrepetition oder Wechsel bis zum erfolgreichen Abschluss (vgl. STALDER 2012). Lehrvertragsauflösungen und nicht lineare Ausbildungsverläufe sind in der Regel auf mehrere Ursachen zurückzuführen. So sind Lernende, deren Lehrvertrag aufgelöst wird, im Vergleich zu Stayers nicht nur unzufriedener mit ihrer Ausbildung und resignativer eingestellt, sondern nehmen ihre Ausbildung auch als weniger lehrreich

1 In der Schweiz läuft der Lehrvertrag nach der regulären Ausbildungsdauer aus, unabhängig davon, ob Lernende die Abschlussprüfung bestehen oder nicht. Im Fall eines Nichtbestehens muss ein neuer Lehrvertrag ausgehandelt werden.

und ihre Berufsbildenden als weniger kompetent wahr (vgl. STALDER/SCHMID 2006). Je nach Anschlusslösung konnten unterschiedliche Bedingungsmuster beobachtet werden (vgl. SCHMID/STALDER 2007). So sagen z. B. Kündigungsabsichten Lehrabbrüche ohne Anschlusslösung voraus, während bei Betriebswechseln (Fortsetzung im selben Lehrberuf, aber anderen Betrieb) vor allem mangelnde Lernmöglichkeiten und Konflikte im Betrieb maßgeblich sind.

1.5 Ausbildungsabschluss

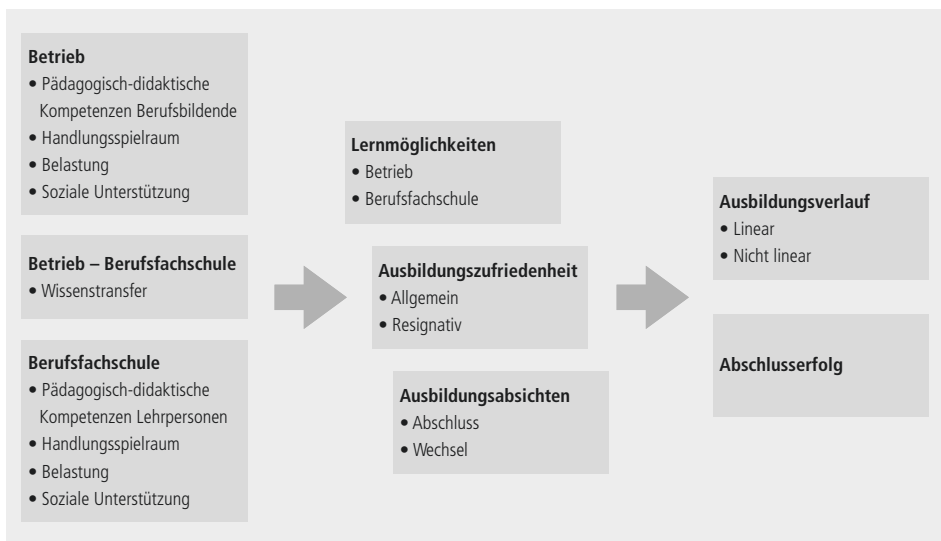
Letztendlich misst sich die Qualität der Berufsbildung nicht nur an Input- und Prozessfaktoren wie den Ausbildungsbedingungen, der Zufriedenheit oder dem Ausbildungsverlauf, sondern am Output, d. h. an den erreichten Bildungsabschlüssen der Jugendlichen. In der Schweiz erreichen knapp 90 Prozent aller Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II (vgl. SKBF 2010). Das Risiko, ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II zu bleiben, ist höher für junge Frauen, Jugendliche mit geringen Lese- oder Mathematikkompetenzen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozial schwächeren Familien, jene, die über eine Zwischenlösung in die Berufsausbildung einsteigen, und jene mit einem nicht linearen Ausbildungsverlauf (vgl. MEYER/BERTSCHY 2011; SKBF 2010; STALDER/MEYER/HUPKA-BRUNNER 2008). So bleiben zum Beispiel rund 40 Prozent der Jugendlichen mit rudimentären Lesekompetenzen (PISA-Stufe ≤ 1) und rund die Hälfte der Jugendlichen mit nicht linearem Ausbildungsverlauf ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II (vgl. STALDER/MEYER/HUPKA-BRUNNER 2008; STALDER/SCHMID 2012). Weisen Jugendliche mehrere dieser Risikofaktoren auf, sinken ihre Abschlusschancen nochmals deutlich (vgl. STALDER 2012). Nur wenig erforscht ist bisher die Bedeutung von Ausbildungsbedingungen und insbesondere der fachlichen oder pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Ausbildenden in Bezug auf das Erreichen eines Sek.-II-Abschlusses.

2. Zusammenhänge zwischen Ausbildungsbedingungen, Zufriedenheit und Ausbildungserfolg: eine empirische Überprüfung

Basierend auf arbeitspsychologischen Ansätzen haben wir gezeigt, dass Ausbildungsbedingungen, Ausbildungszufriedenheit, Ausbildungsverläufe und Abschlüsse prozesshaft miteinander zusammenhängen. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden empirisch überprüft werden. Dabei soll die Besonderheit der Berufsausbildung, die Ausbildung an mehreren Lernorten, nicht unberücksichtigt bleiben. Schule, Betrieb und überbetriebliche Kurse haben nicht nur unterschiedliche Bildungsaufgaben, sondern auch andere Ausbildungsbedingungen (vgl. STEINER 2007). In der betrieblichen

Ausbildung steht die praktische, an Kundenwünschen orientierte Arbeit im Vordergrund. Der Lernerfolg leitet sich direkt aus dem Ergebnis der geleisteten Arbeit ab, neu erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind unmittelbar für die weitere Arbeit brauchbar. Die Schule ist weiter weg vom beruflichen Alltag, der praktische Nutzen der Lerninhalte ist – zumindest für die Lernenden – oft nicht direkt sichtbar. Trotz dieser Unterschiede ist davon auszugehen, dass die schulischen und betrieblichen Lernmöglichkeiten aus der Sicht von Lernenden von ähnlichen Faktoren abhängen dürften. Dies wird gestützt durch Studien zu schulischem Lernerfolg, die u. a. auf die Bedeutung von Lernumgebungen, sinnhaften Lernzielen, Möglichkeiten zum Üben, Rückmeldungen oder Methodenvielfalt verweisen (vgl. dazu EULER 2005).

Abbildung 1: Rahmenmodell Ausbildungsbedingungen – Zufriedenheit – Ausbildungsverlauf



Ausgehend von der Annahme, dass Lernmöglichkeiten in Schule und Betrieb im Wesentlichen von den Ausbildenden gestaltet werden und dass sich die Ausbildungsbedingungen an beiden Lernorten auf die Zufriedenheit von Lernenden und ihren Ausbildungsverlauf auswirken, gehen wir folgenden Fragen nach (vgl. Abbildung 1):

- 1) In welchem Zusammenhang stehen die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Ausbildenden, der Handlungsspielraum, die Belastung und die soziale Unterstützung mit den Lernmöglichkeiten in Betrieb und Berufsfachschule?
- 2) In welchem Zusammenhang stehen die schulischen und betrieblichen Ausbildungsbedingungen mit der Ausbildungszufriedenheit und mit der Absicht der Lernenden, ihre Ausbildung abzuschließen oder zu wechseln?

- 3) Lässt sich durch die betrieblichen Ausbildungsbedingungen, die Zufriedenheit und die Ausbildungsabsichten der tatsächliche Ausbildungsverlauf und das Erreichen eines Sek.-II-Abschlusses voraussagen?

2.1 Methode

Wir stützen unsere Analysen auf Daten des Schweizer Jugendlängsschnitts TREE², der als Folgeprojekt der PISA-Studie 2000 konzipiert ist und in bisher acht Nachbefragungen (Jahre 2001 bis 2010) die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen nach der obligatorischen Schule untersucht hat (vgl. STALDER/MEYER/HUPKA-BRUNNER 2011; TREE 2011). Zur Ausgangsstichprobe gehören diejenigen Jugendlichen, die im Jahr 2001 oder 2002 das erste Lehrjahr einer zertifizierenden dualen Berufsausbildung besucht hatten (N = 2.348; weiblich 47 Prozent, männlich 53 Prozent).

Die Ausbildungsbedingungen in Betrieb und Schule wurden je separat mit Einzelitems oder Skalen mit zwei bis sechs Items erhoben. Diese umfassen die Lernmöglichkeiten (je drei Items, z. B. „Bei meiner Arbeit/In der Schule kann ich viel dazulernen“), die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Ausbildenden (je sechs Items, z. B. „Mein Berufsbildner/Meine Klassenlehrperson kann Dinge gut erklären“), den Handlungsspielraum (je drei Items, z. B. „Ich kann meine Arbeit selbstständig einteilen“), die Belastung (je fünf Items, z. B. „Ich habe zu viel zu tun“; „Ich muss schwierige Sachen machen, die ich noch nicht gelernt habe“), die soziale Unterstützung (je ein Item, z. B. „Meine besten Arbeitskollegen/Schulkollegen unterstützen mich, wenn es im Betrieb schwierig wird“) und den Wissenstransfer (ein Item, „Was ich in der Berufsschule lerne, kann ich bei der Arbeit gut gebrauchen“).

Die allgemeine Ausbildungszufriedenheit wurde mit einem Item erfasst („Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrer Ausbildung?“), die resignative Zufriedenheit mit drei Items (z. B. „Meine Ausbildung ist zwar nicht ideal, aber schließlich könnten sie noch schlimmer sein“), die Absicht, die Ausbildung abzuschließen oder zu wechseln, mit je einem Item („Meine jetzige Ausbildung will ich auf jeden Fall fertig machen“, „Sobald ich etwas Besseres finde, werde ich die Lehrstelle wechseln“).

Der Ausbildungsverlauf wurde auf Basis der Längsschnittdaten aus den Wellen 1 bis 6 codiert, wobei zwischen linearen Verläufen (ohne Wechselereignis bis zum erfolgreichen Sek.-II-Abschluss) und nicht linearen Verläufen (mit Berufs- oder Betriebswechsel, Klassenrepetition, Unterbruch oder Abbruch, mit oder ohne

2 TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, www.tree.unibas.ch) läuft seit 2000 und wurde bisher durch den Schweizerischen Nationalfonds, die Universität Basel, die Bundesämter für Berufsbildung und Technologie bzw. Statistik sowie die Kantone Bern, Genf und Tessin finanziert.

Sek.-II-Abschluss) unterschieden wird. Die Ausbildungsabschlüsse wurden in jeder TREE-Welle und summarisch in Welle 7 erhoben.

Die Forschungsfragen 1) und 2) werden mit linearen Regressionen, basierend auf Daten des ersten Lehrjahres, untersucht. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3) stützen wir uns auf längsschnittliche Auswertungen mit logistischen Regressionen. Als Kontrollvariablen werden das Geschlecht, die PISA-Lesekompetenzen und der Selbstwert in die Modelle aufgenommen.

2.2 Ergebnisse

Berufsbildende und Lehrpersonen spielen in Bezug auf die Ausgestaltung der Lernmöglichkeiten eine wichtige Rolle (Tabelle 1). Den wichtigsten Einfluss auf die Lernmöglichkeiten in Betrieb und Schule haben aus Sicht der Lernenden die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Ausbildenden und der Wissenstransfer von der Berufsfachschule in den Betrieb. Die Lernmöglichkeiten sind umso größer, je eher die Ausbildenden Fachwissen gut vermitteln können, sich Zeit für die Lernenden nehmen und Rückmeldungen zur geleisteten Arbeit geben. Sie steigen zudem deutlich mit der Nützlichkeit der schulischen Lerninhalte für die betriebliche Arbeit, d. h. mit einem höher eingeschätzten Wissenstransfer. Entgegen der Erwartung wirkt sich die Belastung der Lernenden im Betrieb nicht negativ auf die Lernmöglichkeiten aus, sondern positiv. Angemerkt sei, dass sich die Mehrheit der Lernenden im Betrieb nur selten belastet fühlt, also eher unterfordert als überfordert ist. Belastung kann sich in dem Sinn positiv auf die Lernmöglichkeiten auswirken: Ein angemessener Zeitdruck und Arbeit, die von den Lernenden mehr fordert – ohne sie zu überfordern –, sind durchaus erwünscht. Der Handlungsspielraum und die soziale Unterstützung durch Kollegen/Kolleginnen haben nur einen geringen Einfluss auf die Lernmöglichkeiten im Betrieb und keinen Einfluss auf die Lernmöglichkeiten in der Berufsfachschule.

Zur Voraussage der Ausbildungszufriedenheit wurden die Ausbildungsbedingungen der Lernorte Betrieb und Berufsfachschule als separate Bereiche in die Analyse mit einbezogen. Die Ergebnisse verweisen auf die besondere Bedeutung des Betriebs (Tabelle 2).

Die allgemeine Ausbildungszufriedenheit der Lernenden wird ausschließlich durch Merkmale der betrieblichen Ausbildung vorausgesagt. Die Ausbildungsbedingungen in der Berufsfachschule haben – unter Kontrolle der betrieblichen Merkmale – keinen Einfluss. Den stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit haben die Lernmöglichkeiten im Betrieb, den zweitstärksten die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildenden. Statistisch signifikant, aber weniger groß ist der Einfluss von Belastung (negativer Zusammenhang), Handlungsspielraum und sozialer Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und -kollegen. Einen signifikant positiven, aber ebenfalls geringen Einfluss hat der Wissenstransfer.

Tabelle 1: Bedingungsfaktoren von Lernmöglichkeiten in Betrieb und Berufsfachschule

	Lernmöglichkeiten Betrieb		Lernmöglichkeiten Berufsfachschule	
	β	sig.	β	sig.
Handlungsspielraum	.087	***	.069	***
Belastung	.158	***	.028	
Päd.-didakt. Kompetenzen Ausbilder/-in	.328	***	.351	***
Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	.088	***	.036	
Wissenstransfer Schule – Betrieb	.240	***	.294	***
	N = 2278 R ² = .34		N = 2066 R ² = .31	
*** p<.001				
Lineare Regressionen kontrolliert für Geschlecht, Selbstwert und Lesekompetenzen PISA				
Quelle: TREE, eigene Auswertungen				

Tabelle 2: Bedingungsfaktoren von allgemeiner und resignativer Ausbildungszufriedenheit

	Allgemeine Ausbildungszufriedenheit		Resignative Ausbildungszufriedenheit	
	β	sig.	β	sig.
Betrieb				
Handlungsspielraum	.065	**	-.113	***
Belastung	-.115	***	.167	***
Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildende/-r	.202	***	-.099	***
Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	.040	*	-.056	**
Lernmöglichkeiten	.340	***	-.152	***
Schule				
Handlungsspielraum	-.010		.042	*
Belastung	-.015		.124	***
Päd.-didakt. Kompetenzen Lehrperson	-.020		.019	
Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	.013		-.014	
Lernmöglichkeiten	.029		-.094	***
Wissenstransfer Schule – Betrieb	.057	**	-.029	
	N = 2015 R ² = .37		N = 2029 R ² = .22	
*** p < .001, ** p < .01, * p < .05 Lineare Regressionen kontrolliert für Geschlecht, Selbstwert und Lesekompetenzen PISA Quelle: TREE, eigene Auswertungen				

Die resignative Ausbildungszufriedenheit kann sowohl durch die betrieblichen als auch durch die schulischen Ausbildungsbedingungen vorausgesagt werden, wobei die Lernmöglichkeiten und die Belastung an beiden Lernorten den stärksten Einfluss haben. Je geringer die Lernenden ihre Lernmöglichkeiten in Betrieb und Schule einschätzen und je stärker sie sich belastet fühlen, umso höher ist ihre resignative Zufriedenheit. Resignativer sind zudem diejenigen Lernenden, die den Handlungsspielraum im Betrieb tiefer einstufen, ihren Berufsbildenden weniger gute Kompetenzen zuschreiben und sich von Kolleginnen und Kollegen weniger unterstützt fühlen. Ein höherer Handlungsspielraum in der Schule führt interessanterweise – unter Kontrolle der anderen Merkmale und nur mit geringem Effekt – zu höherer resignativer Zufriedenheit. Partizipation und selbstbestimmtes Lernen, so könnte der Befund interpretiert werden, stellt Anforderungen an die Lernenden, die sie auch überfordern können. Dies müsste mit detaillierten Analysen eingehender geprüft werden.

Tabelle 3: Bedingungsfaktoren der Absicht, die Ausbildung abzuschließen oder zu wechseln

	Ausbildungsabsicht: Abschluss		Ausbildungsabsicht: Wechsel	
	β	sig.	β	sig.
<i>Betrieb</i>				
Handlungsspielraum	.035		-.203	
Belastung	.035		.045	*
Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildner/-in	.007		-.057	*
Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	.006		.009	
Lernmöglichkeiten	.061	*	-.115	***
<i>Schule</i>				
Handlungsspielraum	-.052	*	.046	*
Belastung	.023		-.004	
Päd.-didakt. Kompetenzen Lehrperson	-.022		.001	
Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	.023		.018	
Lernmöglichkeiten	.062	*	.031	
<i>Wissenstransfer Schule – Betrieb</i>	.061	*	-.055	*
<i>Ausbildungszufriedenheit</i>				
Allgemeine Ausbildungszufriedenheit	.205	***	-.264	***
Resignative Ausbildungszufriedenheit	-.036		.135	***
	N = 1988 R ² = .12		N = 1985 R ² = .23	
*** p < .001, ** p < .01, * p < .05				
Lineare Regressionen kontrolliert für Geschlecht, Selbstwert und Lesekompetenzen PISA				
Quelle: TREE, eigene Auswertungen				

Zur Voraussage, ob Lernende die Absicht haben, ihre Ausbildung abzuschließen und/oder zu wechseln, wurden die Ausbildungsbedingungen der Lernorte Betrieb und Berufsfachschule sowie die allgemeine und die resignative Ausbildungszufriedenheit als Prädiktoren verwendet (Tabelle 3).

Die Absicht, die Berufsausbildung abzuschließen, wird erwartungsgemäß am stärksten durch die allgemeine Ausbildungszufriedenheit beeinflusst. Je zufriedener die Lernenden insgesamt mit ihrer Berufsausbildung sind, umso eher möchten sie diese auch abschließen. Einen signifikanten, aber eher geringen Einfluss haben die Lernmöglichkeiten im Betrieb, der Handlungsspielraum in der Schule (negativer Effekt) und der Wissenstransfer Schule – Betrieb. Die Absicht abzuschließen steigt mit zunehmenden Lernmöglichkeiten und mit zunehmender Nützlichkeit der schulischen Lerninhalte im Betrieb.

Auch die Absicht, die Ausbildung zu wechseln, wird am besten durch die allgemeine Ausbildungszufriedenheit vorausgesagt. Daneben spielt auch die resignative Zufriedenheit eine Rolle. Die Wechselabsicht sinkt, je zufriedener die Lernenden allgemein mit ihrer Ausbildung sind; sie steigt mit zunehmender Resignation. Des Weiteren wirken sich die Lernmöglichkeiten im Betrieb direkt auf die Wechselabsicht aus (je größer die Möglichkeiten, umso geringer die Wechselabsicht). Eine größere Tendenz, die Lehrstelle zu wechseln, haben zudem Lernende, die im Betrieb höheren Belastungen ausgesetzt sind, die die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ihres Berufsbildners tiefer einschätzen und die Nützlichkeit der schulischen Lerninhalte für den Betrieb als geringer einstufen. Der Handlungsspielraum in der Schule hat einen schwach positiven Effekt; er steigert die Wechselabsicht.

Mit zwei logistischen Regressionen wurde abschließend untersucht, ob sich aus der Ausbildungssituation im Betrieb, der Ausbildungszufriedenheit und der Ausbildungsabsicht im ersten Lehrjahr voraussagen lässt, ob die Lernenden in den folgenden Jahren ihre Berufsausbildung linear, d. h. ohne Wechsel oder Unterbruch, erfolgreich durchlaufen und ob sie schließlich einen zertifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen (Tabelle 4). Um mögliche Mediationseffekte aufzuzeigen, wurden die einzelnen Prädiktoren schrittweise in die Modelle eingefügt. Im ersten Schritt wurden Verlauf und Abschluss durch die Kompetenzen der Berufsbildenden vorausgesagt, im zweiten Schritt wurden zusätzlich die Lernmöglichkeiten im Betrieb im Modell aufgenommen, im dritten Schritt die Zufriedenheiten und im vierten die Ausbildungsabsichten.

Tabelle 4: Voraussage linearer Ausbildungsverlauf und zertifizierender Sek.-II-Abschluss

	Linearer Ausbildungsverlauf		Sek.-II-Abschluss erreicht	
Ausbildungssituation im 1. Lehrjahr	odds ratio	sig.	odds ratio	sig.
1. Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildner/-in	1.34	**	.62	
2. Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildner/-in Lernmöglichkeiten im Betrieb	1.12 1.40	 ***	.42 2.11	 * **
3. Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildner/-in Lernmöglichkeiten im Betrieb Allgemeine Ausbildungszufriedenheit Resignative Ausbildungszufriedenheit	.97 1.17 1.29 .89	 *** *	.39 1.84 1.11 .78	 * *
4. Päd.-didakt. Kompetenzen Berufsbildner/-in Lernmöglichkeiten im Betrieb Allgemeine Ausbildungszufriedenheit Resignative Ausbildungszufriedenheit Ausbildungsabsicht: Abschluss Ausbildungsabsicht: Wechsel	.95 1.09 1.13 .93 1.15 .828	 ** ***	.38 1.82 1.09 .78 1.10 1.00	
	N = 1387 Nagelkerke R ² = .14		N = 1350 Nagelkerke R ² = .13	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Hierarchische logistische Regressionen kontrolliert für Geschlecht, Selbstwert und Lesekompetenzen PISA

Quelle: TREE, eigene Auswertungen

Generell lässt sich feststellen, dass sich sowohl der Ausbildungsverlauf als auch das Erreichen eines Sek.-II-Abschlusses durch die Ausbildungssituation im ersten Lehrjahr voraussagen lässt. Die Erklärungskraft der Modelle ist aber wie erwartet eher gering.

In Bezug auf den linearen Ausbildungsverlauf zeigen sich deutliche Mediationseffekte. Die Kompetenzen der Berufsbildenden (Schritt 1) wirken sich indirekt, vermittelt über die Lernmöglichkeiten (Schritt 2), die Ausbildungszufriedenheit (Schritt 3) sowie die Ausbildungsabsichten (Schritt 4) auf den tatsächlichen Ausbildungsverlauf aus. Je höher die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildenden, umso größer sind aus Sicht der Lernenden die Lernmöglichkeiten im Betrieb. Je größer die Lernmöglichkeiten sind, umso zufriedener sind die Lernenden. Je zufriedener die Lernenden sind, umso eher haben sie die Absicht, die Ausbildung zu beenden bzw. sie nicht zu wechseln. Und schließlich: Je eher die Lernenden beabsichtigen, ihre Berufsausbildung zu beenden und sie nicht zu wechseln, umso eher durchlaufen sie diese linear ohne Unterbruch oder Wechsel bis zum erfolgreichen Abschluss.

In Bezug auf das Erreichen eines Sek.-II-Abschlusses ist der Befund weniger deutlich. Einen positiven Einfluss auf den Abschlusserfolg haben die Lernmöglichkeiten im Betrieb. Je höher die Lernenden ihre Lernmöglichkeiten einschätzen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie später, entweder direkt oder nach einem nicht linearen Ausbildungsverlauf, einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erwerben. Die Ausbildungszufriedenheiten sowie die Ausbildungsabsichten haben keinen direkten Einfluss auf den Erwerb eines Sek.-II-Abschlusses. Nur schwer zu erklären und eingehender zu prüfen ist der schwach negative Effekt der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildenden.

3. Fazit

Die Qualität der Berufsbildung ist ein vielschichtiges Thema, dem in der Schweizer Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung vermehrt Aufmerksamkeit zukommt. Ausgehend von arbeitspsychologischen Befunden haben wir aus der Sicht der Lernenden Input-, Prozess- und Outputqualitäten untersucht und das Zusammenspiel zwischen Ausbildungsbedingungen, Ausbildungszufriedenheit und Ausbildungsabsichten sowie deren Effekte auf den Ausbildungsverlauf und -erfolg überprüft. Die Ergebnisse verdeutlichen die wichtige Rolle der Ausbildenden in Bezug auf die Ausgestaltung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden. Besonders Augenmerk ist auf die Ausbildenden im Betrieb zu richten. Durch hohe pädagogisch-didaktische Kompetenzen begünstigen sie indirekt – vermittelt über die Lernmöglichkeiten, die Ausbildungszufriedenheit und die Ausbildungsabsichten – lineare Ausbildungsverläufe der Lernenden. Einschränkend sei erwähnt, dass der Zusammenhang zwischen Input- und Prozessqualitäten querschnittlich überprüft wurde und sich auf die Sicht der Lernenden beschränkt. Zurzeit laufende Längsschnittstudien in der Schweiz, die die Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben untersuchen, dürften hier wichtige neue Erkenntnisse liefern.

Literatur

- ALLEN, David G.; BRYANT, Phillip C.; VARDAMAN, James M.: Retaining talent: replacing misconceptions with evidence-based strategies. In: *Academy of Management Perspectives* 24 (2010) 2, S. 48–64
- BBT: Lehrstellenbarometer August 2012. Bern 2012
- BERGER, Jean-Louis: Motivational beliefs and self-regulated learning in low vocational training tracks students. In: *Journal of Developmental and Educational Psychology* 2 (2012) 1, S. 37–48
- BERTSCHY, Kathrin; CATTANEO, M. Alejandra; WOLTER, Stefan: PISA and the transition into the labour market. In: *Labour* 23 (Special Issue 2009), S. 111–137

- BRUGGEMANN, Agnes; GROSKURTH, Peter; ULICH, Eberhard: Arbeitszufriedenheit. Bern 1975
- BURRI, Stefan: Die Qualität der beruflichen Grundbildung in Lehrbetrieben aus Sicht der Lernenden (unveröffentlichte Masterarbeit). Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (CH). Fribourg 2008
- DEHNPOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DONZALLAZ, Désirée: Qualität und Evaluation – Implizite Wirkungsattribute und methodische Herausforderungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (2007) 1, S. 33–46
- DUNCKEL, Heiner (Hrsg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich 1999
- EBBINGHAUS, Margit: Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 109). Bonn 2009
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung. In: Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn 2005
- FILLIETAZ, Laurent: Collective guidance at work: a resource for apprentices? In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011) 3, S. 485–504
- GONON, Philipp: Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2008) Beiheft, S. 96–107
- GRIFFETH, Rodger W.; HOM, Peter W.; GAERTNER, Stefan: A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator tests, and research implications for the next millennium. In: Journal of Management 26 (2000) 3, S. 463–488
- GRÜTER, Andrea; CRITELLI, Nadja; OSER, Fritz: Berufsbildner aus der Perspektive der Lernenden – Eine Interviewstudie mit lernenden Pharma-Assistentinnen. In: OSER, Fritz; BAUDER, Tibor; SALZMANN, Patrizia; HEINZER, Sarah (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn 2013, S. 283–297
- HACKMAN, J. Richard; OLDFHAM, Greg R.: Work redesign. Reading, MA 1980
- HEINZER, Sarah; JOHO, Corinne; GRÜTER, Andrea; CRITELLI, Nadja: Der Lehrmeister als Pädagoge: Eine Untersuchung der pädagogischen Kompetenzprofile für Berufsbildende in Betrieben. In: OSER, Fritz; BAUDER, Tibor; SALZMANN, Patrizia; HEINZER, Sarah (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn 2013, S. 232–282
- HULIN, Charles L.; ROZNOWSKI, Mary; HACHIYA, Donna: Alternative opportunities and withdrawal decisions: Empirical and theoretical discrepancies and an integration. In: Psychological Bulletin 97 (1985) 2, S. 233–250
- HUPKA-BRUNNER, Sandra; SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. In: Swiss Journal of Sociology 36 (2010) 1, S. 11–31
- IMDORF, Christian: Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. In: Journal of Labour Market Research 45 (2012) 1, S. 79–98

- JUDGE, Timothy A.; KLINGER, Ryan: Job satisfaction: subjective well-being at work. In: EID, Michael; LARSEN, Randy J.: *The science of subjective well-being*. New York 2007, S. 393–413
- KÄLIN, Wolfgang; SEMMER, Norbert K.; ELFERING, Achim; TSCHAN, Franziska; DAUWALDER, Jean-Pierre; HEUNERT, Sibylle; ROTEN, Fabienne Crettaz von: Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. In: *Swiss Journal of Psychology* 59 (2000) 4, S. 272–290
- KAMMERMANN, Marlise: Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET) Certificate on the careers of low achieving young people. In: *Education + Training* 52 (2010) 5, S. 391–403
- LAMAMRA, Nadia; MASDONATI, Jonas: Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s. Lausanne 2009
- LEE, Thomas W.; MITCHELL, Terence R.; HOLTOM, Brooks C.; McDANEIL, Linda S.; HILL, John W.: The unfolding model of voluntary turnover: a replication and extension. In: *The Academy of Management Journal* 42 (1999) 4, S. 450–462
- LOUGHLIN, Catherine; BARLING, Julian: Young workers' work values, attitudes, and behaviours. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 74 (2001) 4, S. 543–558
- MEYER, Thomas; BERTSCHY, Kathrin: The long and winding road from education to labour market: the TREE cohort six years after leaving compulsory school. In: BERGMAN, Manfred M.; HUPKA-BRUNNER, Sandra; KELLER, Anita; MEYER, Thomas; STALDER, Barbara E. (Hrsg.): *Youth transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study*. Zürich 2011, S. 92–119
- MITCHELL, Terence R.; HOLTOM, Brooks C.; LEE, Thomas W.; SABLYNSKI, Chris J.; EREZ, Miriam: Why people stay: using job embeddedness to predict voluntary turnover. In: *The Academy of Management Journal* 44 (2001) 6, S. 1102–1121
- MOSER, Urs: *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern 2004
- MÜHLEMANN, Samuel; SCHWERI, Juerg; WINKELMANN, Rainer; WOLTER, Stefan C.: An empirical analysis of the decision to train apprentices. In: *Labour* 21 (2007a) 3, S. 419–441
- MÜHLEMANN, Samuel; WOLTER, Stefan C.; FUHRER, Marc; WÜEST, Adrian: *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*. Zürich 2007b
- MÜLLER, Julia: *Qualität der Ausbildung*. München 2008
- NÄGELE, Christof: Correlates and predictors of apprentices' perception of their workplace as learning place. In: AKOOJEE, Salim; GONON, Philipp; HAUSCHILDT, Ursel; HOFMANN, Christine (Hrsg.): *Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls*. Münster 2013, S. 95–98
- NEUENSCHWANDER, Markus P.; GERBER, Michelle; FRANK, Nicole; ROTTERMANN, Benno: *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden 2012
- NICKOLAUS, Reinhold: Qualität in der beruflichen Bildung. In: MÜNK, Hans Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Considerata*. Bielefeld 2009, S. 13–34

- OSER, Fritz; BAUDER, Tibor; SALZMANN, Patrizia; HEINZER, Sarah: Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn 2013
- SCHAPER, Nicolas: Lerntheorien. In: SCHULER, Heinz; SONNTAG, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen 2007
- SCHMID, Evi: Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“. Eine Längsschnittstudie zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher. Bern 2010
- SCHMID, Evi; STALDER, Barbara E.: Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern 2007
- SCHMID, Evi; STALDER, Barbara E.: Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern 2008
- SCHWEIZERISCHE BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ: Handbuch QualiCarte. Bern 2011
- SEMMER, Norbert K.; UDRIS, Ivars: Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: SCHULER, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 4., akt. Aufl. Bern 2007, S. 157–195
- SKBF (SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG): Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau 2010
- STALDER, Barbara E.: Schule, Arbeit, Ausbildungszufriedenheit. In: BFS & TREE (Hrsg.): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE: Neuchâtel 2003, S. 59–79
- STALDER, Barbara E.: Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In: BAUMELER, Carmen; ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas (Hrsg.): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. Landau 2012, S. 90–106
- STALDER, Barbara E.; MEYER, Thomas; HUPKA-BRUNNER, Sandra: Leistungsschwach – Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 438–451
- STALDER, Barbara E.; MEYER, Thomas; HUPKA-BRUNNER, Sandra: TREE Project documentation. In: BERGMAN, Manfred M.; HUPKA-BRUNNER, Sandra; KELLER, Anita; MEYER, Thomas; STALDER, Barbara E. (Hrsg.): Youth transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study. Zürich 2011, S. 66–87
- STALDER, Barbara E.; SCHMID, Evi: Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern 2006
- STALDER, Barbara E.; SCHMID, Evi: Zurück zum Start? Berufswahlprozesse nach Lehrvertragsauflösungen. In: BERGMAN, Manfred Max; HUPKA-BRUNNER, Sandra; MEYER, Thomas; SAMUEL, Robin (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Wiesbaden 2012, S. 265–285
- STAMM, Margrit; NIEDERHAUSER, Michael: Leistungsexzellenz in der beruflichen Ausbildung. In: Empirische Pädagogik 22 (2008) 4, S. 552–568
- STEINER, Gerhard: Der Kick zum effizienten Lernen. Bern 2007

- STEINER, Michael; KNITTEL, Tilmann; MÜLLER, Daniela; NELL, Pina: Die erste grosse Entscheidung. Wie Schweizer Jugendliche eine (Berufs-)Ausbildung wählen. Studie im Auftrag der Jacobs Foundation. Basel 2013
- STEINER, Peter; LANDWEHR, Norbert: Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Bern 2003
- STRICKER, Claudio; STALDER, Barbara E.: Ausbildungsqualität an der Schwelle zum Arbeitsmarkt. Betriebliche, schulische und überbetriebliche Ausbildung und ihre Akteure. Bern 2009
- TREE (Hrsg.): Projekt-Dokumentation 2000–2010. Basel 2011
- ULICH, Eberhard: Arbeitspsychologie. 7., neu überarb. u. erw. Aufl. Zürich 2011
- VELTEN, Stefanie; SCHNITZLER, Annalisa: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (2012) 4, S. 511–527

3

Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive

Wolfgang Wittwer

Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung

Bei dem Wort Qualität handelt es sich um einen „offenen“ Begriff, der erst noch durch die Akteure der betrieblichen Ausbildung „gefüllt“ werden muss. Die entsprechenden Qualitätskriterien können sich dabei nicht allein auf die Struktur der betrieblichen Ausbildung beziehen, sondern müssen vor allem die Ziele der Ausbildung – Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung und Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung – widerspiegeln. Pointiert formuliert, eine qualitativ gute betriebliche Ausbildung zeichnet sich durch Individualisierung auf der Basis von Standardisierung aus. Ermöglicht wird die Umsetzung dieses Qualitätsanspruchs durch das Konzept der „Gestaltungsoffenen Ausbildung“ entsprechend dem Reformprojekt „Berufliche Bildung“ der Bundesregierung von 1997.

1. Qualität – ein offener Begriff

Ich will meinen Beitrag mit einer Geschichte beginnen, die ich bei dem Neurologen und Psychotherapeuten Nossrat PESECHKIAN gefunden habe. Es ist die Geschichte vom Elefanten, den man zur Ausstellung bei Nacht in einen dunklen Raum gebracht hatte.

„Die Menschen strömten in Scharen herbei. Da es dunkel war, konnten die Besucher den Elefanten nicht sehen, und so versuchten sie, seine Gestalt durch Berühren zu erfassen. Da der Elefant groß war, konnte jeder Besucher nur ein Teil des Tieres greifen und nach seinem Tastbefund beschreiben. Einer der Besucher, der ein Bein des Elefanten erwischt hatte, erklärte, dass der Elefant wie eine starke Säule sei; ein zweiter, der die Stoßzähne berührte, beschrieb den Elefanten als spitzen Gegenstand; ein dritter, der das Ohr des Tieres ergriff, meinte, er sei einem Fächer nicht unähnlich; der vierte, der über den Rücken des Elefanten strich, behauptete, dass der Elefant so gerade und flach sei wie eine Liege“ (PESECHKIAN 1977, S. 21).

In einer vergleichbaren Grauzone bewegt sich auch der Begriff der Qualität. Jeder benutzt ihn. Jeder hat ein eigenes Verständnis von Qualität. Und doch – oder gerade deshalb – stellt sich die Frage, was die Qualität eines Produkts bzw. Prozesses oder eben die Qualität der Ausbildung ausmacht. Die Antwort auf diese Frage müssen wir uns selber geben. Es gibt *keine allgemeingültige* Ausbildungsqualität. Die Frage ist: warum?

Das Wort Qualität ist von dem lateinischen Eigenschaftswort *qualis* abgeleitet und bedeutet so viel wie „wie beschaffen“. Das heißt, Qualität fragt nach der Beschaffenheit und Eignung eines Objekts bzw. Prozesses. Sie benennt diese nicht. Wir selber müssen sie benennen!

Merkmale des Qualitätsbegriffs

1. Es handelt sich um einen offenen Begriff.
2. Er fragt nach der Beschaffenheit, Eignung eines Objekts (qualis = „wie beschaffen“).
3. Er benennt die Beschaffenheit nicht.
4. Wir müssen sie benennen.

Die Veranstalter der Fachtagung „Qualität in der Berufsbildung – Anspruch und Wirklichkeit“ (vom 13./14.6.2013 in Karlsruhe) haben, so interpretiere ich ihr Konzept, diese Offenheit des Begriffs aufgenommen, indem sie unterschiedliche Perspektiven benannt haben, aus denen die Qualität in der betrieblichen Ausbildung betrachtet und diskutiert werden soll.

Meine Aufgabe ist es nun, aus der Perspektive der Berufspädagogik zu argumentieren. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Frage: Wodurch wird der Blick der Berufspädagogik auf die Qualität der beruflichen Bildung geprägt. Oder: Was versteht die Berufspädagogik unter Qualität?

Ich werde im Folgenden versuchen, auf diese Frage eine Antwort zu geben. Dabei erhebe ich allerdings nicht den Anspruch für *die* Berufspädagogik zu sprechen. Das ist auch nicht möglich, denn es gibt zwar zur Qualitätsfrage zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen mit unterschiedlichen Aussagegehalten. Was fehlt, sind aber theoretische Positionen, „die Entwicklungshilfen für Qualitätsstandards liefern“ (GIESEKE 1997, S. 36), bzw. eine „Qualitätsphilosophie“ (SIEBERT 1995), mit der Konsequenz, dass Instrumente, die gesicherte Aussagen über „Qualität“ zulassen, fragwürdig sind, „weil ungelöste Grundfragen der Theorie und der Berufsbildungsforschung mit angestoßen werden“ (FAULSTICH 1991, S. 178). An dieser Situation hat sich bis heute nicht viel geändert, wie die Autoren des Gutachtens „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ feststellen (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009).

Die fehlende (bildungs-)theoretische Fundierung des Qualitätsbegriffs hängt auch mit der Frage zusammen, was berufliche Ausbildung leisten bzw. welche Ziele sie erreichen soll.

Diese Fragen verwundern vielleicht. Scheint doch klar zu sein, welches Ziel berufliche Ausbildung verfolgt. Ich werde gleich etwas dazu sagen.

Der spezifische Kontextbezug der Qualitätsfrage ist wichtig, da der Begriff „Qualität“ erst dadurch seine besondere Bedeutung erhält. „*Denn Qualität ist kein extra-mental für sich existierendes Objekt*“ (Hervorhebung im Original, W. W.), so Helmut HEID (2000, S. 41; vgl. auch HARVEY/GREEN 2000, S. 17). Das gilt auch mit Blick auf die Qualitätsfaktoren bzw. -indikatoren (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009). Für die Autoren des oben zitierten Gutachtens muss daher ein „genaueres Bild für ,Qua-

lität‘ in der Berufsbildung erst noch gezeichnet werden“ (SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009, S. 7).

An was kann sich nun die berufspädagogische Qualitätsdiskussion orientieren? Ich will im Folgenden zwei Punkte benennen, die die Zielsetzung der betrieblichen Ausbildung tangieren.

2. Eckpunkte für die Qualitätsdiskussion in der betrieblichen Ausbildung

Für meine Argumentation zur Qualität der betrieblichen Ausbildung sind zwei Punkte leitend: das *Bildungsverständnis* sowie die *Ziele der Ausbildung*.

2.1 Bildungsverständnis

Die Berufspädagogik geht, so meine Position, von einem Bildungsverständnis aus, das sich als ständiges Bemühen beschreiben lässt, sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der man lebt, zu erschließen. So lautet sinngemäß die Definition des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1965). Der Auszubildende wird hier als Akteur gesehen, der sich mit der Arbeits- und Berufswelt auseinandersetzt, um seinen Weg in diese Welt zu finden und durch sie zu gehen. Diese Funktion muss wesentlicher Bestandteil der Rolle des Auszubildenden sein. In die Bewertung der Qualität der betrieblichen Ausbildung muss daher einfließen, in welchem Maße diese Chance in der Ausbildung gegeben ist.

2.2 Ausbildungsziele

Dieser Bildungsprozess wird in der Ausbildung angeleitet, gefördert und kontrolliert durch vorgegebene formalisierte Strukturen und Ordnungen, durch einen fest umrissenen Kanon an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikationen und Kompetenzen) sowie durch qualifiziertes Personal. Ziel der Ausbildung ist es, die Jugendlichen für die qualifizierte Ausübung eines ganz bestimmten Berufs in einer – so das Berufsbildungsgesetz in § 1 Abs. 2 – *sich wandelnden Arbeitswelt* zu befähigen.

Dieses Ziel wird noch näher ausgeführt in den programmatischen Aussagen des Reformprojekts „Berufliche Bildung“ der Bundesregierung von 1997 (vgl. BMBWFT 1997). Das Reformprojekt will mehr als das Berufsbildungsgesetz. Ich nenne hier nur die ersten drei – für unser Thema wichtigen – Ziele:

- Dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel.

- Offenhalten der dualen Berufsausbildung als Weg in die Arbeitswelt *für alle durch differenzierte Ausbildungsangebote mit neuen Chancen für Leistungsschwächere und Leistungsstärkere*.
- Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe.

Mit dem Konzept der Gestaltungsoffenheit als zentralem Element der Flexibilisierung der beruflichen Bildung findet ein Paradigmenwechsel in der Ausbildung statt. Es geht nicht mehr allein um Standardisierung, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Fachausbildung oder um die bloße Modernisierung der Fachausbildung. Es geht auch und in ganz besonderem Maße darum, die Ausbildung für alle Jugendlichen zu öffnen, unabhängig von dem individuellen Leistungspotenzial. Dieses Ziel lässt sich nur über die Entwicklung individueller Lernwege erreichen.

Die Berufsausbildung muss daher, so Heinz Holz, der frühere Leiter des Bereichs Modellversuche beim BIBB, künftig ihr Profil schärfen in Richtung „individualisierte und differenzierte Aktivitäten“ [...] „Nur ein Berufsbildungssystem, das dem Prinzip der Flexibilität verpflichtet ist, kann bestehen“ (Holz 2001, S. 1). Die neuen gestaltungsoffenen und dynamisierten Ausbildungsordnungen mit ihren Flexibilisierungsspielräumen geben die neue Richtung an. Sie gehen „auf die speziellen Bedürfnisse der Unternehmen ein und knüpfen an den Potenzialen der Belegschaft an“ (ebd., S. 2).

Aus der berufspädagogischen Perspektive, die von dem oben zitierten Bildungsverständnis ausgeht und bewusst die Ideen des Reformprojekts „Berufliche Bildung“ aufnimmt, ergeben sich damit zwei Eckpunkte für die Qualität der betrieblichen Ausbildung:

- *Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung* und
- *Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung*

in einer sich laufend verändernden Arbeits- und Berufswelt.

Wir haben es damit in der betrieblichen Ausbildung mit einer *Dualität von Zielen* zu tun.

Pointiert formuliert: Eine qualitativ gute betriebliche Ausbildung zeichnet sich durch *Individualisierung auf der Basis von Standardisierung* aus.

Die Frage ist, geht das überhaupt? Schließen sich diese beiden Ziele nicht aus?

3. Probleme bei der Verfolgung der beiden Ausbildungsziele

Die Forderung erscheint nur auf den ersten Blick paradox. Denn betriebliche Ausbildungsstrukturen sowie staatliche Ausbildungsordnung einerseits und die Auszubildenden mit ihrer Subjektivität andererseits stehen gleichsam in einem dialektischen Verhältnis von Ermöglichung und Restriktion. Der Auszubildende als Subjekt braucht für den Eintritt in den Arbeitsmarkt einen Betrieb mit Ausbildungsstrukturen wie auch ein Betrieb die Subjektivität, also die Einzigartigkeit des Auszubildenden, benötigt, um wettbewerbsfähig zu sein.

GIDDENS (1988) hat in seiner Theorie der Strukturierung darauf hingewiesen, dass Strukturen nicht nur das Handeln beschränken, sondern dieses auch ermöglichen. Strukturen sind daher nicht einseitig als äußere Rahmenbedingungen zu sehen. Sie sind zugleich auch Produkt und Medium des Handelns sozialer Akteure und können somit nicht von diesen abgetrennt werden. GIDDENS bezeichnet diese Doppelfunktion als „Dualität von Strukturen“ (ebd., S. 77). Damit können also auch Ausbildungsstrukturen durch die Akteure – und im Sinne der Akteure – verändert werden.

Übertragen auf die Ausbildung heißt das, die individuelle Entwicklung erfolgt auf der Folie der jeweiligen (Ausbildungs-)Organisation, und die Entwicklung der Organisation erfolgt auf der Basis der Entwicklung der Subjekte im Unternehmen.

Im Sinne der „Dualität von Strukturen“ geht es bei der Umsetzung der beiden Ziele nicht darum, wie sie einzeln oder mit welcher Priorität sie zu verfolgen sind. Beide Ziele müssen vielmehr gemeinsam und in enger Verknüpfung umgesetzt werden. Individuelle Entwicklung erfolgt in der beruflichen Ausbildung auf der Folie der *fachlichen* Kompetenzentwicklung und umgekehrt. Die Ausbildungsordnung mit ihren fachlichen Anforderungen stellt den Rahmen für eine gestaltungsoffene Ausbildung dar. Dieser Rahmen lässt Freiräume für eine individualisierte Ausbildung zu.

Die Anerkennung und Umsetzung der beiden Ausbildungsziele: „*Anforderungen der Ausbildungsordnung*“ und „*Individuelle berufliche Entwicklung*“ sind aus berufspädagogischer Sicht damit wesentliche Orientierungsdaten für die Qualität in der betrieblichen Ausbildung. Eine wichtige Botschaft lautet daher in diesem Zusammenhang: Die Qualität einer betrieblichen Ausbildung zeigt sich u. a. darin, inwieweit sie auf individuelle Entwicklungsprozesse einerseits und betriebsspezifische Ausbildungssituationen andererseits eingehen kann.

Aus diesen Leitprinzipien sind dann zur Einschätzung der Qualität in der betrieblichen Ausbildung konkrete Bewertungspunkte abzuleiten. Dies kann u. a. anhand von folgenden Fragen erfolgen.

Fragen zur Qualitätssicherung I

- Gibt es in unserem Unternehmen ein Leitbild für die Ausbildung sowie ein einheitliches Verständnis von Qualität? Bildet das Leitbild die beiden Ziele ab und sagt es etwas über Verbindlichkeit aus? Wer war an der Entwicklung beteiligt?
- Werden in unserem Unternehmen die beiden Ziele „Anforderungen der Ausbildungsordnung“ und „Individuelle berufliche Entwicklung“ gleichrangig und in verschränkter Weise verfolgt?
- Gibt es in der Ausbildung „Freiräume“ (inhaltlich, zeitlich), die für eine individuelle Ausbildung genutzt werden können? Existieren hierfür individuelle Ausbildungspläne?

4. Exkurs: Individuelle Entwicklung und Förderung von Heterogenität in der Ausbildung?

„Es ist ein Glück des Menschen, ein anderer unter Gleichen zu sein“, so der griechische Philosoph Plato. Von diesem Glück ist heute allerdings nur wenig zu spüren. Viele Menschen werden in dieser Hinsicht sogar am Glücklichein gehindert – auch in der Ausbildung. Obwohl in der Tradition unserer klassischen Bildungstheorien sich Bildungsprozesse grundsätzlich an der Individualität des Lernenden zu orientieren haben (vgl. SCHENZ/WEIGAND 2007, S. 4), wird diese Forderung nur „inselhaft“ umgesetzt. Als Vorwand dienen hier beispielsweise die vorgegebenen und standardisierten Curricula, das Lernen im Gruppenverband sowie die Forderung, alle gleich zu behandeln. Letztere Forderung konterkariert jedoch, wie ich meine, die individuelle Entwicklung. Sie ist zudem in pädagogischer Hinsicht höchst problematisch – ja ungerecht.

Nun scheint sich allerdings in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion etwas zu verändern. Interessant, wie ich meine, ist daran der Zugang zu der Thematik. Im Vordergrund der Diskussion steht nämlich, ich denke aus gesellschaftspolitischen Gründen, der „Umgang mit Heterogenität“ und weniger die „individuelle Entwicklung“. Das heißt, es rückt die Zusammensetzung einer sozialen Gruppe, einer Klasse, eines Ausbildungsjahrgangs beispielsweise als Lerngruppe in das Blickfeld. Diese Gruppen bestehen nicht nur aus Individuen, die sich in ihrer Subjektivität unterscheiden, sondern darüber hinaus aus Individuen, die sich durch eine Vielzahl an biologischen, sozialen oder orientierungsmäßigen Faktoren voneinander abgrenzen.

Der Begriff der Heterogenität wird durch zwei Bedeutungsgehalte geprägt: „Differenz“ und „Pluralität“.

- „Differenz“ bedeutet so viel wie anders, anders entstanden, andersartig, ungleicher Herkunft, abweichend, unähnlich.
- „Pluralität“ meint dagegen verschieden, vielfältig, mannigfaltig, uneinheitlich und reiht die unterschiedlichen Faktoren nebeneinander ein.

Der Begriff betont zum einen das „Abgrenzende“ und zum anderen die „Pluralität“ der individuellen Faktoren in einer Gruppe. Die Subjektivität von Individuen wird in einer Gruppe durch Vergleich der Gruppenmitglieder zur Heterogenität.

Die Betonung von Heterogenität – wie auch von Subjektivität – beinhaltet allerdings eine gewisse Gefahr. Denn die Hervorhebung der Einzigartigkeit der Subjekte und damit der Hinweis auf deren Verschiedenartigkeit verweist einseitig auf die Differenz zwischen ihnen. Für Jürgen BUDE (2012) wird damit Heterogenität „nicht als Relation eingesetzt, sondern als fixierter Abstand zwischen den Individuen, der sich scheinbar selbstverständlich aus der Tatsache ihrer Unterschiedlichkeit ergibt“. Und er fährt fort: „Dieser Befund ist interessant vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz“ (BUDE 2012, S. 18).

WENNING (2004) hatte bereits zuvor diesen Aspekt aufgegriffen, indem er Heterogenität als einen „relativen“ Begriff verstanden wissen wollte. Heterogenität „hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen ‚hergestellt‘ und ist wandelbar“ (WENNING 2004, S. 573).

Mit Blick auf die betriebliche Ausbildung ist hier zu fragen: Was ist bei der individuellen beruflichen Entwicklung der Auszubildenden das *gemeinsame Ziel, also die Gleichheit*? Ist das die Befähigung zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit in einem bestimmten Beruf?

Die individuelle Entwicklung erfolgt gleichsam in einer dialektischen Beziehung von Unterschiedlichkeit und Gleichheit. Für das Subjekt ist die Entwicklung seiner Besonderheiten wichtig, da diese seine Subjektivität ausmachen. Soll dieser Prozess jedoch nicht Selbstzweck sein, benötigt er eine Orientierung, d. h. einen Maßstab, nämlich die „Gleichheit“.

Die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der betrieblichen Ausbildung muss sich auch an dieser „Gleichheit“ orientieren. Sie muss daher nach dem „Gemeinsamen“ in der Ausbildung fragen und die Eignung der Wege überprüfen, auf denen die einzelnen Auszubildenden dieses gemeinsame Ziel individuell erreichen können. Voraussetzung dafür ist, dass ein Diskurs zum Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit in der betrieblichen Ausbildung geführt wird. Dieser kann eine Veränderung der Ausbildung bewirken und somit Impulse für Organisationsentwicklungsprozesse geben.

Beispiele aus der Praxis

Ein entsprechendes Verständnis von Qualität kann Unternehmen einen ganz konkreten Nutzen bringen, gerade auch in der aktuellen Arbeitsmarktsituation. Sie können mit diesem Ansatz Jugendliche für die Ausbildung gewinnen und erfolgreich zum Ausbildungsabschluss führen, die bisher aufgrund ihrer „Heterogenität“ durch das Auswahlraster fallen: die sogenannten „benachteiligten Jugendlichen“.

Das Unternehmen SAP beispielsweise will, wie im Mai 2013 zu lesen war, „in den kommenden Jahren Hunderte Autisten zu Softwaretestern und Programmierern ausbilden. Bis 2020 sollen ein Prozent der etwa 65.000 Mitarbeiter solche mit autistischen Störungen sein“ (BERNAU 2013, S. 1). Autistinnen und Autisten mit einem bestimmten Asperger-Syndrom haben ein Spezialgebiet, z. B. das, was sie sehen, speichern sie wie ein Foto ab und sind mit Ausdauer bei der Sache. Was sie hören, geht dagegen an ihnen vorbei (vgl. ebd.). Jeder Mensch verfügt somit bei allen Schwächen über eine Stärke, die entdeckt, in der betrieblichen Ausbildung entwickelt und berufsmäßig genutzt werden kann.

Oder ein anderes aktuelles Beispiel aus dem Schulbereich. Anfang des Monats hat die Anne-Frank-Gesamtschule in Bargteheide den mit 200.000 Euro höchstdotierten Schulpreis Deutschlands erhalten. Ausgezeichnet wurde die „Schule für alle“ für ihr Konzept, bewusst auf Verschiedenheit zu setzen. „Zu je einem Drittel nimmt man Schüler auf, denen nach der Grundschule eine der drei klassischen Laufbahnen empfohlen wurde. Zudem achtet man auf Mischung aus Akademikerkindern und Schülern aus sozial schwierigen Verhältnissen, Lernbehinderte werden berücksichtigt sowie fünf Prozent an Kindern, die als hochbegabt diagnostiziert sind. Diese können zum Beispiel im ‚Spürnasenraum‘ wissenschaftliche Projekte austüfeln – während andererseits auch Berufsorientierung eine große Rolle spielt. Zum Konzept gehört die Kooperation mit Firmen und Kammern“ (OSEL 2013, S. 5). Seit zehn Jahren hat keine Schülerin bzw. kein Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. ebd.).

Fragen zur Qualitätssicherung II

- Was ist die Grundlage unseres Ausbildungskonzepts: Verschiedenheit oder Gleichheit?
- Was ist in unserem Unternehmen das „Gleiche“ in der beruflichen Bildung? Zum Beispiel der Abschluss der Ausbildung mit der Mindestnote 2; die individuelle Förderung der Jugendlichen unabhängig von partikularen Interessen; bestimmte Leistungsstandards; eine bestimmte Bildungsinfrastruktur? Oder was?
- Nach welchen (Ausschluss-)Kriterien werden die Jugendlichen für die Ausbildung ausgewählt?
- Berücksichtigen unsere Ausbildungsmethoden die Individualität der Auszubildenden?

5. Qualität durch professionelles Handeln

Die Ausbilder/-innen sind neben den Auszubildenden die wichtigsten Akteure in der betrieblichen Ausbildung. Im Ausbildungsprozess müssen sie oft situativ handeln und entscheiden und können sich dabei nur selten an vorgegebene Strukturen und Planungskonzepte halten. Die Durchführung der betrieblichen Ausbildung verlangt von dem Bildungspersonal ein hohes Maß an Professionalität in fachlicher und pädä-

gogischer Hinsicht. Das gilt ganz besonders bei einer gestaltungsoffenen Ausbildung. Eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Qualität ist daher die Professionalität des Ausbildungspersonals. Und dessen Handeln ist nur dann professionell, wenn es eine hohe Qualität erzeugt.

Ausbildende müssen vor allem in der Lage sein, die Ausbildung prozessbezogen, d. h. von der jeweiligen Situation her zu gestalten. Sie müssen die Auszubildenden als Subjekte begreifen, die sich voneinander unterscheiden, beispielsweise im Hinblick auf ihre Lernfähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, Karrierevorstellungen, und dementsprechend den Ausbildungsprozess gestalten. Reflexivität, Geduld, Frustrationstoleranz, Rollenflexibilität und Konfliktfähigkeit sind in diesem Zusammenhang wichtige Fähigkeiten, die von Ausbildenden verlangt werden. Die Ausbilder/-innen sind damit wichtige Garanten der Ausbildungsqualität.

Qualitätsfragen III

- Verfügt das Ausbildungspersonal über die Qualifikationen und Kompetenzen, die zur Umsetzung der Ausbildungsziele und des Bildungsverständnisses notwendig sind?
- Sind sie in der Lage, situations- bzw. prozessorientiert zu handeln?
- Tragen sie das Ausbildungskonzept mit, und entwickeln sie es weiter?
- Sind die Ausbilder/-innen an der Entwicklung des Qualitätskonzepts beteiligt?

6. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung und -sicherung

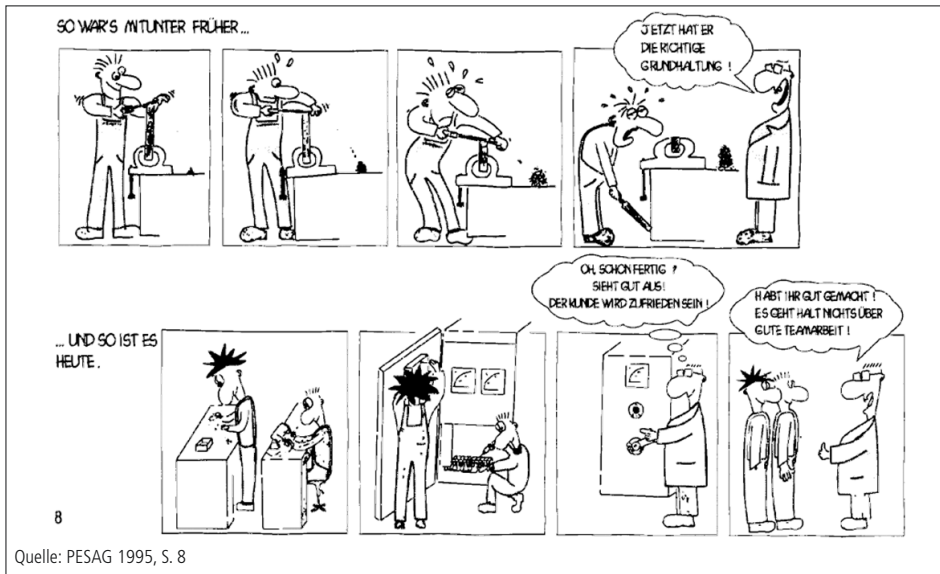
Die Frage nach der Qualität der Ausbildung stellt sich jedoch nicht nur im Hinblick auf Ziel, Inhalt, Methode und Qualifikation des Ausbildungspersonals, sondern auch mit Blick auf den Prozess der *Qualitätsherstellung* selbst.

Nach der hier verwendeten Definition von Bildung sind die Auszubildenden Akteure ihres Bildungsprozesses. Diese aktive Rolle gilt auch bei der Entwicklung und Sicherung der Ausbildungsqualität. Die Auszubildenden sind daher in den Qualitätsentwicklungsprozess mit einzubinden.

Die Jugendlichen haben z.T. zwar eine eigene Vorstellung davon, was heute eine gute Ausbildung ausmacht. Diese unterscheidet sich jedoch in der Regel nicht diametral von der der Ausbilder/-innen bzw. des Ausbildungsbetriebs.

Der nachstehende Cartoon zeigt beispielsweise, wie Auszubildende eines Energieversorgers eine gute Ausbildung sehen, welche Ziele sie verfolgt, wie methodisch vorgegangen werden und welche Qualifikation die Ausbilder/-innen auszeichnen sollte. Ich denke, darüber besteht auch Konsens mit Ausbildern und Ausbildungsbetrieb.

Abbildung 1: Ausbildung früher und heute



Die Einschätzung der Ausbildungsqualität kann aber auch „gruppenbezogen“ erfolgen, d. h., sie fällt unterschiedlich aus, je nachdem ob ein/-e Ausbilder/-in oder ein/-e Auszubildende/-r sie beurteilt. So nehmen Ausbilder/-innen und Personal- und Betriebsleiter/-innen eine outcomeorientierte Sichtweise ein, d. h., die Qualität der Ausbildung zeigt sich für sie erst nach Beendigung der Ausbildung in ihrer Wirkung am Arbeitsplatz. Das heißt in der Art und Weise, wie die Ausgelernten ihre beruflichen Arbeitsaufgaben im Betrieb lösen.

Für die Auszubildenden dagegen ist oft die Prozess- und Outputqualität (Qualität des Lernergebnisses) wichtiger. Sie sind an einem guten sozialen Klima während der Ausbildung und an guten Startchancen am Arbeitsmarkt interessiert. So ist für Auszubildende, wie die Autoren des bereits zitierten Gutachtens ausführen, „die Tatsache, dass der Auszubildende Fragen stellt, ein Zeichen, dass der Auszubildende wissbegierig ist, Ehrgeiz hat und dass er verstanden hat, um was es bei den Arbeitsaufgaben geht“ (SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009, S. 30). Für die Auszubildenden dagegen ist es oft wichtig, dass die Ausbildung Spaß macht (ebd.).

Was ist nun eine gute Ausbildung? Eine, die Spaß macht, oder eine, die den Wissensdurst der Jugendlichen weckt? Ich denke, beide Kriterien sind wichtig und – sie lassen sich miteinander vereinbaren. Voraussetzung dafür ist, dass Auszubildende und Auszubildende in einen Dialog treten und sich gemeinsam über ein Qualitätskonzept verständigen (vgl. WITTWER 2010). Ein Übergehen der Qualitätsvorstellungen der Auszubildenden kann gefährlich sein, da sie dann subversiv wirken.

Größere mittelständische Unternehmen setzen daher bereits auf einen systematischen und strukturierten Dialog zwischen Auszubildenden, Ausbildenden und Betriebsverantwortlichen, beispielsweise in Form eines vierteljährigen „Ausbildungszirkels“. Hier werden Probleme diskutiert, es wird nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht, und es werden Maßnahmen beschlossen sowie deren Erfolg überprüft. Dieser „Ausbildungszirkel“ hat echten Qualitätsentwicklungscharakter (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009).

Dieser Dialogprozess hat zugleich noch eine zweite Wirkung. Denn indem die Beteiligten Qualität definieren, feststellen, Kriterien entwickeln, Qualität sichern etc., entwickelt sich bei ihnen ein Bewusstsein für Qualität bzw. ein gemeinsames Qualitätsverständnis.

Der Dialog setzt allerdings einen offenen, lernbereiten und wertschätzenden Austausch von Meinungen, Sichtweisen, Wünschen und Ideen aller Akteure voraus.

Qualitätsfragen IV

- Wer bestimmt, was Qualität ist? Sind alle Akteure der betrieblichen Ausbildung einbezogen – auch die Auszubildenden?
- Anhand welcher Kriterien wird Qualität gemessen oder beurteilt?
- Sind diese Kriterien allgemein bekannt?
- In welcher Form wird das Qualitätskonzept entwickelt – normativ gesetzt oder dialogorientiert entwickelt?

7. Plädoyer für mehr Mut bei der Qualitätsentwicklung

Eine Ausbildung, die u. a. individuelle Entwicklungsprozesse sowie Gestaltungsoffenheit zum Ziel hat, kann nur schwer anhand von standardisierten Kriterien bewertet werden.

Die hier beschriebene „Dualität der Strukturen“ in der Ausbildung muss sich auch im Qualitätskonzept der Ausbildung widerspiegeln. Eine bloße Messung von Qualität anhand vordefinierter und standardisierter Kriterien ist daher in diesem Zusammenhang kritisch zu bewerten. Denn entsprechende Messkriterien beschreiben lediglich Strukturmerkmale, die erst durch Bezug auf die konkreten Ausbildungsziele sowie den praktischen Handlungsbezug mit Leben gefüllt werden müssen. Ein so verstandenes Qualitätsmanagement selbst erzeugt keine Qualität. Es versucht nur, diese zu erfassen. Dies gilt für alle Phasen der Überprüfung der Ausbildungsqualität: Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalitäten.

Die Vorstellung, Qualität allgemeingültig bestimmen zu können, ignoriert die Komplexität von Lehr-/Lernprozessen und birgt die Gefahr eines normativen Pädagogikverständnisses, das von einer Übertragbarkeit von Wissen ausgeht, die auch in der Ausbildung nicht gegeben ist (vgl. ARNOLD 2000, S. 28).

Lernende sind schwer kalkulierbar, da ihre Lernvoraussetzungen nur z. T. bekannt sind und zudem sich diese noch im Prozess verändern können. Es lassen sich daher keine sicheren Aussagen über den Lernerfolg und damit über die Qualität treffen.

Dagegen kann hier Qualität hergestellt werden durch die bewusste Einbindung dieses Umstands in die didaktischen Planungen der Auszubildenden. Ein Beispiel wiederum für die enge Verzahnung von Qualität und Professionalität.

Aufgrund dieser Tatsache ist es daher nicht verwunderlich, dass bisher Qualitätsmerkmale im Bereich der Prozessqualität weitgehend fehlen. Wie das Gutachten „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zeigt, wird ein „guter“ Ausbildungsprozess eher „empfunden“ bzw. argumentativ belegt. „Was jedoch eine qualitativ hochwertige Kompetenzvermittlung ausmacht, konnte von den Befragten nicht dargestellt oder beschrieben werden. Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses sind derzeit bestenfalls abstrakt und auf wissenschaftlicher Ebene vorhanden. [...] Damit besteht die Gefahr, dass der eigentliche Kern der Ausbildung, der Ausbildungsprozess, gar nicht überprüft und damit verbessert werden kann“ (SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009, S. 54).

Ich denke, Ausbildungsprozesse lassen sich nur im Hinblick auf ihre Struktur, nicht in ihrer Dynamik anhand standardisierter Kriterien bewerten. Erst recht nicht, wenn es sich um individuelle Entwicklungen handelt. Offene Entwicklungen und starre Maßstäbe sind in sich widersprüchlich.

Die Kollegen WÜTHRICH, OSMETZ und KADUK belegen das in ihrem Buch „Musterbrecher“ sehr anschaulich. Sie sagen, „unsere Gedanken, unser Wissen, unsere Emotionen – alles ändert sich von Augenblick zu Augenblick. Glaubt man der Gehirnforschung, dann strukturiert sich das Gehirn im Millisekundentakt immer wieder um. Nennen wir den Namen einer Person, die wir zu kennen glauben, dann ist dies in sich paradox. Der Name, die Anschrift, das Alter und der Familienstand dienen uns dazu, etwas absolut Instabiles, sich ständig Änderndes mit einer Struktur zu versehen, die den Anschein von Stabilität vermittelt“ (WÜTHRICH/OSMETZ/KADUK 2006, S. 39). Wir besitzen noch denselben Vornamen wie zu unserer Geburt, dabei haben wir uns enorm verändert und verändern uns weiterhin so (vgl. ebd., S. 38).

Bei allem Bemühen um Gleichbehandlung und Sicherheit müssen wir uns damit abfinden, dass sich nicht alle Prozesse regulieren lassen. Handeln und Entscheiden unter „Unsicherheit“ ist Merkmal moderner Arbeitsprozesse – auch und gerade in der betrieblichen Ausbildung. Dieses auszuhalten, darin zeigt sich u. a. die Professionalität. Die Unsicherheit kann bestenfalls reduziert werden, beispielsweise durch dialogorientierte Qualitätsentwicklung. Ein Rest Unsicherheit wird jedoch immer bleiben. Zum Glück! Denn dadurch werden wir gefordert. Das macht die Ausbildertätigkeit spannend.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Teil I. Studienbrief. Kaiserslautern 2000
- BERNAU, Varina: Stille Stärken. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 116 vom 22.05.2013, S. 1
- BUDDE, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (2012) 2, S. 1–22
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBWF): Reformprojekt Berufliche Bildung: Flexible Strukturen und moderne Berufe. Verhandlungen des Deutschen Bundestages/Drucksachen, Nr. 13/7625. Bonn 1997, S. 1–15
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7/8. Stuttgart 1965, S. 8–49
- FAULSTICH, Peter: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung. In: MEIFORT, Barbara; SAUTER, Edgar (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Berlin, Bonn 1991
- GIDDENS, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M., New York 1988
- GIESEKE, Wiltrud: Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 29–47
- HARVEY, Lee; GREEN, Diana: Qualität definieren. In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41 (2000) Beiheft, S. 17–39
- HEID, Helmut: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41 (2000) Beiheft, S. 42–51
- HOLZ, Heinz: Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen. Eine strategische Antwort auf die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungsprozesse (Manuskript). Bonn 2001
- OSEL, Johann: Gemeinsam ohne Grenzen. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 126 vom 04.06.2013, S. 5
- PESAG AKTIENGESELLSCHAFT (Hrsg.): Ausbildung? – Na klar! Paderborn 1995
- PESECHKIAN, Nossrat: Positive Psychotherapie. Theorie und Praxis einer neuen Methode. Frankfurt a. M. 1977
- SCHEIB, Thomas; WINDELBAND, Lars; SPÖTTL, Georg: Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Berufsbildungsforschung 4). Bonn, Berlin 2009
- SCHENZ, Christina; WEIGAND, Gabriele: Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts. In: news&science. Begabtenförderung und Begabtenforschung 17 (2007) 3, S. 4–7

- SIEBERT, Horst: Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. In: DVV-Magazin Volkshochschule (1995) 2, S. 10–15
- WENNING, Norbert: Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 565–582
- WITTWER, Wolfgang: Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Loseblattwerk, 123. Erg.-Lfg. Dezember 2010. Köln 2010
- WÜTHRICH, Hans A.; OSMETZ, Dirk; KADUK, Stefan: Musterbrecher. Führung neu leben. 2. Aufl. Wiesbaden 2006

Karl-Otto Döbber

Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – das Beispiel Baden-Württemberg

Im Bereich der beruflichen Schulen hat in den vergangenen Jahren in allen Bundesländern eine dynamische Qualitätsentwicklung stattgefunden. Baden-Württemberg hat dabei einen besonderen Weg eingeschlagen und für die beruflichen Schulen ein spezielles Qualitätsentwicklungskonzept erarbeitet und verbindlich an allen beruflichen Schulen eingeführt. Das Konzept orientiert sich an gängigen Qualitätsmanagementsystemen, hat aber die Besonderheiten der beruflichen Schulen und den pädagogischen Aspekt der Qualität ins Zentrum gestellt. Die flächendeckende Einführung des Systems an allen beruflichen Schulen und den vier Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) ermöglicht einen hohen Nutzen für das Gesamtsystem und die kontinuierliche pädagogische Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

1. Die Entwicklungsschritte zum Konzept OES (Operativ Eigenständige Schule)

Die beruflichen Schulen im Bundesland Baden-Württemberg sind gekennzeichnet durch eine hohe fachliche Differenzierung und bieten Berufsbildungsabschlüsse und allgemeinbildende Schulabschlüsse auf den unterschiedlichsten Ebenen an. Dabei sind sie in vielen Bereichen Partner der Wirtschaft. Die schnellen Wandlungsprozesse am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft insgesamt machen es erforderlich, dass die beruflichen Schulen flexibel auf diese Veränderungen reagieren und in den verschiedensten Bereichen der Schulorganisation, der Bildungspläne, der Unterrichtsgestaltung und des Personalmanagements mit einer gestärkten Eigenständigkeit notwendige Entwicklungen durchführen und Prozesse gestalten. Der damit notwendigerweise verbundene bildungspolitische Wille nach mehr Eigenständigkeit der beruflichen Schulen führte im Jahr 2001 dazu, dass sich 60 berufliche Schulen in dem Projekt „Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen – STEBS“ mit dem Ziel zusammengeschlossen haben, die Qualität des Unterrichts und des Bildungsangebotes durch eine stärkere Eigenständigkeit der Schulen nachhaltig zu verbessern. In 90 Einzelprojekten wurden die unterschiedlichsten Ansätze zur Förderung der Eigenständigkeit und Qualitätsentwicklung erprobt. Die Evaluationsergebnisse und Projekterfahrungen zum Ende des Projektes zeigten, dass ein strukturiertes Qualitätsmanagement eine wesentliche Voraussetzung dafür darstellt, eine neue Balance zwischen zentralen Regelungen

und individuellen Schulentwicklungsprozessen zu finden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2005).

Ein Qualitätsmanagementsystem übernimmt im Allgemeinen mindestens vier wichtige Funktionen:

- Evaluationsfunktion: Strukturierung und Durchführung von Evaluationsprozessen.
- Steuerungsfunktion: Unterstützung der zielgerichteten und strukturierten Qualitätsentwicklungsarbeit.
- Legitimationsfunktion: Nachweis für den Nutzen der erarbeiteten Ergebnisse und entwickelten Prozesse.
- Wirkungsfunktion: Förderung der Sichtbarkeit/Wirkung der Bildungsqualität nach innen und außen.

Dabei erfasst und beschreibt das Qualitätsmanagementsystem die Organisation und die einzusetzenden Verfahrensweisen zur Entwicklung, Sicherung und Kontrolle der Qualität. Letztlich ist es zunächst unerheblich, welches Qualitätsmanagementsystem verwendet wird, wenn die Ziele klar sind und insbesondere die Führungsebene eine deutliche Identifikation, Impulsgebung und Unterstützung in diesem Bereich nach innen und außen gewährleistet (vgl. SEITZ/CAPPAUL 2007).

Im schulischen Bereich gehen die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Wege zur Einführung und Umsetzung von Qualitätsmanagement (QM)-Systemen. Einerseits werden verbindliche QM-Systeme top down vorgegeben und flächendeckend umgesetzt, andererseits werden auf freiwilliger Basis unterschiedliche Ansätze genutzt, oder es werden spezielle Qualitätsentwicklungssysteme erprobt und dann eingeführt. Diesen letztgenannten Weg wählte das Bundesland Baden-Württemberg für die beruflichen Schulen und für die beruflichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen).

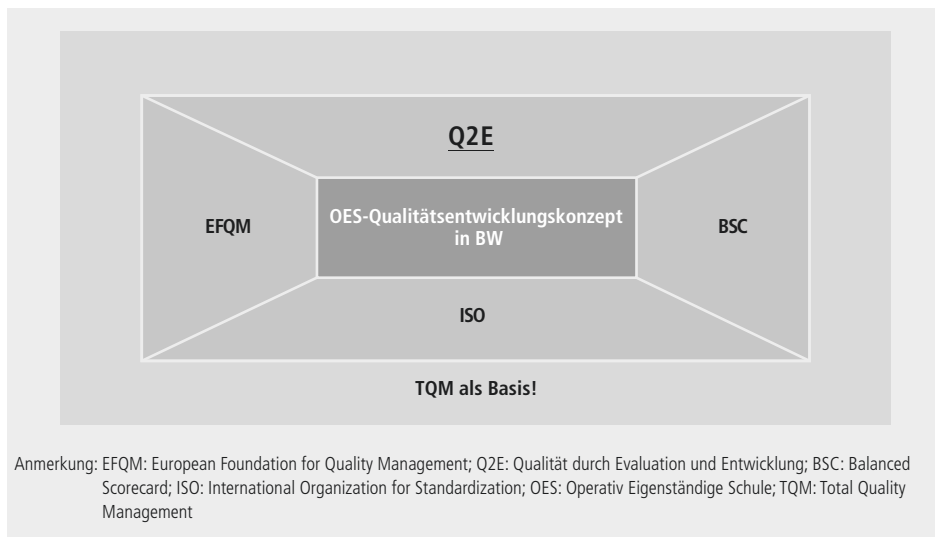
Im Zeitraum von 2003 bis 2007 wurde gemeinsam mit 18 beruflichen Schulen und den vier Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) ein Konzept zur Qualitätsentwicklung erarbeitet und erprobt. Ziel war eine weitere Stärkung der pädagogischen und fachlichen Erstverantwortung, wobei die Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität im Mittelpunkt stand. Neben einem Projektteam im Kultusministerium, unterschiedlichen Beratungsgremien und speziellen Arbeitsgruppen wurde die Entwicklung wissenschaftlich begleitet von der Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Dieter Euler).

2. Qualitätsentwicklung nach dem Konzept OES¹

2.1 Entwicklungslinien

Für alle Beteiligten war während der gesamten Entwicklungsarbeit klar, dass sich ein Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen und Seminare nur bedingt an entsprechenden Konzepten aus der Wirtschaft orientieren konnte. Den Orientierungsrahmen für das Konzept OES bildeten deshalb das Qualitätsmanagementsystem „Qualität durch Evaluation und Entwicklung – Q2E“ aus der Nordschweiz (vgl. LANDWEHR/STEINER 2007) und die Ausführungen von Rolf Dubs zur systematischen Qualitätsentwicklung für Schulen (vgl. DUBS 2003). Allerdings lassen sich diese Überlegungen aus den beiden angeführten Quellen wiederum einbetten in das umfassende und auch wohl älteste Qualitätsdenken und -handeln nach TQM (Total Quality Management), welches schon in den 1940er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Edward Deming in den USA entwickelt wurde und zum Ende der 1980er-Jahre in Europa im „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) seinen Niederschlag fand (vgl. SCHMITT/PFEIFER 2010). Damit verknüpft sind wiederum die Norm DIN ISO 9000ff und die Zusammenhänge mit der Balance Scorecard.

Abbildung 1: Vernetzungen des Konzepts OES mit anderen Qualitätsmanagementsystemen

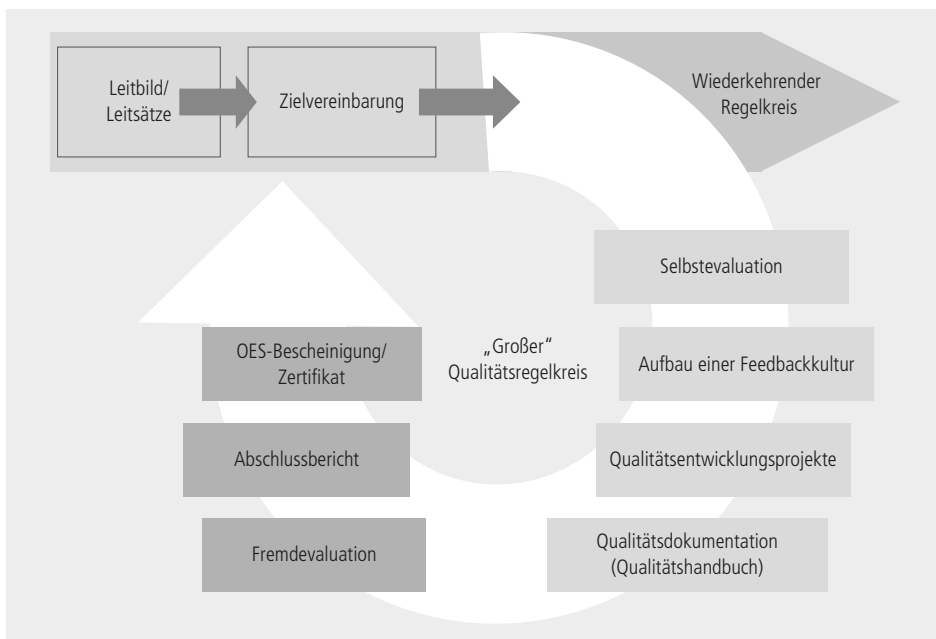


1 Siehe www.oes-bw.de.

2.2 Das Konzept OES

Der im Projekt entwickelte OES-Qualitätszyklus ist so aufgebaut, dass die Schulen und Seminare passgenau zu den jeweiligen örtlichen Herausforderungen ihre Ziele festlegen, an denen sich ihre Qualitätsentwicklungsarbeit orientiert. Abbildung 2 zeigt alle wesentlichen Elemente des Konzepts.

Abbildung 2: Der Qualitätszyklus nach dem Konzept OES



Mit dem Leitbild verständigt sich die Schule nach innen auf gemeinsame Ziel- und Arbeitsvorstellungen und dokumentiert nach außen eine qualitative Selbstverpflichtung gegenüber allen Institutionen und Personen, die an der beruflichen Bildung beteiligt sind. Aus dem Leitbild heraus werden Qualitätsziele entwickelt, die in einem ersten Bearbeitungszyklus erreicht werden sollen. Die Ziele orientieren sich dabei an den Qualitätsbereichen, die in Baden-Württemberg gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinbildenden Schulen entwickelt und in die Evaluationsverordnung aufgenommen wurden.

Auf der Basis von Selbstevaluationen werden kontinuierlich Daten gewonnen und bewertet, die für die Auswahl und Umsetzung von Qualitätsentwicklungsprojekten oder auch für die Weiterentwicklung von Prozessen genutzt werden. Selbst-

evaluationen können dabei unterschiedliche Funktionen übernehmen. Sie dienen als Planung für Verbesserungs- und Entwicklungsmaßnahmen oder helfen bei der Überprüfung der Wirksamkeit von neu umgesetzten Maßnahmen. Die Selbstevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung ist somit ein wichtiges Instrument zur Reflexion der Entwicklungsarbeit, ihrer Voraussetzungen und Ergebnisse. Neben der Beachtung vorhandener Datenschutzrichtlinien ist ganz besonders die klare Abgrenzung zum Individualfeedback bedeutsam.

Abbildung 3: Qualitätsbereiche

Voraussetzungen und Bedingungen	Prozesse	Ergebnisse und Wirkungen
• Rahmenvorgaben • Sächliche und personelle Ressourcen • Schülerinnen und Schüler und deren Lebensumfeld	• Unterricht • Professionalität der Lehrkräfte • Schulführung und Schulmanagement • Schul- und Klassenklima • Inner- und außerschulische Partnerschaften	• Fachliche und überfachliche Lernergebnisse • Schul- und Laufbahnerfolg • Bewertung der schulischen Arbeit
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung		
Quelle: www.oes-bw.de		

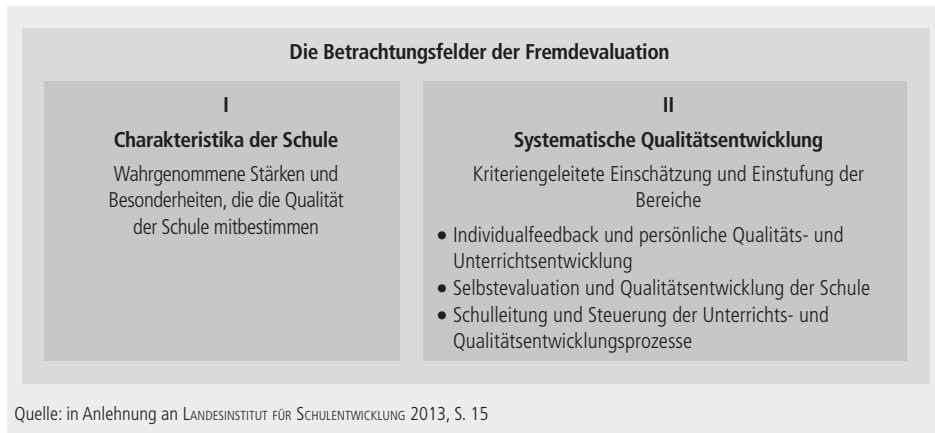
Das Individualfeedback ist ein bei der Lehrerschaft zwischenzeitlich akzeptiertes wichtiges Verfahren, um die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln (vgl. EBNER/FUNK 2012). Es dient den Lehrkräften zur Reflexion der individuellen Praxis und fördert die persönliche Weiterentwicklung. Individualfeedback richtet sich somit an die einzelne Lehrkraft und liegt in der individuellen Verantwortung dieser Person. Häufigste Verfahrensweisen sind Feedbackprozesse zwischen den Schülern und Schülerinnen und der einzelnen Lehrperson (= Schüler-Lehrer-Feedback), aber auch Verfahren zwischen den Lehrkräften untereinander (= Lehrer-Lehrer-Feedback). Um die Akzeptanz und den langfristigen Erfolg zu gewährleisten, ist eine klare Unterscheidung zur Selbstevaluation und die absolute Sicherheit, dass die Ergebnisse des Individualfeedbacks beim Feedbacknehmer bleiben, notwendig. Zur organisatorischen Umsetzung des Individualfeedbacks an den Schulen sind Strukturen zu entwickeln, die aufzeigen, dass das Individualfeedback von möglichst allen Lehrkräften umgesetzt wird, aber dennoch die Ergebnisse den Feedbacknehmenden als „Eigentum“ vorbehalten bleiben. Bei einzelnen Einrichtungen mit einer langjährigen und ausgeprägten Feedbackkultur (nicht nur -struktur!) zeigt sich eine Weiterentwicklung derart, dass Kolleginnen und Kollegen ihre persönlichen Ergebnisse austauschen und anonymisiert für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in ihrem Bereich nutzen.

Die über die verschiedensten Formen der Selbstevaluation angestoßenen Qualitätsentwicklungsvorhaben bilden eine zentrale Basis für die Verbesserung und Weiterentwicklung der unterschiedlichsten Bereiche, Organisationsabläufe und pädagogischen Tätigkeitsfelder in einer Schule. Das dafür oftmals notwendige Projektmanagement ist die Voraussetzung, um mit den knappen Ressourcen nachhaltig und zielgerichtet die angestrebten Ergebnisse zu erreichen (vgl. OTT/SCHIEB 2002). Wie in anderen Institutionen auch, nimmt in den beruflichen Schulen der professionelle Übergang vom Projekt zum Prozess eine entscheidende Rolle ein. Die Strukturierung und Optimierung von Prozessen ist somit eine wichtige ergänzende Funktion der Qualitätsentwicklung. Je komplexer und vielfältiger die Abläufe sind, umso hilfreicher sind gut strukturierte und beschriebene Prozesse. Sie entlasten den Arbeitsalltag, reduzieren die Fehler und ermöglichen mehr Freiraum für die eigentliche pädagogische Arbeit (vgl. FISCHERMANN 2011).

Das gesamte System des Qualitätsmanagements an den Schulen ist sehr komplex und vielfältig und für einzelne Lehrerinnen und Lehrer nicht immer nachvollziehbar und verständlich. Es ist ein spezialisierter Arbeitsbereich mit einer eigenen Fachsprache und eigenen Verfahrensweisen. Qualitätsmanagement verlangt einerseits neue und veränderte spezielle Kompetenzen der beteiligten Lehrpersonen und Organisationsformen, andererseits muss die umfangreiche Informationsflut sinnvoll und nutzbar reduziert, kanalisiert, transparent und nachvollziehbar sein. Hier hilft die Qualitätsdokumentation mit dem Ziel, Ergebnisse, Prozesse, Regeln und Verfahrensweisen als Informationsquelle für alle Beteiligten zur Verfügung zu stellen. Außerdem ist es eine wesentliche Grundlage für die Fremdevaluation. Die Gestaltungsform der Qualitätsdokumentation wird sehr unterschiedlich von den einzelnen Institutionen gehandhabt. Möglich sind einfache schriftliche Dokumente in Papierform bis hin zu softwaregestützten Ausführungen oder Web-2.0-Strukturen. Für die Nutzerfreundlichkeit und Akzeptanz im Kollegium sind allerdings die wichtigsten Kriterien die pragmatische Kürze und Überschaubarkeit, die Transparenz und die sachlogischen einfachen Zugriffsmöglichkeiten.

Wie die Konzeption der Qualitätsentwicklung wird auch die Fremdevaluation an den beruflichen Schulen nach den prinzipiell gleichen Grundstrukturen wie in den beruflichen Seminaren durchgeführt. Die landesspezifische Form der Fremdevaluation lehnt sich an das Verfahren der „Externen Schulevaluation nach Q2E“ (LANDWEHR/STEINER 2007) an und wurde im Rahmen des Modellvorhabens OES mit den beteiligten Schulen, dem Kultusministerium und dem Landesinstitut entwickelt (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG 2013). Verantwortlich für die Durchführung ist das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart. Die als Metaevaluation angelegte Fremdevaluation gibt Rückmeldungen zum Stand der Qualitätsentwicklung. Im Blick der Fremdevaluation stehen zwei Betrachtungsfelder:

Abbildung 4: Betrachtungsfelder der Fremdevaluation an beruflichen Schulen



Die im Evaluationsbericht dargestellten Ergebnisse bilden gleichzeitig eine mögliche Quelle für die Zielvereinbarung, die mit der Schulaufsichtsbehörde (Regierungspräsidien, für die Seminare das Kultusministerium) für den nächsten Qualitätsentwicklungszyklus geschlossen wird. Somit fördert die Fremdevaluation die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklung und ermöglicht eine professionelle Rückmeldung von außen über die Stärken und Schwächen der Schulen hinsichtlich der umgesetzten Qualitätsentwicklungsprozesse. Wenn auch die Einschätzung der Wirkung der Fremdevaluation in den Schulen sehr differenziert wahrgenommen wird (vgl. EBNER/FUNK 2012), so scheint dennoch der fremde Blick von außen ein wichtiges Element für die Qualitätsentwicklung zu sein. Um dafür alle Möglichkeiten auszuschöpfen, wurde die Umsetzungsempfehlung der Enquete-Kommission (vgl. LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG 2010) zur Erprobung alternativer Formen der Fremdevaluation u. a. am beruflichen Seminar Karlsruhe durchgeführt, um eine Zertifizierung nach der neuen DIN ISO 29990 (vgl. RAU u. a. 2011) zu erhalten. Die gewonnenen Erkenntnisse bestätigen die Bedeutung der externen Evaluation und lassen gute Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Fremdevaluation des Landesinstituts erkennen (vgl. SEMINAR KARLSRUHE 2013, S. 64 ff.).

Eigenständigkeit und Selbststeuerung setzen voraus, dass eine Orientierung an Zielen ermöglicht wird. Das gilt für die Organisation als Ganzes wie auch für einzelne Teams oder Mitarbeiter/-innen. Zielvereinbarungsprozesse fördern die konstruktive Auseinandersetzung mit den Arbeitsanliegen und ermöglichen eine Priorisierung der angestrebten Tätigkeitsschwerpunkte. Bei den beruflichen Schulen und den beruflichen Seminaren in Baden-Württemberg wird auf der Basis des Fremdevaluationsberichts und der individuellen Anliegen der Institution ein Zielvorschlag erarbeitet, der dann mit den strategischen Zielen der Schulaufsicht/dem Kul-

tusministerium abgeglichen und in einer Zielvereinbarung zusammengeführt wird. Die Zielumsetzungen mit den zugehörigen Maßnahmen liegen wieder ganz in der Verantwortung der einzelnen Institution und fließen in den nächsten Qualitätsentwicklungszyklus ein.

3. Nutzen der Qualitätsentwicklung

Über den Nutzen von Qualitätsmanagement und -entwicklung in den beruflichen Schulen und den Seminaren wird viel diskutiert. Dabei schwingt natürlich immer die Überlegung mit, ob vor der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems keine Qualität gesichert bzw. entwickelt wurde. Selbstverständlich war und ist das der Fall. Die systematische Qualitätsentwicklung ist eine weitere Professionalisierung dieser Tätigkeiten, um zielgerichtet, nachhaltig und mit angemessenem Aufwand die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und weiterzuentwickeln. Das besondere Merkmal der Qualitätsentwicklung nach dem Konzept OES liegt darin, dass ein geeigneter Rahmen und notwendige Unterstützungsinstrumente für die Schulen zur Verfügung stehen (vgl. DÖBBER 2010), um die Qualitätsentwicklung passgenau auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen auszurichten.

Unumstritten ist, dass die Arbeit an der Qualität zunächst einen erhöhten Arbeitsaufwand mit sich bringt. Deshalb ist an jeder Stelle des Entwicklungsprozesses immer wieder nachzufragen, wo der Nutzen und die mögliche Arbeitserleichterung liegen. Typisch und schnell nachvollziehbar wird diese Fragestellung bei der Strukturierung und Optimierung von Prozessen beantwortet. Anfänglich wird schnell erkannt, dass das Denken und Handeln in Prozessen einen Mehraufwand bedeutet. Aber schon nach kurzer Zeit der Benutzung fertig beschriebener Prozesse wird für alle Beteiligten die Arbeitserleichterung und Fehlerminimierung spürbar.

Die zentrale Nutzen- bzw. Wirkungsfrage stellt sich natürlich für den Kernbereich der pädagogischen Arbeit, dem Unterricht, identisch mit der Frage nach der Qualität und Wirksamkeit von Unterricht in der Schule (vgl. MEYER 2008; HELMKE 2008; HATTIE 2013).

Einerseits wirken indirekte Ergebnisfaktoren der Qualitätsentwicklung auf den Unterricht selbst. Beispielsweise wirken gut strukturierte Prozesse mit hoher Transparenz klärend und entlastend auf den Unterricht (z. B. durch Gewinnung von echter Lernzeit). Aber auch die kooperative Zusammenarbeit und Abstimmung der Lehrkräfte, die sozialen Beziehungen in der Schule, die Rückmelde- und Beurteilungskultur, die Umsetzung der Bildungspläne und viele andere Faktoren wirken indirekt oder auch schon direkt auf die Unterrichtsqualität. Andererseits haben die fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Lehrenden, die Planung und Gestaltung des Unterrichts, die ausgewählten Kriterien, an denen die Qualität des Unterrichts

sichtbar wird, und andere Faktoren direkte Wirkung auf die Qualität. Diese unvollständige Aufzählung soll deutlich machen, dass die Qualität von Unterricht nicht ausschließlich den Blick einschränken darf auf die Verbesserung des eigentlichen Lehr-/Lerngeschehens, sondern im Sinne eines integrativen Vorgehens die Qualität der Schule als Ganzes betrachtet werden muss. Qualitätsentwicklung des Unterrichts ist untrennbar mit der Qualitätsentwicklung der Schule als Ganzes verbunden!

4. Die besondere Bedeutung des Konzepts OES für die zweite Phase der Lehrerbildung²

Die zweite Phase der Lehrerbildung ist schon seit jeher von hoher Innovationskraft und qualitätssichernden Verfahrens- und Verhaltensweisen geprägt. Durch die Einführung eines speziellen Qualitätsmanagementsystems in den beruflichen Seminaren Baden-Württembergs wurde die Qualität nicht „neu erfunden“. Das Konzept ermöglicht den beruflichen Seminaren einen zielorientierten, strukturierten und professionellen Weg, an ihrer Qualität in allen Bereichen der Organisation, insbesondere im pädagogischen Tätigkeitsfeld, zu arbeiten. Daneben bietet das OES-Konzept herausragende Möglichkeiten, den Lehrpersonen in Ausbildung eine veränderte Arbeitskultur zu vermitteln, die persönliche Weiterentwicklung zu fördern und auch allen anderen am Bildungsprozess Beteiligten einen Mehrwert zu verschaffen.

Dadurch, dass Schulen und Seminare grundsätzlich nach der gleichen Konzeption im Rahmen der Qualitätsentwicklung arbeiten, tritt eine doppelte Wirkung ein. Einerseits arbeiten die Seminare wie beschrieben an ihrer eigenen Qualität, andererseits sehen die Lehrpersonen in Ausbildung, wie Qualitätsentwicklung „gelebt“ wird, indem sie Elemente und Verfahren der Qualitätsentwicklung am Seminar erkennen, beobachten und teilweise selbst mit umsetzen. Typisch dafür ist z. B. die Einbindung in einzelne Projekte oder die Beteiligung an Selbstevaluationen. Ganz besonders aber erleben sie diese Verfahren in den Lehrveranstaltungen und Beratungssituationen durch das Individualfeedback und die daraus abgeleiteten Veränderungen und Verbesserungen. Zusätzlich wird in den einzelnen Lehrveranstaltungen (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Schulorganisation/Schulrecht) inhaltlich das Qualitätsmanagement thematisiert und von unterschiedlichen Seiten bearbeitet.

5. Resümee und Ausblick

Der relativ langfristige und aufwendige Entwicklungsprozess des Konzepts OES unter Einbindung vieler interessierter Gruppen und Personen hat im Ergebnis dazu

2 Vgl. www.bs.seminar-karlsruhe.de.

geführt, dass die Thematik Qualitätsentwicklung und die Arbeit mit dem OES-Konzept nach nun mehrjähriger Einführung an den beruflichen Schulen und den vier Seminaren formal fest verankert ist und bei den Betroffenen auf insgesamt hohe Akzeptanz stößt. Fragen und Arbeiten zur Qualitätsentwicklung werden zunehmend Teil der täglichen Arbeitskultur an den Schulen und Seminaren. Der Grund dafür ist nicht nur darin zu sehen, dass die Qualitätsentwicklungsarbeit „Pflicht“ für alle Beteiligten geworden ist (siehe dazu auch SchG BW § 114 „Evaluation“), sondern dass Nutzen und Wirkung der Qualitätsentwicklungsarbeit nach anfänglichen Widerständen und erheblicher Mehrarbeit zunehmend für alle Beteiligten sichtbar wird. Dennoch zeigt sich, dass Qualitätsarbeit ein dynamischer Prozess ist und eine ständige Anpassung der Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Ausgestaltung notwendig wird. Gleiches gilt selbstverständlich auch für das Konzept OES.

Das berufliche Schulsystem in Baden-Württemberg befindet sich in einem Umbruchprozess, der ausgelöst wurde durch die Veränderungen in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt. Der Schülerrückgang, die Notwendigkeiten einer verstärkten Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und die veränderten Kompetenzanforderungen am Arbeitsmarkt und im Studium führen dazu, dass die Landesregierung von Baden-Württemberg in ihrem Koalitionsvertrag wichtige Projekte zur schulischen Weiterentwicklung vereinbart hat (vgl. KOALITIONSVERTRAG BW 2011). Daneben zeigt die Wirkungsanalyse zum Konzept OES der Universität Mannheim (vgl. EBNER/FUNK 2012), dass die pädagogische Ausrichtung von OES, die weitere Professionalisierung des Unterstützungssystems, die Fremdevaluation und die Zielvereinbarung weiterentwickelt werden sollten. Besonders zur Weiterentwicklung der Fremdevaluation sind die Umsetzungsempfehlungen der Enquete-Kommission (vgl. LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG 2010) hilfreich. Letztlich geben aber auch die umfänglichen Erfahrungen der Schulpraktiker/-innen wichtige Hinweise auf die Weiterentwicklung des Konzepts OES. So werden derzeit Maßnahmen initiiert, um die pädagogische Ausrichtung von OES zu stärken. Dazu gehört u. a. die weitere Fokussierung der Qualitätsentwicklung auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen durch den Ausbau des Individualfeedbacks und der thematischen Ausrichtung der Selbstevaluationen auf das Unterrichtsgeschehen. Daneben werden im Rahmen des Unterstützungssystems die OES-Lehrerfortbildungen für Schulleitungen und Lehrkräfte verstärkt auf das Thema Unterrichtsqualität entwickelt und umgesetzt. Das bewährte Beratungssystem der Lehrpersonen und Schulen durch die besonders qualifizierten Fachberater/-innen Schulentwicklung/Unterricht muss sich den veränderten Anforderungen weiter anpassen und die Beratungsschwerpunkte neu ausrichten.

Betrachtet man die inhaltliche Ausrichtung der Fachtagung „Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit“ auf die betriebliche Qualitätsentwick-

lung, bleibt letztlich die Frage zu klären, inwieweit die Qualitätsentwicklungsarbeiten von den beruflichen Schulen und von den Ausbildungsbetrieben aufeinander abgestimmt sein sollten bzw. ein gemeinsames System sinnvoll ist. Eine strukturelle Abstimmung oder gar ein gemeinsames System ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen Rechtslagen der beiden Lernorte eher unwahrscheinlich und vielleicht auch wenig sinnvoll. Bedeutsamer ist die kooperative Zusammenarbeit in diesem Bereich, also eine Weiterführung und Ergänzung der umfangreichen Kooperationsbemühungen im dualen Ausbildungssystem. Da hierzu wenig fundierte Erfahrungen vorliegen, scheint es sinnvoll zu sein, die Bemühungen der unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätsentwicklung in Schule und Betrieb dahin gehend weiter zu untersuchen, an welchen Stellen konkrete Verknüpfungen einen qualitativen Nutzen für die Ausbildung bringen und welche Arbeitsstrategien und Verfahren die gemeinsame Qualitätsentwicklung fördern.

Literatur

- DÖBBER, Karl-Otto (Hrsg.): Handbuch OES. Leitfaden für die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart 2010
- DUBS, Rolf: Systematische Qualitätsentwicklung für Schulen. St. Gallen 2003
- EBNER, Hermann G.; FUNK, Claudia: Evaluation des Konzepts „Operativ Eigenständige Schule“. Abschlussbericht 2012. Mannheim 2012
- FISCHERMANN, Guido: Praxishandbuch Prozessmanagement. 9. Aufl. Wetzlar 2011
- HATTIE, John: Lernen sichtbar machen. Hohengehren 2013
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze 2008
- KOALITIONSVERTRAG Bündnis 90/Die Grünen BW und SPD BW „Baden-Württemberg 2011–2016“ vom 9. Mai 2011. Stuttgart 2011
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.): Fremdevaluation an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, Schuljahr 2013/14. Stuttgart 2013
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“, Drucksache 14/7400. Stuttgart 2010
- LANDWEHR, Norbert; STEINER, Peter: Q2E Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen. 2. Aufl. Bern 2007
- MEYER, Hilbert: „Mischwald ist besser als Monokultur“ oder: Anregungen zur Unterrichtsentwicklung. In: Seminar 3/2008, Hohengehren 2008, S. 48–70
- MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): STEBS, Markenzeichen für Qualität. Beispielhafte Verzahnung von Eigenständigkeit und Schulentwicklung. Evaluationsbericht. Stuttgart 2005
- OTT, Bernd; SCHEIB, Thomas: Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Berlin 2002

- RAU, Thomas; HEENE, Jürgen; KOITZ, Karsten; SCHMIDT, Manfred; SCHÖNFELD, Peter; WILSKE, Axel (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin, Wien, Zürich 2011
- SCHMITT, Robert; PFEIFER, Tilo: Qualitätsmanagement. Strategien, Methoden, Techniken. München, 4. Aufl. 2010
- SEITZ, Hans; CAPAUL, Roman: Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern 2007
- SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRERBILDUNG (Berufliche Schulen) Karlsruhe (Hrsg.): Jahrbuch 2013–2014. Karlsruhe 2013, S. 64–75

Martin Fischer, Magdalene Ziegler, Claudia Gaylor, Matthias Kohl,
Susanne Kretschmer, Daniela Reimann, Sylvia Barkholz

Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität

Im Beitrag wird ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Qualität in der Berufsbildung entworfen. Zu diesem Zweck werden verschiedene Dimensionen von Qualität entlang des Ausbildungsprozesses unterschieden und erläutert: Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität. Diese Elemente von Qualität werden (mehr oder weniger) realisiert durch Politik, Sozialpartner etc. (Makro-Ebene), durch Unternehmens- und Schulverantwortliche etc. in den Berufsbildungsinstitutionen (Meso-Ebene), durch Ausbildende, Lehrkräfte und Auszubildende im Lehr-/Lernprozess (Mikro-Ebene). Was innerhalb des damit abgesteckten Rahmens jeweils als Qualität angesehen wird, divergiert zwischen verschiedenen Beteiligten- und Betroffenengruppen, sodass die hier vorgeschlagene Matrix offen sein muss für unterschiedliche Betrachtungs- und Handlungsperspektiven. Den Akteuren der Berufsbildung wird so aufgezeigt, an welchen Orten der Qualitätsentwicklung sie jeweils ansetzen können und mit welchen Qualitätsdimensionen entlang des Ausbildungsprozesses sie dabei befasst sind.

Einführung

Um die Qualität der Berufsausbildung ist nicht nur in Deutschland eine Debatte entstanden. Berufsbildungsqualität wird als Wirtschafts- und Standortfaktor, als Vehikel zur Gewinnung von Fachkräften, als Hilfe zur Kompetenzentwicklung der Auszubildenden, als Maßnahme zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen etc. diskutiert. Bei der Frage, wie die Qualität beruflicher Bildung gesichert und weiterentwickelt werden kann, ist man unweigerlich mit dem Sachverhalt konfrontiert, dass eine Vielzahl von Faktoren die Berufsbildungsqualität beeinflusst. Qualität in der Berufsausbildung

- unterliegt Gesetzen und Verordnungen, die durch den Bundesstaat (was die betriebliche Berufsausbildung anbelangt) und die Bundesländer (was die schulische Berufsausbildung anbelangt) erlassen werden; seit geraumer Zeit spielen auch Initiativen der Europäischen Union, wie Europäischer Qualitätsrahmen (EQR) und Europäisches Kreditpunktesystem (ECVET), eine Rolle;
- wird (mehr oder weniger) realisiert in Berufsbildungsinstitutionen (Ausbildungsbetrieben, berufsbildenden Schulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten);
- manifestiert sich im Handeln von Ausbildenden, Lehrkräften und Auszubildenden.

Neuere Ansätze und Untersuchungen zur Steuerung im Bildungssystem, die mit dem Begriff „Educational Governance“ (vgl. ALTRICHTER/BRÜSEMEISTER/WISSINGER 2007; HEINRICH 2007; KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007) verbunden sind, machen deutlich, dass die Entwicklung und Realisierung von Qualität nicht nur als einfache Bewegung von „oben“ nach „unten“ begriffen werden kann. Vielmehr markieren die drei genannten Ebenen (normative Ebene, institutionelle Ebene und sowie die Ebene der Lehr- und Lernprozesse) jeweils Arenen der Umsetzung, der Interpretation und auch der Auseinandersetzung, deren Ergebnisse nicht deterministisch aus der nächsthöheren Ebene abgeleitet werden können.

1. Dimensionen und Ebenen der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

Es ist folglich angebracht, Qualität im Bildungswesen mehr Ebenenanalytisch zu betrachten und dabei zwischen Makro-Ebene (Bildungssystemebene), Meso-Ebene (Ebene einzelner Bildungsinstitutionen) und Mikro-Ebene (Ebene der Lehr-/Lernprozesse) zu unterscheiden. Diese Auffassung wird gestützt und begründet durch die Arbeit der „SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFlichen BILDUNG“ (1974), der sogenannten Edding-Kommission. Diese Kommission zeigte seinerzeit große qualitative Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen und zwischen Ausbildungsbetrieben auf und machte hierfür vor allem Input-Faktoren wie z. B. Vorhandensein einer Ausbildungsplanung, Qualifikation des Ausbildungspersonals etc. verantwortlich. So wurde deutlich, dass die Input-Qualität auf der Systemebene (z. B. auf Basis der Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz) sich von der Input-Qualität auf der Ebene des einzelnen Ausbildungsbetriebs signifikant unterscheiden kann. Mit der Arbeit der Edding-Kommission wurde auch die Unterscheidung der Input-Dimension von Qualität (die im Vorfeld vorhandenen oder sicherzustellenden betrieblichen Rahmenbedingungen von Ausbildung) und der Output-Dimension (Ergebnis-Qualität: Abschlüsse, Abschlussquote, Kompetenzen und Zufriedenheit von Ausgebildeten und Auszubildenden) eingeführt. Die Edding-Kommission hatte erste Argumente dafür geliefert, dass mit der Gewährleistung von Input-Qualität auf der Makro-Ebene (z. B. durch Gesetze und Verordnungen) nicht schon zwangsläufig Qualität auf der Mikro-Ebene (im Ausbildungsverhalten der Einzelbetriebe) hergestellt ist und daher neben den Input-Variablen von Qualität auch Prozess- und Ergebnisvariablen zu betrachten sind.

Dies bedeutet, dass bei der Analyse und Weiterentwicklung von Berufsbildungsqualität Dimensionen von Qualität entlang des Ausbildungsprozesses (Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität) kombiniert mit Ebenen der Qualitätsentwicklung (Mikro-, Meso-, Makro-Ebene) zu betrachten sind.

Dimensionen von Qualität entlang des Ausbildungsprozesses

Ausbildungsprozesse setzen bestimmte Inputs voraus, z. B. technische und personelle Infrastruktur, Lernorte, Ausbildungsmittel, Ausbildungspläne etc. Deren Merkmale werden mit dem Begriff Input-Qualität gekennzeichnet. Diese Eingangsfaktoren für die Berufsbildung werden dann im Lehr- und Lernprozess unter Einsatz ausgewählter didaktischer Elemente kombiniert und mit (mehr oder weniger) Leben erfüllt, wodurch die Prozess-Qualität von Ausbildung (mehr oder weniger) realisiert wird, in der Hoffnung, einen Output, d. h. ein Lernergebnis, anzuregen. Die Output-Qualität betrifft dann dieses Lernergebnis, das im Rahmen einer Ausbildungsmaßnahme erzielt werden soll, z. B. den Erwerb von beruflichen Kompetenzen bei den Auszubildenden. Mit „Outcome“ ist die Verwertung der erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Arbeit und auf dem Arbeitsmarkt gemeint. Die Übernahme in ein ausbildungsadäquates Arbeitsverhältnis nach Ausbildungsende oder die Ausführung kompetenzadäquater Tätigkeiten sind beispielsweise hiermit angesprochen. Diesen Dimensionen von Qualität lassen sich Kriterien zuordnen, durch die die jeweilige Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität jeweils genauer bestimmt wird:

Input-Qualität (auch Struktur- bzw. Potenzial-Qualität genannt) betrifft dementsprechend die Qualität der Eingangsfaktoren der Ausbildung. Kriterien hierfür sind sächliche, organisatorische und personelle Ausstattung, Qualifikation des ausbildenden Personals, Qualität der Lehr- und Ausbildungs(rahmen)pläne, Arbeitsmittel, Lehr- und Lernmittel, Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden usw. Indikatoren für die Erfüllung bzw. Nichterfüllung der genannten Kriterien sind messbare Größen wie z. B. das quantitative Verhältnis von qualifiziertem Ausbildungspersonal zu Auszubildenden in einem Betrieb.

Prozess-Qualität (auch Durchführungs- bzw. Throughput-Qualität genannt) betrifft den Lehr-/Lernprozess und dessen didaktische Ausgestaltung. Kriterien sind z. B.: Qualität der eingesetzten Methoden und Medien, Verfügbarkeit von Ausbildungspersonal und Häufigkeit der Erläuterung von Arbeitsvorgängen, Grad der Orientierung am Ausbildungsrahmenplan bzw. Einhaltung von Ausbildungsplänen, Beziehungsqualität zwischen Ausbilder/-in und Azubi usw.

Output-Qualität (auch Ergebnis-Qualität) betrifft das zum Ende der Ausbildung Erreichte – z. B. Bestehen der Abschlussprüfung und Erreichen des formalen Abschlusses, Abschlussnote und -quote, den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, die qualitative Verbesserung der Lernleistungen der Auszubildenden, Kompetenzen und Zufriedenheit von Ausgebildeten und Ausbildenden usw.

Outcome-Qualität betrifft den Transfer des Gelernten im Kontext produktiver Erwerbsarbeit sowie dessen Verwertung auf dem Arbeitsmarkt und setzt damit tendenziell längere Betrachtungszeiträume voraus. Indikatoren sind z. B.: die Entwick-

lung der Lernkompetenz und Selbstständigkeit von Auszubildenden, die Förderung individueller Lernbiografien, die Verringerung der Abbruchquoten, Übernahmequoten im Betrieb, Einarbeitungszeiten im Anschluss an die Ausbildung, Jugendarbeitslosenquote usw.

Ebenen der Qualitätsentwicklung

Da sich z. B. die Input-Qualität auf der Systemebene (beispielsweise auf Basis der Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz) von der Input-Qualität auf der Ebene der Ausbildung in einem einzelnen Ausbildungsbetrieb deutlich unterscheiden kann, werden die oben beschriebenen Qualitätsdimensionen organisatorisch auf *Mikro-Ebene* (Ebene der Lehr-/Lernprozesse bzw. Ausbildungseinheiten), *Meso-Ebene* (Ebene einzelner Berufsbildungsinstitutionen wie Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, Kammern, überbetriebliche Bildungsstätten usw.) und *Makro-Ebene* (Berufsbildungssystemebene mit ihren gesetzlichen Regelungen, Ordnungsvorgaben und Empfehlungen etc.) zugeordnet.

Abbildung 1: Matrix für einen Qualitätsrahmen in der betrieblichen Berufsausbildung

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro-Ebene	z. B. Ausbilder- qualifikation ist vorhanden			
	Meso-Ebene				
	Makro-Ebene				z. B. soziale Integration über berufliche Qualifi- zierung
Quelle: FISCHER u. a. 2013					

Auf diese Weise kann Ausbildungsqualität (projekt-, betriebs- oder systembezogen) beurteilt sowie entwickelt werden, und Qualitätsveränderungen können gegebenenfalls festgestellt werden.

2. Unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf Ausbildungsqualität

Bei der Frage, mit welchen Qualitätsmerkmalen nun der hier vorgeschlagene Rahmen gefüllt werden könnte, stößt man auf völlig unterschiedliche Einschätzungen. Wurde z. B. jahrzehntelang die *Qualifikation des Ausbildungspersonals* als maßgeblich für Ausbildungsqualität angesehen und galten insbesondere die Qualifikationen der sogenannten nebenamtlichen Ausbildenden (Ausbildungsbeauftragten bzw. ausbildenden Fachkräfte) als verbesserungsbedürftig, so ergab eine Betriebsbefragung des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (vgl. EBBINGHAUS 2005), dass aus Sicht der Betriebe vor allem auch den *Qualifikationen der Auszubildenden* eine besondere Bedeutung für die Qualität von Ausbildung zukommt. Die Auszubildenden haben es in einer früheren BIBB-Erhebung (vgl. FELLER 1995) wiederum anders gesehen und waren mit den nebenberuflichen Ausbildern und Ausbilderinnen vor allen anderen (Hauptamtlichen, Vorgesetzten, Berufsschullehrkräften) am meisten zufrieden.

Der Qualitätsbegriff selbst sagt eben noch gar nichts darüber aus, was Qualität ist. Das hängt von den Kriterien ab, die jeweils angelegt werden. Empirische Erhebungen zeigen, dass die verschiedenen, an der Ausbildung beteiligten gesellschaftlichen Gruppen jeweils unterschiedliche Kriterien anlegen, die ihren Interessenlagen am meisten entsprechen. Aus Sicht der Bildungsadministration, der es um Input-Variablen geht, mit denen die Qualifizierungsfunktion von Ausbildung gesichert werden soll, spielen die Regelungen zur Qualifizierung der Ausbilder/-innen die größte Rolle. Den Ausbildungsbetrieben geht es in der hier genannten Fragestellung eher um Output-Variablen, nämlich die Sicherung ihres Fachkräftebedarfs, also um die Allokationsfunktion von Ausbildung – wenn Input-Faktoren aus betrieblicher Sicht ins Spiel kommen, dann sind das die Voraussetzungen, die die Auszubildenden dafür mitbringen. Den Auszubildenden selbst scheint eher die Beziehungsqualität wichtig zu sein, die innerhalb der Prozessdimension von Ausbildung realisiert wird – und da haben die nebenamtlichen Ausbilderinnen und Ausbilder offenbar am meisten zu bieten.

Keine dieser Beurteilungsperspektiven ist von vornherein als völlig abwegig anzusehen. Dies bedeutet, dass Ausbildungsqualität multiperspektivisch betrachtet werden muss. Erst das In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Betrachtungs- und Handlungsperspektiven ergibt im Endeffekt eine Vorstellung davon, was Ausbildungsqualität sein könnte!

Die Sichtung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema „Ausbildungsqualität“ gibt also Anlass, Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität im Zusammenhang zu sehen bzw. solch einen Zusammenhang herzustellen. Ein zu entwickelndes System von Qualitätsindikatoren bzw. -faktoren für die betriebliche Berufsausbildung hat dies zu berücksichtigen. Der Zusammenhang zwischen Input-, Prozess- und

Ergebnis-Variablen ist jedoch vermutlich nicht deterministischer Art: Trotz hoher Input-Qualität im deutschen Berufsbildungssystem kann es auf Prozessebene zu Qualitätsproblemen kommen, wenn z. B. die Beziehungsqualität zwischen Ausbilder/-in und Auszubildendem nicht vorhanden ist. In der Schweiz können mehr Risikoschülerinnen und -schüler als gedacht eine Berufsausbildung erfolgreich absolvieren (vgl. STALDER 2011), d. h., die Output-Qualität ist nicht ausschließlich durch Input-Variablen (und möglicherweise auch nicht allein durch Prozess-Variablen) definiert. Und schließlich kann es auch unabhängig von den Kompetenzen der Auszubildenden zu Übernahmeproblemen im Ausbildungsbetrieb kommen, wenn Betriebe aufgrund von Wirtschaftslage, Standort- und Rekrutierungspolitik Übernahmequoten reduzieren, d. h., Outcome-Qualität ist nicht gleichbedeutend mit Output-Qualität. Bei der Beurteilung der Qualität eines Berufsbildungssystems sind daher die „Schnittstellen“ zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität sehr genau in den Blick zu nehmen. Weder lässt sich allein aufgrund der Input-Qualität auf die Outcome-Qualität eines Berufsbildungssystems schließen noch umgekehrt von der Outcome-Qualität auf die Input-Qualität. Sehr vereinfacht wird häufig, z. B. im Fall von Spanien und Italien, von einem möglichen Indikator für Outcome-Qualität eines Berufsbildungssystems, nämlich der Jugendarbeitslosigkeit, auf mangelnde Input-Qualität geschlossen. Allein die enormen Schwankungen der Jugendarbeitslosenrate in diesen Ländern in den letzten zehn Jahren (zwischen 20 Prozent und über 50 Prozent) zeigen, dass solch eine Erklärung zu kurz greift und weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen. Und ebenso wenig beweist die zeitweise ähnliche Jugendarbeitslosenrate in Großbritannien und Deutschland, dass in beiden Ländern die Input-Qualität des Berufsausbildungssystems gleichermaßen beschaffen sei, weil Großbritannien kaum über ein Berufsbildungssystem mit Berufsbildern, Ausbildungsrahmenplänen, definierten Qualifikationen des Ausbildungspersonals etc. verfügt.

Die Betrachtung der Dimensionen, Ebenen und Betrachtungsperspektiven von Berufsbildungsqualität dient dazu, den Akteuren der Berufsbildung aufzuzeigen, an welchen Orten der Qualitätsentwicklung sie jeweils ansetzen können und mit welchen Qualitätsdimensionen entlang des Ausbildungsprozesses sie dabei befasst sind.

3. Wie können die Akteure der Berufsbildung die Qualität der Berufsausbildung verbessern?

Wenn es darum geht, Berufsbildungsqualität zu verbessern, ist im Folgenden vorrangig von Betrieben die Rede. Jedoch sind alle Mitwirkenden an der beruflichen Bildung angesprochen: Azubis und Auszubildende, Manager und Betriebsräte, Berufsschullehrkräfte und Auszubildende in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Durch deren konkretes Handeln manifestiert sich Berufsbildungsqualität. Die Nennung

der beiden letztgenannten Personengruppen zeigt schon, dass nicht alle Einflussfaktoren auch der betrieblichen Einflussosphäre unterliegen und deshalb der Einfluss des Staates bzw. zusätzlich noch der Europäischen Union und der Bundesländer ebenfalls in Betracht zu ziehen ist, auch wenn staatliche Interessen und Regelungen nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar über politische Aktionen beeinflussbar sind.

3.1 Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Staaten und Bundesländern

Qualität ist das Ergebnis kontinuierlicher Aushandlungsprozesse und damit eine dynamische, sowohl längsschnittlich im Zeitverlauf als auch im Querschnitt zwischen Betrieben unterschiedlicher Größe und aus unterschiedlichen Branchen individuell zu bestimmende Größe. Dazu bedarf es unterschiedlich ausgestalteter, an die Bedarfe der Betriebe und Mitarbeiter/-innen angepasster Qualitätsansätze. Um diese der Beliebigkeit zu entziehen, bedarf es aber auch gemeinsamer Standards und regeln der Instanzen, die den Handlungsrahmen, Ziele und Richtung betrieblicher Qualitätsverbesserung bestimmen. Dazu gehören Elemente, die nicht im unmittelbaren Einflussbereich der Betriebe liegen, weil sie bereits als regulierende Größen der Qualitätsentwicklung und -sicherung im deutschen dualen System integriert sind bzw. selbst eine qualitätssichernde Funktion auf Systemebene erfüllen. Solche Elemente sind zum einen die duale Struktur des deutschen Bildungssystems selbst, zum anderen ein in dessen Rahmen bestehendes, umfassendes gesetzliches Regelwerk, das zum Teil verpflichtenden Charakter hat, zum Teil in Form von Empfehlungen (z. B. Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses) vorliegt. Daneben existieren Regelungen und Maßnahmen, die vor allem kleinere und mittlere Betriebe mit geringeren personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen in ihrer Ausbildungsfunktion und -gestaltung unterstützen und damit qualitätssichernde Funktion übernehmen.

Eine Vorstellung auf Systemebene darüber, was eine „gute Ausbildung“ ausmacht, steckt bereits hinter der dualen Struktur der Ausbildung. Die duale Berufsausbildung mit ihrem betrieblichen Lernanteil integriert den Lernprozess von Beginn an in den Anwendungskontext, für den gelernt wird (vgl. FISCHER u. a. 2013), theoretische Kenntnisse werden in praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt und im Verwendungszusammenhang entwickelt. Damit gibt der Staat einen Teil seines Bildungsauftrags an die Betriebe ab. Ziele sind der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 1 Abs. 3 BBiG) und ein gesicherter Übergang in den Arbeitsmarkt. Damit ist bereits *durch* die strukturelle Gestaltung der Ausbildung in Deutschland, insbesondere durch deren Dualität, ein wichtiger Beitrag zur Annäherung an das geleistet, was die Ergebnisqualität beruflicher Ausbildung kennzeichnet: den Übergang in eine ausbildungsadäquate Tätigkeit im Arbeitsmarkt und eine relativ niedrige Jugendar-

beitslosigkeitsquote. Dass diese Sachverhalte Ausgangspunkt für qualitätsverbessernde Aktivitäten auf Ebene der Bildungssysteme sein können, zeigen auch aktuelle Entwicklungen auf europäischer Ebene. Mit zunehmender Ergebnisorientierung (auch im Rahmen des „EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training“-Prozesses, vgl. GAYLOR/KOHL/KRETSCHMER in diesem Band) gewinnt arbeitsplatzbezogenes, betriebliches Lernen zunehmend auch in Ländern mit schulisch geprägten Ausbildungssystemen erheblich an Attraktivität und Aufmerksamkeit. So wurden im Jahr 2012 in dem von sieben Ländern (Deutschland, Spanien, Griechenland, Portugal, Italien, Slowakei und Lettland) unterzeichneten „MEMORANDUM ON COOPERATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE“ (2012) konkrete Maßnahmen zur Einführung des dualen Systems nach deutschem Vorbild benannt.

Abbildung 2: Elemente der Qualitätssicherung und -entwicklung im dualen System

• Prinzip der Beruflichkeit • Standardisierte Verfahren für die Entwicklung von Berufen • Dualität der Lernorte inkl. Definition von Lerninhalten (AO, ARP, RLP)	Strukturebene
• Tätigkeitsnachweis (gem. Ausbildungsordnungen) • Feststellung der Eignung von Ausbildungsstätten gem. § 27 BBiG • Kriterium der persönlichen und fachlichen Eignung von Auszubildenden und Ausbildern oder Ausbilderinnen gem. §§ 28 ff. BBiG • Definition relevanter Elemente berufs- und arbeitspädagogischer Eignung in der AEVO • Überwachung und Beratung durch die zuständige Stelle gem. § 76 BBiG • Prüfungssystem (§§ 37 ff. BBiG)	Qualitätssicherung
• Externes Ausbildungsmanagement • Ausbildungsverbünde • Überbetriebliche Ausbildungsstätten • Ausbildungsbegleitende Hilfen • Modellversuche	Unterstützende Regelungen und Maßnahmen

Neben dem qualitätssichernden Beitrag des dualen Systems selbst sind darüber hinaus Eckpunkte der beruflichen Bildung qualitätsstiftend, die gesetzlich verankert sind. Dazu gehören die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. für den Bereich des Handwerks in der Handwerksordnung (HwO) festgelegten bundesrechtlichen Bestimmungen, durch die neben dem strukturellen Rahmen der Dualität ein rechtlicher Bezugsrahmen für qualitätsverbessernde Maßnahmen entsteht.

Dazu gehören unter anderem die Regelung der Kooperation der Lernorte im dualen System, inklusive der Abstimmung bezüglich der Ausbildungsordnungen und -inhalte, und die Gewährleistung eines Mindeststandards arbeits- und berufspäda-

gogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten des betrieblichen Bildungspersonals durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) bzw. vergleichbare Bestimmungen der HwO. Diese werden ergänzt und konkretisiert, wenn auch rechtlich unverbindlich, durch Verordnungen und Empfehlungen, wie z. B. die seit 2009 neu eingeführten Rechtsverordnungen zu bundesweiten weiterqualifizierenden Angeboten für betriebliches Bildungspersonal (Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagogin, Geprüfte/-r Berufspädagogin/-pädagoge) und die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Lernortkooperation (BIBB 1997).

Analog zum Qualitätsprozess, der kontinuierlich angelegt ist und ständiger Anpassung bzw. Neuorientierung bedarf, unterliegen auch gesetzliche Regelungen und regulierende Instrumente einer Weiterentwicklungs- und Aktualisierungspflicht, die selbst gesetzlich verankert ist. Nur so kann durch Qualität auch die Anschlussfähigkeit der bundesrechtlichen Bestimmungen, Curricula und Ordnungsmittel – und damit auch der sich an diesen orientierenden betrieblichen Ausbildungs- und Qualitätsprozesse – gewährleistet werden.

Bei der Initiierung von Veränderungen spielen Arbeitgeber und Gewerkschaften eine zentrale Rolle. Eckpunkte, wie berufliche Mindest- und Prüfungsanforderungen, legen Bund, Länder und Wirtschaft anschließend gemeinsam fest. Die inhaltliche Gestaltung des Berufs fällt in den Zuständigkeitsbereich des Bundes (Entwicklung von Ausbildungsordnungen) und der Länder (Entwicklung der schulischen Lehrpläne und Curricula). Diese – institutionell getrennte – Gestaltung der Ordnungsmittel erfolgt in kontinuierlicher Abstimmung zwischen den beiden Lernorten. Insbesondere durch die – auch gesetzlich festgeschriebene – Einbeziehung der Sozialpartner wird die Bedarfsnähe der Ausbildungsinhalte gewährleistet.

Die Standardisierung der Verfahren zur (Weiter-)Entwicklung und inhaltlichen Ausgestaltung der Berufe sowie die Festlegung der Zuständigkeiten in diesem Prozess qua Gesetz stellen somit selbst ein Qualitätskriterium dar.

Die Neuordnung von 194 Ausbildungsberufen in den Jahren 2003 bis 2012 (vgl. BIBB 2013b, S. 72) zeigt, dass Qualität auch auf der Makro-Ebene ein dynamischer Prozess unter aktiver Mitwirkung verschiedener Stakeholder ist.

Weiterhin gibt es Aktivitäten, die vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen (wie dem Fachkräftemangel) direkt auf Innovation und Qualitätsverbesserung abzielen. Dazu gehört neben dem Instrument des Modellversuchs unter anderem der 2004 beschlossene „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“. Im Rahmen des Vorhabens wird durch diverse Angebote für Jugendliche an der Schnittstelle Schule – Beruf und durch verbesserte Kooperation zwischen den am Übergang beteiligten Akteuren (Schule, Wirtschaft, Kammern u. a.) intendiert, Jugendliche in Ausbildung zu bringen und Ausbildungsabbrüche durch Transparenz und Information im Übergang Schule – Beruf zu reduzieren (vgl. BMBF 2010).

Über die nationale Ebene hinaus finden in den letzten Jahren vermehrt Aktivitäten statt, die eine Inbezugsetzung nationaler Qualitätssicherungsansätze erlauben und damit deren Transparenz und Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene fördern (vgl. dazu GAYLOR/KOHL/KRETSCHMER in diesem Band). Der Schwerpunkt liegt auf der Verknüpfung entlang von Indikatoren und Kriterien. Damit stellt die europäische Dimension einen Bezugsrahmen zur Verfügung, der – auf freiwilliger Basis – Perspektiven für die nationale Umsetzung anbietet. Im Qualitätsrahmen ließe sich das europäische Instrumentarium auf der Makro-Ebene ansiedeln.

Damit betreffen gesetzliche Vorgaben zum größten Teil Rahmenbedingungen der Ausbildung und zielen auf die Verbesserung und Modernisierung von Input-Faktoren bzw. die Sicherung von Output- und Outcome-Faktoren betrieblicher Ausbildung. Der Ausbildungsprozess und der unmittelbare Lehr-/Lernprozess werden durch die Vorgaben jedoch nicht präzisiert und entziehen sich somit der direkten staatlichen Regulation. Vor diesem Hintergrund können gesetzliche Vorgaben als Mindeststandards lediglich eine Orientierung bieten. Das Vorhandensein gesetzlicher Vorgaben ist folglich eine hilfreiche, jedoch keine ausreichende Voraussetzung umfassender Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Ausbildung. Qualität bedarf folglich der Spezifizierung und Ausgestaltung auf weiteren Ebenen.

3.2 Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Berufsbildungsinstitutionen

Input-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro- Ebene				
	Meso- Ebene				
	Makro- Ebene				

Quelle: Fricke u. a. 2013

Das konstruktivistische Verständnis des Lernens betont die Aktivität des Lernenden selbst. Lernen kann daher nicht vollständig, z. B. durch den Lehrenden, evoziert, sondern kann nur ermöglicht werden. Dazu bedarf es der Gestaltung und Ausrichtung von Kontextfaktoren – auf den Lernprozess – auf verschiedenen Ebenen. Qualität in diesem Sinne bedeutet,

die Ermöglichungsbedingungen von Bildung zu verbessern, in denen „Chancen für Lern- und Bildungsprozesse angelegt sind und ergriffen werden können“ (HONIG 2002, S. 222; vgl. ZECH 2006, S. 9). Auf der Ebene der Eingangsfaktoren von Berufsbildungsinstitutionen sind hierfür die Bereiche der organisationalen Rahmenbedingungen sowie der Lerninfrastruktur und Ausstattung des Betriebes relevant.

Bei der Gestaltung von Qualitätsstandards auf Meso-Ebene sind die Akteure mit der Herausforderung konfrontiert, dass aufgrund der Schnittstellenposition zwischen Mikro- und Makro-Ebene unterschiedliche Verständnisse von Qualität aufgegriffen

werden müssen. Zum einen prägen Mindeststandards diejenigen Qualitätsbereiche, die aus gesetzlichen Anforderungen und bundesrechtlichen Rahmenbedingungen resultieren. Zum anderen muss der Unterschiedlichkeit der Organisationen sowie der Ziele und Prioritäten der darin handelnden Akteurinnen und Akteure dadurch Rechnung getragen werden, dass die Kriterien Raum zur Formulierung eigener, nicht universaler Standards lassen – also zur Einführung von relativen Standards (vgl. HARVEY/GREEN 2000, S. 20 f.). Beide Ansätze werden im hier vorgeschlagenen Qualitätsrahmen (siehe Abschnitt 4) aufgegriffen.

Für die Umsetzung und Kontrolle gesetzlicher Standards auf der Meso-Ebene sind verschiedene betriebsinterne und -externe Personengruppen und Institutionen verantwortlich. Eine besondere Rolle spielen im betrieblichen Kontext insbesondere die zuständigen Stellen (Kammern). Als öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft sind sie entsprechend § 76 BBiG bzw. § 41 und § 41a HwO dafür zuständig, die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen und diese durch Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden zu fördern. Kammern mit ihren Kontroll- und Beratungsfunktionen kommt also qua Gesetz eine zentrale Aufgabe bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Berufsausbildung zu. In ihrer Region sind sie in ihrem Zuständigkeitsbereich u. a. für die Eignungsfeststellung der Betriebe, Überwachung der Durchführung der Berufsausbildung und Beratung der betrieblichen Akteure sowie für die Abnahme von Prüfungen zuständig. Neben den Funktionen im Rahmen der Überwachung und Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden obliegt den Kammern mit der Prüfung der Auszubildereignung nach der AEVO eine weitere für die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung relevante Funktion.

Innerhalb dieser Rahmenbedingungen agieren die Betriebe in hohem Maße selbstverantwortlich für die betriebliche Ausbildung. Damit obliegt ihnen das Gestaltungsrecht, aber auch die Pflicht, Bedingungen zu schaffen, die eine gute Ausbildungspraxis und damit hohe Ausbildungsqualität fördern. Dazu gehören u. a. die Bereitstellung personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen der Ausbildung sowie die Organisation der Medien und Mittel, also die lernförderliche Gestaltung der Lerninfrastruktur betrieblicher Ausbildung. Das umfasst auch die Um- und Übersetzung bundeseinheitlich geregelter Ordnungsmittel in den betrieblichen Kontext in Form von betrieblichen Ausbildungsplänen sowie Versetzungsplänen zur Planung des Durchlaufs der Auszubildenden durch betriebliche Abteilungen unter systematischer Einbeziehung der Auszubildendenperspektive.

Schließlich ist es notwendig, Strukturen zu schaffen, die Qualitätsprozessen im Betrieb oder in überbetrieblichen Einrichtungen in Kooperation mit schulischen Akteurinnen und Akteuren ein gemeinsames Verständnis zugrunde legen und damit eine Richtung geben. Das bedeutet, transparent zu machen, was Qualität für die Mitarbeitenden aller Ebenen und Bereiche, inklusive der Auszubildenden, beinhaltet.

Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass in subjektiven Begründungen und Zielen pädagogischen Handelns unterschiedliche Qualitätserwartungen bereits enthalten sind (vgl. HONIG 2002, S. 218).

Neben der ziel- und inhaltsbezogenen Komponente von Qualität ist es auch erforderlich, für die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu sensibilisieren, um das Verantwortungsbewusstsein aller Mitarbeitenden für die Gestaltung eines derartigen Prozesses zu entwickeln. Mit der Förderung der Reflexivität auf allen Ebenen kann Qualitätsentwicklung in den Organisationsentwicklungsprozess eingebunden werden (vgl. ZECH 2006). Damit ist die Grundlage für einen zyklisch angelegten Verbesserungsprozess geschaffen.

Prozess-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität	Outcome-Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro-Ebene				
	Meso-Ebene				
	Makro-Ebene				

Quelle: Fricke u.a. 2013

Eine gelingende Kooperation und regelmäßige Abstimmung zwischen Lernorten (z. B. zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule) sind Qualitätsmerkmale, die im Ausbildungsverlauf relevant sind. Dies geht zum Teil mit der gesetzlich auferlegten Verpflichtung beider Lernorte einher, bei der Durchführung der Ausbildung zusammenzuwirken (BBIG § 2

Abs. 2). Hauptsächlich spielen hier aber systemische Aspekte der Dualität eine Rolle, die bereits auf Makro-Ebene dargelegt wurden. Unterhalb dieser Ebene gibt es jedoch wenige gestaltende, teilweise lediglich in Form von Empfehlungen (vgl. z. B. BIBB 1997) vorliegende Regelungen bezüglich der praktischen Realisierung von Kooperation.

Die Verantwortung zur Gestaltung der Lernortkooperation obliegt folglich den Institutionen selbst. Vor dem Hintergrund des gemeinsamen Auftrags, Bildung und Lernen zu ermöglichen, scheint die Forderung der strukturierten Kooperation und Kommunikation umso dringlicher. Kriterien gelungener Lernortkooperation stellen darauf ab, Stand und Entwicklungspotenziale der Lernortkooperation zu reflektieren und

- Kooperations- und Kommunikationsbarrieren aufzudecken,
- Kommunikationsstrukturen zu entwickeln, zu pflegen und bezogen auf Effizienz (Output) und Effektivität (Outcome) zu betrachten,
- Inhalte und Methoden des Lernens und Lehrens abzustimmen (z. B. Abstimmung der Lehrpläne, Förderung lernortübergreifender Gestaltung des Ausbildungsprozesses),
- Leistungs- und Lernstand der Auszubildenden lernortübergreifend transparent und für die weitere Ausbildungsplanung fruchtbar zu machen,

- ein gemeinsames Verständnis von hoher Ausbildungsqualität zu festigen und weiterzuentwickeln.

Neben der lernortübergreifenden Zusammenarbeit spielen auch inner- und überbetriebliche Kooperationsstrukturen zur Vernetzung von Auszubildenden, Auszubildenden, Führungskräften und (über-)regionalen Institutionen und Stakeholdern eine zentrale Rolle im Qualitätsprozess. Gerade in der Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren, in Bezug zu aktuellen Problemlagen und sich verändernden Anforderungen zu setzen sowie Lösungswege und Beispiele guter Praxis auszutauschen, besteht eine zentrale Professionalisierungsstrategie. Insbesondere Unterstützungsstrukturen, die diesen Austausch fordern und fördern, bieten zudem das Potenzial, sowohl formales als auch informelles Lernen zu ermöglichen und so Kompetenzen von Mitarbeitenden breit gefächert zu entwickeln.

Weitere prozessbezogene Qualitätskriterien beziehen sich auf die Realisierung der Eingangsfaktoren. Dazu gehören die Umsetzung und Transparenz der Ausbildungs(rahmen)- und Versetzungspläne sowie die angemessene Nutzung der betrieblichen Ressourcen und der bereitgestellten Lerninfrastruktur. Dazu zählen weiterhin Kriterien, entlang derer der Status quo und Stellenwert der Ausbildung und des Qualitätsprozesses in der Organisation reflektiert werden kann.

Output- und Outcome-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro-Ebene				
	Meso-Ebene				
	Makro-Ebene				

Quelle: Fricke u. a. 2013

Analog zu Ergebniskriterien auf Makro-Ebene, die eher Effizienzkriterien darstellen, geht es auch auf der Ebene der Betriebe, Schulen und anderen Organisationen zunächst einmal darum, betriebswirtschaftlich motivierte Erwartungen, die Betriebe mit der Entscheidung für das Angebot einer beruflichen Ausbildung verbinden, zu erfüllen. Dazu

gehören die Gewinnung von Fachkräften, die Sicherung der eigenen Existenz, Wirtschaftlichkeit, niedrige Einarbeitungszeiten unter anderem durch ein breites Kompetenzspektrum der Auszubildenden, Kosten-Nutzen-Gleichgewicht der Ausbildung durch niedrige Abbruchrate und hohe Übernahmequote, Imagegewinn des Betriebs zwecks Gewinnung potenzieller Auszubildender sowie Marketing für den Ausbildungsberuf, das Berufsfeld und die Branche. Damit wird nicht impliziert, dass lebensweltbezogene Ergebniskriterien eine untergeordnete Rolle spielen. Sie entfalten ihre Wirkung jedoch auf Mikro-Ebene und werden an dieser Stelle ausführlicher behandelt.

Ferner ist es Aufgabe der Organisationen, Qualitäts- und Professionalisierungsprozesse zu verstetigen und deren Nachhaltigkeit zu fördern. Dazu bieten sich unterschiedliche Strategien an. Als Erfolg versprechend hat sich die Einbindung intermedialer Institutionen und Akteure (bzw. Akteursgruppen) mit Multiplikatoren- und Promotorenfunktion erwiesen (vgl. KOHL/GAYLOR/KRETSCHMER 2013). Durch deren Schnittstellenposition zwischen Mikro- und Makro-Ebene können qualitätsverbessernde Ansätze und Beispiele guter Praxis zum einen einem breiten Spektrum von Personen und Betrieben (über-)regional zugänglich gemacht werden, zum anderen eröffnet sich die Möglichkeit, Ergebnisse gebündelt in die Makro-Ebene des Berufsbildungssystems einspeisen zu können (vgl. ebd., S. 29).

3.3 Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Lehr-/Lernprozessen

Input-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro- Ebene				
	Meso- Ebene				
	Makro- Ebene				

Quelle: Fricke u. a. 2013

Gesetze, Verordnungen und Vorgaben auf Makro-Ebene als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Qualitätsentwicklung sowie die Umsetzung und Kontrolle der gesetzlichen Standards auf Meso-Ebene bieten eine Orientierung und bilden die Rahmenbedingungen für die duale Ausbildung. Die Konkretisierung, Ausgestaltung und

Durchführung der Ausbildung erfolgt jedoch auf Mikro-Ebene. Entsprechend gewinnt im Rahmen der Diskussion über Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildungsprozess an sich zunehmend an Bedeutung. Hier steht das Individuum als Akteur im Fokus der Betrachtung. An diesem Ausbildungsprozess direkt beteiligt sind zwei große Akteursgruppen: Bildungspersonal und Auszubildende. Der Ausbildungsprozess als Lehr-/Lernprozess wird von diesen beiden Gruppen gestaltet (vgl. WITTMER 2010, S. 9). Dieser Lehr-/Lernprozess liegt im unmittelbaren Einflussbereich der Betriebe und kristallisiert sich als geeigneter Ansatzpunkt zur Verbesserung der Ausbildungsqualität heraus. Denn der Ausbilder/die Ausbilderin ist die Person, die sich der Ausbildung der/des Auszubildenden unmittelbar annimmt, d. h., sie steht in direktem Kontakt zum/zur Auszubildenden und kann maßgeblich den Lehr-/Lernprozess beeinflussen. Somit stehen auf Mikro-Ebene der Lehr-/Lernprozess und dessen Ergebnisse im Mittelpunkt. Auf Ebene der Eingangsfaktoren stellen die Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals sowie die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Auszubildenden relevante Qualitätskriterien dar. Führt man sich das Ziel der Berufsausbildung, den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz sowie

die Befähigung zur verantworteten Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007), vor Augen, so wird deutlich, welche besondere Rolle dem ausbildenden Personal zuteilwird. Entsprechend bedeutsam ist die Professionalisierung des/der Ausbildenden für die Verbesserung der Ausbildungspraxis. Hierzu zählt neben dem Vorhandensein einer Ausbilderqualifikation als Voraussetzung auch die Möglichkeit für Ausbildende, Weiterbildungen in Anspruch zu nehmen. Das heißt, ein generelles (kontinuierliches) Angebot der Weiterbildung für Ausbildende sowie die Annahme des Angebots durch Ausbildende ist ein wesentlicher Aspekt, um die Input-Qualität zu verbessern. Dazu gehören gleichermaßen die fachlichen wie auch pädagogischen Kompetenzen. Die Anforderungen an das ausbildende Personal unterliegen – begründet durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse (demografisch, technologisch, arbeitsorganisatorisch etc.) – derzeit deutlichen Veränderungen. Im Mittelpunkt der Ausbildertätigkeit steht nicht mehr die bloße Vermittlung fachlichen Wissens, sondern es wird vermehrt Wert auf methodische, soziale und pädagogische Kompetenzen gelegt. Begriffe wie „Ermöglichungsdidaktik“, „Selbststeuerung“, „Individualisierung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ prägen maßgeblich den Bildungsbereich (vgl. BAHL/DIETRICH 2008). Dieser Rollenwechsel des Ausbilders/der Ausbilderin ist unter anderem durch die heterogener gewordene Gruppe der Auszubildenden begründet. Die Auszubildenden unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Alters und der schulischen Vorbildung, sondern auch hinsichtlich ihres kulturellen und sozialen Hintergrunds, was unterschiedliche Lernvoraussetzungen zur Folge hat. Ausbilder/-innen sollten deshalb darauf vorbereitet werden, mit einer heterogenen Auszubildendengruppe zu arbeiten (vgl. ebd., S. 5 f.). Sie haben die Aufgabe, die Jugendlichen nicht nur fachlich, sondern auch in methodischer und sozialer Sicht auf das Leben vorzubereiten. Um das ausbildende Personal zu fördern und auf die neue Rolle als Lernprozessbegleiter/-begleiterinnen vorzubereiten, ist nicht nur auf eine fachliche Kompetenzerweiterung abzielen, sondern es sind auch didaktische, pädagogische und soziale Kompetenzen zu verbessern, wie auch die Arbeit der Modellversuche des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zeigt (vgl. BIBB 2013a).

Bedingt durch den angesprochenen Wandel in der Arbeitswelt rücken der Auszubildende an sich und seine Perspektive und Voraussetzungen stärker in den Fokus. Somit ist nicht nur die Qualifizierung des ausbildenden Personals, sondern auch die Qualifizierung der Auszubildenden ausschlaggebendes Kriterium zur Verbesserung des Lehr-/Lernprozesses. Vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen (wie z. B. dem Fachkräftemangel) gilt es zunächst den Übergang von Schule in Ausbildung bewusst zu gestalten. Mit einer systematischen Begleitung dieses Übergangsprozesses von der Schule in die Ausbildung wird eine Qualitätsverbesserung intendiert. Weitere Qualitätsmerkmale sind das Vorhandensein allgemeinbildender Schulabschlüsse (z. B.

Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Abitur) sowie die Eignung eines Auszubildenden für den Beruf. Das heißt, der Auszubildende soll über die spezifischen Merkmale, die für die Ausübung eines bestimmten Berufs notwendig sind, verfügen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, S. 12 ff.). Die exemplarisch aufgeführten Eingangsfaktoren sind Voraussetzung für die Gestaltung und Durchführung des Ausbildungsprozesses, auf deren Basis gilt es die Qualität des Lehr-/Lernprozesses zu verbessern.

Prozess-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro-Ebene				
	Meso-Ebene				
	Makro-Ebene				

Quelle: Fischer u. a. 2013

Die Interaktion zwischen Ausbildenden und Auszubildenden sowie die Auszubildenden selbst und ihre Lernprozesse stehen in der heutigen Zeit zunehmend im Fokus der Betrachtung. Somit können auf Prozessebene die Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen als Ansatzpunkte zur Verbesserung der Qualität gesehen werden.

Grundstein für eine qualitativ hochwertige Ausbildung bildet vor allem das Vorhandensein und Einhalten des betrieblichen Ausbildungsplanes, sodass also nicht auf die „Lehrlingszüchterei“ der vergangenen Jahrhunderte zurückgegriffen wird. Neben dem reinen Einhalten des betrieblichen Ausbildungsplanes zählen zudem als Qualitätskriterien die Überprüfung des betrieblichen Ausbildungsplanes auf Aktualität (in zeitlichen Intervallen) und gegebenenfalls dessen Anpassung. Es geht also darum, den als Input-Qualität vorhandenen Ausbildungsplan tatsächlich in die Ausbildung einzu beziehen und damit die Prozess-Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Der Abgleich der Ausbildungs- und Lerninhalte im Betrieb mit dem Ausbildungsrahmenplan des jeweiligen Berufsbildes ist ein wesentliches Kriterium für eine optimierte Systematisierung und Strukturierung der betrieblichen Ausbildung und kann zur Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen. Neben der Planung von Lehr-/Lernprozessen ist deren konkrete Durchführung Ansatzpunkt zur Verbesserung der Ausbildungsqualität. Das Schaffen einer Ausbildungskultur mit einem lernförderlichen Klima ist hier Voraussetzung, d. h., ein angemessener Umgang zwischen den Beteiligten wie z. B. gendergerechte Umgangsformen, wertschätzende Kommunikation sowie Fehlertoleranz mit Blick auf Lösungsorientierung sollten das Ausbildungsgeschehen prägen. Zu diesem Ergebnis kommen auch KREWERTH, EBERHARD und GEI (2008) im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors „Merkmale guter Ausbildungspraxis“.

Betrachtet man die Ebene des Lehr-/Lernprozesses, so rücken, wie bereits erläutert, das ausbildende Personal und die Auszubildenden als die zentralen Schlüsselfiguren in den Blickpunkt. Als Ausbildungspersonal übernimmt man „heutzutage

in der Regel multiple Rollen, d. h., die aktuelle Situation ist durch Rollenpluralität und -differenzierung gekennzeichnet“ (BAHL/DIETRICH 2008, S. 12). Als ausführende Instanz der Ausbildung können Ausbildende maßgeblich die Qualität der Ausbildung beeinflussen. Dies kann z. B. durch einen angemessenen Einsatz von Methoden und Medien, ein verständliches Definieren von Aufgaben und Arbeitsanweisungen, das Berücksichtigen von Handlungs- und Kompetenzorientierung im Lernprozess sowie durch die Häufigkeit der Erläuterung von Arbeitsaufgaben erfolgen. Ausbildende können ihrer Ausbildertätigkeit jedoch nur dann ausreichend gerecht werden, wenn ihnen für ihre Tätigkeit entsprechende Zeitressourcen zur Verfügung stehen, d. h., es sind entsprechende Vorgaben und Regelungen auf Makro- und Meso-Ebene erforderlich.

Neben der methodischen Gestaltung der Ausbildung sind natürlich auch die Inhalte der Ausbildung relevant. So dürfen die Aufgaben, die im Rahmen der Ausbildung bearbeitet werden, den Auszubildenden weder über- noch unterfordern und sollten sich bestmöglich im Ausbildungsrahmenplan wie auch betrieblichen Ausbildungsplan wiederfinden. Des Weiteren sprechen das Erledigen von „echten“ Arbeitsaufgaben und Aufträgen sowie vorwiegend ausbildungsbezogene und weniger ausbildungsfremde Tätigkeiten für eine qualitativ hochwertige Ausbildung, mit anderen Worten: produktive, lernhaltige und berufsbezogene Arbeitsaufgaben. Die Interaktion und Kommunikation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden stellt eine Schlüsselfunktion für die Verbesserung der Ausbildungsqualität dar. Nach WITTMER (2010, S. 12) muss ein Ausbilder „in der Lage sein, die Ausbildung prozessbezogen, d. h. von der jeweiligen anfallenden Situation her zu gestalten. Er [Sie] muss Auszubildende als Subjekt begreifen, die sich voneinander unterscheiden im Hinblick auf ihre Lernfähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, Karrierevorstellungen sowie Lebenskonzepte. [...] Vielmehr sollte er sie in ihrer Subjektivität (Einmaligkeit und Besonderheit) fördern.“ Diese Aspekte gilt es im konkreten Ausbildungsgeschehen umzusetzen. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ wurde festgestellt, dass bislang die Kommunikation zwischen ausbildendem Personal, insbesondere den (nebenamtlichen) Ausbildungsbeauftragten, und Auszubildenden in der Praxis häufig unstrukturiert, unregelmäßig und nebenbei stattfindet. Eine wertschätzende Kommunikation zwischen Bildungspersonal und Lernenden sowie eine gelebte Feedbackkultur fördern die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung und das beidseitige Verständnis; Ausbildungsabbrüche können auf diese Weise vermindert werden. Durch einen regelmäßigen Austausch über den Stand der Ausbildung können Stärken und Schwächen der Ausbildung aufgedeckt und so die Qualität der Ausbildung verbessert werden. Eine qualitativ wertvolle Ausbildung zeichnet sich nicht nur durch eine Verbesserung der Feedbackkultur aus,

sondern die/der Auszubildende sollte stärker als Lernende/-r in den Fokus rücken. Es gilt, den Auszubildenden mehr in die Gestaltung des Ausbildungsprozesses einzubeziehen und die Anregung der Selbstreflexion zu befördern. Die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstreflexionsfähigkeit der Auszubildenden während der Ausbildung werden, mit Blick auf das spätere Berufsleben, als weitere wesentliche prozessbezogene Qualitätskriterien angesehen. Dies kann durch ein stärkeres Einbeziehen der Azubis in den Verlauf ihrer Ausbildung begünstigt werden, z. B. durch das gemeinsame Formulieren von Lernzielen, durch Feedback- und Lernstandgespräche, das Besprechen der vergangenen Ausbildungsabschnitte und Lernziele sowie das Planen der nächsten Ausbildungsabschnitte. Die Beurteilung und Reflexion der Lehr-/Lernprozesse stellt also ein weiteres Element zur Optimierung der Ausbildungsqualität dar. Haben die Auszubildenden regelmäßig und zu vorher festgelegten Zeitpunkten die Gelegenheit, sich über Ausbildungsverlauf und -inhalte zu äußern, so können hier gemeinsam mit dem/der Ausbilder/-in Konsequenzen für den weiteren Ausbildungsverlauf abgeleitet und zukünftige Ziele für die Ausbildung festgelegt werden. Auf diese Weise wird die (Mit-)Verantwortung des Einzelnen für die eigene Ausbildung gestärkt. Basis hierfür ist eine regelmäßige Dokumentation des Ausbildungs- und Lernprozesses z. B. in Form des schriftlichen Ausbildungsnachweises. Diese Faktoren wie auch eine Prüfungsbegleitung und -vorbereitung nehmen Einfluss auf die Prozess-Qualität und wirken sich in einem weiteren Schritt auf eine Verbesserung der Output-Qualität aus.

Output-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro- Ebene				
	Meso- Ebene				
	Makro- Ebene				

Quelle: Fricke u. a. 2013

Auch die Output- bzw. Ergebnis-Qualität besteht, ebenso wie die Input- und Prozess-Qualität, aus mehreren Dimensionen (vgl. KREKEL/BALLI 2006, S. 19). So lassen sich in diesem Bereich berufsleistungsbezogene, betriebsbezogene, arbeits- und lebensweltbezogene Bereiche differenzieren (vgl. EBBINGHAUS u. a. 2010, S. 12). Das Bestehen der Ab-

schlussprüfung und Erreichen des formalen Abschlusses sowie die Abschlussnote lassen sich der berufsleistungsbezogenen Output-Dimension von Qualität zuordnen. Weitere wichtige Qualitätskriterien sind hier, dass Auszubildende und Auszubildende berufliche Handlungskompetenz erwerben bzw. diese weiterentwickeln. Ebenso zählt hierzu das Vermögen der Auszubildenden, sich schnell auf neue Arbeitsanforderungen und -bedingungen einstellen und auch schwierige Aufgabenstellungen selbstständig bewältigen zu können. Hier sind also wichtige Bedingungen enthalten,

welche Voraussetzungen für die Herausbildung der beruflichen Handlungsfähigkeit sind. Diese soll junge Menschen dazu befähigen, lebenslange Veränderungen und unvorhergesehene Probleme der modernen Arbeits- und Lebenswelten bewältigen zu können (vgl. BAUER u. a. 2007, S. 13; EBBINGHAUS u. a. 2010, S. 13).

Die betriebsbezogenen Kriterien beziehen sich auf die Bedingungen, die von-seiten des Betriebs geschaffen werden. Hier geht es u. a. um die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Berufsausbildung und den betrieblichen Arbeitsbeding-ungen – ein Bereich, welcher den Auszubildenden besonders wichtig ist (vgl. BMBF 2009, S. 31; EBBINGHAUS u. a. 2010, S. 13).

Mithilfe arbeitsweltbezogener Qualitätskriterien hingegen wird der Sachverhalt betrachtet, ob bei den Auszubildenden das Interesse an beruflicher (Weiter-)Ent-wicklung geweckt wird. Hier handelt es sich somit um einen Bereich, der über das reguläre Arbeiten vor Ort hinausgeht. Diese Dimension „hebt auf Anforderungen ab, die sich auf Werte, Normen und Verhaltensweisen in Arbeitskontexten richten“ (EBBINGHAUS u. a. 2010, S. 13). Einen weiteren Aspekt markieren die lebensweltbezo-genen Ergebniskriterien: Die Auszubildenden sollen auch in die Lage versetzt wer-den, im Leben selbstständig zurechtzukommen. „Gesellschaftliche und individuelle Normen, Werte und Verhaltensweisen“ sind somit hier von Bedeutung (EBBINGHAUS u. a. 2010, S. 13).

Outcome-Qualität

Matrix Qualitätsrahmen		Dimensionen von Qualität			
		Input- Qualität	Prozess- Qualität	Output- Qualität	Outcome- Qualität
Ebenen in der Berufsbildung	Mikro- Ebene				
	Meso- Ebene				
	Makro- Ebene				

Quelle: Fricke u. a. 2013

Eine „Laufbahn“ einzuschlagen, die zu einem Beruf führt, der ein Leben lang in einer vertrauten Umgebung mit be-kanntem sozialem Umfeld ausgeführt wird, wird zunehmend durch projekt-bezogenes Arbeiten in zeitlich befristeten Kontexten mit wechselnden Team-konstellationen und Arbeitsorten abge-löst. Auszubildende und Arbeitnehmer

sind Opfer der Konjunktur und müssen sich regelmäßig selbst durch Fort- und Wei-terbildung auf den aktuellsten Kenntnisstand bringen, um konkurrenzfähig zu sein. Ob diese Ausbildungsbemühungen Früchte tragen, zu einem besseren Einkommen oder einem sicheren Auskommen führen, liegt dabei nicht in der Hand der Auszu-bildenden. Im Umkehrschluss lässt sich aber feststellen, dass ganz ohne Aus- und Weiterbildungsanstrengungen die Chancen des Azubis deutlich sinken, überhaupt erwerbstätig zu bleiben. Das, was unter beruflicher Handlungskompetenz verstan-den und von Arbeitgebern an Kenntnissen und Fähigkeiten von ihrer Belegschaft eingefordert wird, ist das Zusammenspiel fachlicher, personaler, sozialer und kom-

munikativer Kompetenzen und Fähigkeiten, die besonders aufgrund des technischen Wandels regelmäßig aktualisiert werden müssen. Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich in der Bewältigung von Handlungssituationen im Arbeitskontext (vgl. KAUFHOLD 2004, S. 57), und das ständige Aktualisieren erfordert die Einpassung an die eigene Qualifikation und berufsbiografische Gestaltungskompetenz, die der Notwendigkeit geschuldet ist, sich als lohnabhängig arbeitende Fachkraft an die Gegebenheiten und Anforderungen des globalen Arbeitsmarkts möglichst effektiv – in Bilanzierung des bisherigen beruflichen Werdegangs und Erwerbslebens – anzupassen und zukünftige Qualifikationsmaßnahmen, Aus- und Weiterbildungen entsprechend auszurichten. Zunehmend wird berufsbiografische Gestaltungskompetenz als „uneingeschränkte Bereitschaft“ des flexiblen Arbeitnehmers verstanden, als ein Maßnahmenpaket zur Bewältigung arbeitsmarktinterner Übergangssituationen und Diskontinuitäten ins Spiel gebracht und im Kontext der Forderung nach lebenslanglichem Lernen als erforderliche Fähigkeit eines Individuums in der berufspädagogischen Diskussion vermittelt.¹ Berufsbiografiegestaltung² wird in Berufsbildungsforschung und Erwachsenenbildung zunehmend thematisiert, ist in der Schul- und Berufsausbildung aber noch wenig verbreitet.³ HENDRICH (2003) hat sie als „die Fähigkeit, Alternativen identifizieren und wahrnehmen sowie die eigenen Interessen vertreten zu können“, beschrieben. Damit sei immer auch die „subjektive berufsbiografische Anschlussfähigkeit, d. h. die Möglichkeit, Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen auf neue berufliche Tätigkeitsfelder zu übertragen“ (HENDRICH 2003, S. 273, zit. nach KAUFHOLD 2004, S. 59), gemeint. Er führt dabei folgende Dimensionen berufsbiografischer Gestaltungskompetenz an: 1. den Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und Diskontinuitäten, 2. die Bewältigung von „inneren“ und „äußeren“ Flexibilitätsansprüchen und -anforderungen, 3. das Bilanzieren und Reflektieren beruflicher Erfahrungen. HENDRICH definiert die erforderlichen Anpassungsleistungen an Arbeitsmarkt und Anforderungen der

-
- 1 In Verzerrung der Tatsachen und arbeitsmarktbezogenen Variablen (Angebot an und Nachfrage von qualifizierter Facharbeit) wird berufsbiografische Gestaltungskompetenz als „Fähigkeit“ eines Individuums betrachtet und zur bilanzierenden Biografiegestaltung vorausgesetzt, will man „beschäftigungsfähig“ werden und bleiben – als sei dies in erster Linie der Bereitschaft des/der Auszubildenden zur Anpassung geschuldet.
 - 2 Für die Berufspädagogik heißt das, Erinnerungsarbeit und Spurensuche anhand der Bilanzierung des bisherigen beruflichen Werdegangs zu betreiben und die Wiederentdeckung der eigenen Ausbildungs- oder Qualifikationszeiten als Anlass für die Reflexion der eigenen beruflichen Situation, Sozialisation und für die Planung des zukünftigen Berufswegs heranzuziehen – eine pädagogisch genutzte Erinnerungsarbeit lebensgeschichtlicher beruflicher Erfahrungen. In dem Motto „Bio muss erst grafiert werden“ (PAZZINI 2002) wird der Gestaltungsaspekt konkretisiert und auf den Punkt gebracht.
 - 3 Schon in den 1980er-Jahren wurde sie in den Erziehungswissenschaften untersucht (vgl. z. B. BAACKE/SCHULZE 1985), Ende der 1990er-Jahre im Zuge der zunehmenden Thematisierung des „flexiblen Arbeitnehmers“ (SENNETT 1998) in den Erziehungswissenschaften wieder aufgegriffen (vgl. BOHNSACK/MAROTZKI 1998).

Arbeitgeber als notwendige Fähigkeiten im Kontext von Berufsbiografiegestaltung.⁴ Mit der Realisierung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz wird letztlich auch den berufsleistungsbezogenen Wirkungskriterien Sorge getragen: Berufliche Handlungskompetenz, die das Zusammenspiel von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen umfasst, wird verbessert und im Arbeitsprozess prüfbar. Es sind entsprechend zunehmend gut ausgebildete Fachkräfte vorhanden, die ihre Kenntnisse regelmäßig aktualisiert haben, sodass auch betriebsbezogene Wirkungskriterien erfüllt sind. Ist berufsbiografische Gestaltungskompetenz vorhanden, wird lebensweltbezogenen Wirkungskriterien Rechnung getragen. Die Auszubildenden finden sich auf ihrem beruflichen Weg von Novizinnen und Novizen zu Expertinnen und Experten zurecht und können ihr Leben „meistern“, so die Hoffnung.

4. Ein Rahmen für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität

Im Folgenden eine Übersicht über die Kernelemente der vorgestellten Matrix.

Abbildung 3: Übersicht über Kernelemente eines Qualitätsrahmens in der betrieblichen Berufsausbildung

Dimensionen von Qualität in der Berufsausbildung		Matrix Qualitätsrahmen				
Input (1)		Dimensionen von Qualität				
Ebenen in der Berufsbildung	Matrix Qualitätsrahmen	Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität	Outcome-Qualität	
Mikro-Ebene A	A 1.1 Qualifizierung des Bildungspersonals					
	A 1.2 Qualifizierung der Auszubildenden					
Meso-Ebene B	B 1.1 Organisationsbezogene Rahmenbedingungen					
	B 1.2 Ausstattung und Infrastruktur des Betriebes bzw. der Schule					
	B 1.3 Rahmenbedingungen für die Konzeption, Planung und Organisation der Ausbildung					
	B 1.4 Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung					
	B 1.5 Qualitätsverständnis und -standards in der Ausbildung					
Makro-Ebene C	C 1.1 Input-Bedingungen auf Ebene des Berufsbildungssystems					

4 Diese sind „die uneingeschränkte Bereitschaft, Qualifikation und Kompetenz durch berufliche Weiterbildung stets aktuell zu halten. Demnach ist Bildung als Ressource für Lebenschancen und als Option für ein individuell gestaltbares Leben zu begreifen: Bildung ist somit nicht funktionell zur Bewältigung von Übergängen zu verstehen, sondern vielmehr bezogen auf ein Gesamt des jeweiligen Lebenszusammenhangs“ (HENDRICH 2003, S. 238, zit. nach KAUFHOLD 2004, S. 60 ff.).

Dimensionen von Qualität in der Berufsausbildung		Dimensionen von Qualität				
Prozess (2)		Matrix Qualitätsrahmen		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität
Mikro-Ebene A	A 2.1 Planung von Lehr-/Lernprozessen		Mikro-Ebene			
	A 2.2 Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen (Gestaltungs-, Handlungs- und Arbeitsprozessorientierung)		Meso-Ebene			
	<i>Schaffung einer Ausbildungskultur</i> <i>Rolle des Ausbildungspersonals</i> <i>Rolle der Auszubildenden</i> <i>Methoden der Ausbildung</i> <i>Inhalte der Ausbildung</i>		Makro-Ebene			
	A 2.3 Beurteilung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen	Quelle: Frenn u. a. 2013				
Meso-Ebene B	B 2.1 Verbesserung der Kooperation zwischen (über-)betrieblichen Akteuren					
	B 2.2 Verbesserung der Lernortkooperation (Berufsschule und Verbundausbildung)					
	B 2.3 Weitere Vernetzung					
	B 2.4 Prozessbegleitende Umsetzung und Nutzung der organisationsbezogenen (B 1.1), die Ausstattung und Infrastruktur betreffenden (B 1.2), die Konzeption, Planung und Organisation der Ausbildung (B 1.3) sowie Qualitätssicherung (B 1.4) betreffenden Qualitätskriterien					
Makro-Ebene C	C 2.1 Prozessbedingungen auf Ebene des Berufsbildungssystems					

Dimensionen von Qualität in der Berufsausbildung		Dimensionen von Qualität				
Output (3)		Matrix Qualitätsrahmen		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität
Mikro-Ebene A	A 3.1 Berufsleistungsbezogene Ergebniskriterien		Mikro-Ebene			
	A 3.2 Betriebsbezogene Ergebniskriterien		Meso-Ebene			
	A 3.3 Arbeitsweltbezogene Ergebniskriterien		Makro-Ebene			
	A 3.4 Lebensweltbezogene Ergebniskriterien					
Meso-Ebene B	B 3.1 Ergebniskriterien auf Meso-Ebene	Quelle: Frenn u. a. 2013				
Makro-Ebene C	C 3.1 Ergebniskriterien auf Makro-Ebene					

Dimensionen von Qualität in der Berufsausbildung		Dimensionen von Qualität				
Outcome (4)		Matrix Qualitätsrahmen		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität
Mikro-Ebene A	A 4.1 Berufsleistungsbezogene Wirkungskriterien		Mikro-Ebene			
	A 4.2 Betriebsbezogene Wirkungskriterien		Meso-Ebene			
	A 4.3 Arbeitsweltbezogene Wirkungskriterien		Makro-Ebene			
	A 4.4 Lebensweltbezogene Wirkungskriterien					
Meso-Ebene B	B 4.1 Wirkungskriterien auf Meso-Ebene	Quelle: Frenn u. a. 2013				
Makro-Ebene C	C 4.1 Wirkungskriterien auf Makro-Ebene					

Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen: Educational Governance. Wiesbaden 2007
- BAACKE, Dieter; SCHULZE, Theodor: Pädagogische Biografieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim 1985
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderata. Bonn 2008. – URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 24.06.2013)
- BAUER, Hans G.; BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute; DUFTER-WEIS, Angelika; MAURUS, Anna; MUNZ, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2007
- BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried: Biografieforschung und Kulturanalyse. Opladen 1998
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Berlin, Nürnberg 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte. Bonn 1997
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): BIBB Infoblatt 03/2013: Produkte und Ergebnisse der Modellversuche. Bonn 2013a
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013b
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. 2009. – URL: www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 05.07.2011)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010–2014. 2010. – URL: www.bmbf.de/pubRD/ausbildungspakt_2010.pdf (Stand: 06.06.2013)
- EBBINGHAUS, Margit: Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Bonn 2005
- EBBINGHAUS, Margit; FLEMMING, Simone; KREWERTH, Andreas; BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Bonn 2010. – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22201.pdf. Gemeinsamer Abschlussbericht (Stand: 18.04.2013)
- FELLER, Gisela: Ansprüche und Wertungen junger Menschen in der Berufsausbildung – wie und was Auszubildende (nicht) lernen wollen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 24 (1995) 2, S. 18–23
- FISCHER, Martin; KOHL, Matthias; ZIEGLER, Magdalene; KRAMER, Kirsten; REIMANN, Daniela; KRETSCHMER, Susanne; WEBER, SUSANNE; WAGNER, Carolin; FAHRENHOLZ, Uta: Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung – Herausforderung für Wissenschaft und Praxis (Manuskript zur Veröffentlichung). Karlsruhe (KIT), Nürnberg (f-bb) 2013

- GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; KRETSCHMER, Susanne: Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität (in diesem Band). Bielefeld 2013
- HARVEY, Lee; GREEN, Diana: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 41. Beiheft. Weinheim, Basel 2000, S. 17–40
- HEINRICH, Martin: Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden 2007
- HENDRICH, Wolfgang: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz (unveröffentl. Habilitationsschrift). Flensburg 2003
- HONIG, Michael-Sebastian: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. In: NEUE PRAXIS 32 (2002) 3, S. 216–230
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (2004) 4, S. 57–70. – URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/nu-issl04_02.pdf (Stand: 23.06.2013)
- KOHL, Matthias; GAYLOR, Claudia; KRETSCHMER, Susanne: Innovationen erproben – Transfer sichern. Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen. In: BERUFSBILDUNG 139 (2013), S. 28–31
- KREKEL, Elisabeth M.; BALLI, Christel: Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: ARBEITSGRUPPE „QUALITÄTSSICHERUNG VON BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 78). Bonn 2006, S. 13–30. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssiche-rung.pdf (Stand: 12.08.2013)
- KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GEI, Julia: Merkmale guter Ausbildungspraxis – Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn 2008. – URL: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf (Stand: 24.06.2013)
- KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas: Governance, Schule und Politik. Wiesbaden 2007
- MEMORANDUM ON COOPERATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE: Vocational Education and Training in Europe – Perspectives for the Young Generation. Berlin 2012. – URL: www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational_education_and_training_2012.pdf (Stand: 11.04.2013)
- PAZZINI, Karl-Josef: Bio muss erst grafert werden. In: BLOHM, Manfred (Hrsg.): Berührungen und Verflechtungen. Biographische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 307–320
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung. Abschlussbericht. Bielefeld 1974
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): 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 2007
- SENNETT, Richard: Der flexible Mensch. München 1998

- STALDER, Barbara E.: Berufsausbildung mit geringen Lesekompetenzen? Ergebnisse der Schweizer PISA-Folgestudie TREE. In: FISCHER, Martin; BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main 2011, S. 190–203
- WITTWER, Wolfgang: Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. 123. Ergänzungslieferung. Köln 2010
- ZECH, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover 2006

4

Aktuelle Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Dorothea Schemme

Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität

Das Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“ geht ein auf die Lücke zwischen Modernisierungsdiskursen und den faktischen Ausbildungsverhältnissen, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Es ist Teil nationaler und europäischer bildungspolitischer Initiativen zur Steigerung der Attraktivität und Wertigkeit der Berufsbildung sowie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. Seit November 2010 haben bundesweit zehn Modellprojekte vielfältige Maßnahmen entwickelt, erprobt und evaluiert. Gleichzeitig wurde der Programmtyp „Modellversuche“ neu geordnet und ausgestaltet. Der Beitrag fächert den Qualitätsanspruch daher auf nach der Seite des Gesamtprogramms, der Begleitforschung und der Arbeit der Modellversuche selbst.

Modellversuche stehen für die dynamische Seite im Prozess beruflicher Bildung. Sie sind ein gesetzlich verankertes Instrument moderner Bildungsplanung, Bildungsgestaltung und Bildungsforschung. Ein Schlüssel für die Bewältigung von Herausforderungen in der Berufsbildung im Rahmen von außerschulischen Modellversuchen liegt im institutionalisierten Zusammenwirken des öffentlichen und privaten Sektors bei der Entwicklung, Erforschung und Verbreitung von inhaltlichen, sozialen und organisationalen Neuerungen. Im Mittelpunkt stehen per se qualitative Weiterentwicklungen, Innovation und Transfer, die gleichermaßen Ergebnis sozialer Austausch- und Verständigungsprozesse sind und mit Prozessen des wechselseitigen Lernens aus Differenz (vgl. SCHÄFFTER 2010, S. 382) einhergehen.

Die triadische Konstruktion der Modellversuche im Mehrebenensystem der Berufsbildung ermöglicht eine Verbindung von praktischem und politischem Gestaltungswillen mit wissenschaftlicher Reflexion. Ungeachtet divergierender Interessen und Spannungsverhältnisse, liegt in der Wissenschaft-Politik-Praxis-Kooperation ein Potenzial für eine produktive Wechselbeziehung von Akteuren und ihren Kontexten. Denn „soziale Innovationen (sind, D. S.) sehr viel kontextabhängiger und in ihrer konkreten Ausprägung spezifischer als technologische. Sie müssen, da weder patentierbar noch durch Urheberrecht geschützt, sehr viel stärker auf die spezifischen gesellschaftlichen Kontexte bzw. Felder abgestimmt und in diesen sozial akzeptiert sein“ (HOWALDT/SCHWARZ 2010, S. 87; vgl. HOFFMANN-RIEM 2008, S. 604).

Zwischen Kontextabhängigkeit und Potenzialität bewegen sich die komplex und plural angelegten Gestaltungs- und Forschungsansätze in Modellversuchen im Spannungsfeld heterogener Erwartungen und Zielvorstellungen differenter Referenzsysteme. Modellprogramme im Bereich der beruflichen und betrieblichen Bildung zählen aufgrund ihres entwickelnden, relativ veränderungsoffenen, emergenten Charakters zu den komplexen innovativen Programmen. Dieser Programmtyp ist durch ein hohes Maß an Perspektivenvielfalt, durch „zielgerichteten Prozesscharakter“, Unbestimmtheit, Interdependenzen und „wechselseitige Aussteuerung“ (SCHÄFFTER 2006a, S. 11, 15) während der Umsetzung auf mehreren Ebenen gekennzeichnet, durch Kokreation in geteilter Verantwortung, aber auch durch Eigenlogiken der Systeme. Eine lernorientierte Beteiligung gesellschaftlicher Akteure an Prozessen der Gestaltung und Deutung stärkt die Erarbeitung bedarfsgerechter und übertragbarer Lösungen. Sie erhöht die Akzeptanz und Transferchancen für die erzielten Ergebnisse.

Der bildungspolitische Auftrag bedarf „auf jeder Konkretisierungsstufe einer spezifischen Interpretationsleistung“ und „mehrstufigen Ausdeutung“ (SCHÄFFTER 2006a, S. 17). Dies erfordert eine Vermittlung von „Top-down“- und „Bottom-up“-Perspektiven, wissenschaftliche Fundierung, kooperative Interaktionsformen sowie eine nicht hierarchische Koordinierung (multi-level governance). Im Austausch auf Augenhöhe und in neuartigen institutionellen Arrangements liegt ein Potenzial, das moderne Erkenntnisprozesse an ihre Validierung knüpft. Auch für die Forschung gilt:

„Exzellenz der Forschung ist heute nur noch mit sozial robustem Wissen zu erreichen, also mit Erkenntnissen, die eine doppelte Validierung zur Qualitätssicherung durchlaufen haben [...], das bedeutet, dass neben den wissenschaftsinternen Diskursen der Fachleute Validierungs- und Prüfprozesse in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anwendung parallel zueinander stehen. Ideen reifen heute nicht nur im Elfenbeinturm, sondern auch in der praktischen Anwendung“ (CANZLER/KNIE/SIMON 2010, S. 21).

An die Stelle des Kaskaden-Modells, wonach Erkenntnis wasserfallartig herabströmt, ist die Vorstellung getreten, dass wissenschaftliche Expertise das Wissen von Politik und Praxis zwar erweitern kann – umgekehrt ergänzt und relativiert die Differenziertheit und Komplexität von Praxis und Politik das wissenschaftliche Wissen, wirft neue Überlegungen und Fragestellungen auf (vgl. HEINZE 1987, S. 32).

1. Ausgangslage und Kontexte des Modellprogramms „Qualität“

Der Modellversuchs-Schwerpunkt ist Teil nationaler und europäischer bildungspolitischer Initiativen zur Verbesserung der Qualität in der beruflichen Aus- und

Weiterbildung. Durch den Ausbildungsplatzmangel in den vergangenen Jahren ist das dominierende Thema die Gewinnung von Ausbildungsplätzen gewesen. Die berufliche Ausbildung – gerade in kleinen und mittleren Betrieben (KMU) – steht durch den demografischen Wandel, den Trend zur Akademisierung sowie den wirtschaftlichen Wettbewerb von allen Seiten unter Druck. Qualitätsdefizite wie konstant hohe Abbruchquoten, unzureichende pädagogische Professionalisierung des Personals, Mängel hinsichtlich der Systematik und Organisation der Ausbildung sind vielfach erkannt und zum Thema gemacht worden. Der aktuelle Ausbildungsreport des DGB geht bezüglich der Qualität nach wie vor von einem gespaltenen Ausbildungsmarkt aus und zeigt, „mit welchen Problemen Auszubildende zu kämpfen haben“ (DGB-BUNDESVorSTAND 2013, S. 5). Im Interesse junger Menschen und der Betriebe, die qualifizierte Fachkräfte benötigen, hat der Gesetzgeber im novellierten Berufsbildungsgesetz eine Basis geschaffen und einen notwendigen Anstoß gegeben, die Entwicklung der Qualität stärker in den Blick zu nehmen. So wies die BBiG-Novelle von 2005 die „stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung“ als Aufgabe den Berufsbildungsausschüssen zu (§ 79). 2009 erfolgte eine Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) sowie die Einführung von bundeseinheitlichen Aufstiegsfortbildungen zur/zum geprüften Weiterbildungs-Pädagogin und Weiterbildungs-Pädagogen und Berufspädagogin und Berufspädagogen.

Zur Verringerung der Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit leisten seit November 2010 bundesweit zehn Modellversuche einen Beitrag zur Steigerung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung in Handwerk und Industrie sowie im Dienstleistungsbereich – hier vornehmlich in der Altenpflege. Damit sollen die Attraktivität und „verlässliche Wertigkeit“ (ESSER 2013, S. 3) der Berufsausbildung erhöht, zukünftiger Fachkräftebedarf gesichert und Ausbildungsabbrüche vermieden werden. Vor dem Hintergrund des DQR ist Qualität ein Schlüssel für „mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“ (ebd., S. 3). In Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspolitik wurde der Bedarf erkannt und differenziert erhoben, was dazu führte, sich gemeinsam für mehr Qualität und Nachwuchs im dualen System einzusetzen.

Auf europäischer Ebene erging die Empfehlung zur Einrichtung eines Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training: EQARF, heute European Quality Assurance in Vocational Education and Training: EQA-VET), innerhalb dessen die duale Berufsausbildung auch im europäischen Rahmen ihre Qualität nachweisen muss. Anknüpfend an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und Credit Points wird die Kompatibilität mit den Indikatoren des EQARF zum Thema, die ihrerseits einer Übersetzung in den nationalen Raum bedürfen – ein Wechselspiel, das es mitzugestalten gilt. Daher wird die bildungspolitische Zusammenarbeit in EQA-VET-Netzwerken und Modellprojekten verstärkt.

Zur Vorgeschichte des Modellprogramms zählen nicht zuletzt Studien im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und deren Befunde:

- Qualität aus der Sicht von Experten (2007/08) und Adressaten (2008–2010)
- Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (2008–2010)
- Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (2007)
- Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen (2011–2014).

Obendrein liegt aus abgeschlossenen Modellversuchen ein Fundus an qualitativen, analytischen und gestalterischen Ansätzen sowie didaktisch-methodischen Elementen vor, der für die betriebliche Berufsausbildung in kleinen und mittleren Betrieben nutzbar gemacht werden kann.

Zur Vorbereitung der Modellinitiative wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Vorstudie in Auftrag gegeben mit Blick auf die Ausbildungsverhältnisse speziell in KMU. Die Studie wurde vom Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) auf der Grundlage von Unternehmensbefragungen und regionalen Workshops erstellt; sie wurde vom BMBF und BIBB fachlich begleitet und über die Berufsbildungsforschungsinitiative (BBFI) abgewickelt (siehe BMBF 2009). Die vorgeschlagene Konzeption war/ist Grundlage des Förderungsschwerpunkts.

Abbildung 1: Handlungsbedarf gemäß Vorstudie des ITB

- Der Ausbildungsprozess muss im Mittelpunkt stehen.
- Der Akzent soll auf Qualitätsentwicklung (QE), nicht auf Qualitätssicherung liegen.
- Maßnahmen und Ansätze sollen auf bestehenden Strukturen aufbauen.
- Instrumente für QE sind partizipativ zu erarbeiten.
- Es kommt darauf an, möglichst alle Beteiligten an der dualen Ausbildung einzubeziehen.
- Die Philosophie des Qualitätsgedankens ist zu vermitteln.
- Vier Handlungsfelder:
 - Kommunikations- und Kooperationsstrukturen,
 - Förderung des Personals,
 - Definition von Indikatoren für gelungene Ausbildung,
 - Anschluss an betriebliche QE.

1.1 Programmziele, Entwicklungs- und Forschungsfelder

Das Modellprogramm geht ein auf die Lücke zwischen Modernisierungsdiskursen (Kompetenzorientierung, EQR/DQR) und den faktischen Ausbildungsverhältnissen

insbesondere in KMU. Aus den Befunden, den identifizierten Entwicklungs- und Forschungsthemen der erwähnten Vorstudie wurden die Prioritäten für das Modellprogramm abgeleitet und in Förderrichtlinien festgeschrieben. Definierte Ziele und Handlungsfelder der Modellprojekte wie auch des Programms sind:

Abbildung 2: Inhaltliche Schwerpunkte des Programms

- ① **Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung**
zur Förderung, Beurteilung und Steuerung des Ausbildungsprozesses
- ② **Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen**
Maßnahmen und Instrumente für die lernortübergreifende Vernetzung und den Austausch sowie Methoden zur Intensivierung der Lernortkooperation
- ③ **Verbesserung von Qualifizierungskonzepten für das Ausbildungspersonal**
Aus- und Weiterbildungskonzepte sowie Konzepte der prozesshaften Begleitung für das Ausbildungspersonal



Abbildung 3:
Standorte der geförderten
Modellprojekte

2. Mehrdimensionale Qualitätsansprüche und Herausforderungen des Programms

Der Anspruch auf Qualitätsentwicklung und -sicherung fächert sich im Programm inhaltlich und methodisch dreifach auf und richtet sich gleichermaßen auf die Ebenen:

- des Gesamtprogramms im Sinne von Begleitung, Koordination, Integration, Vernetzung und Bündelung, (Selbst-)Reflexivität und gemeinsamer Reflexivität;
- der externen wissenschaftlichen Begleitung eines Ensembles von Modellprojekten;
- der Pilotarbeit in den Modellprojekten in der betrieblichen Berufsausbildung.

Die folgenden Abschnitte gehen entsprechend differenziert auf die unterschiedlichen Ebenen und Komponenten ein.

2.1 Qualitätsansprüche auf der Ebene des Gesamtprogramms

2.1.1 Die Qualität des Programms entwickeln und sichern in der Initiierungsphase

Die Verknüpfung und Selbstanwendung des Qualitätsanspruchs auch auf den zu erprobenden neuen Programmtyp im Sinne eines „lernenden Programms“ war beim Thema „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ besonders naheliegend und wurde vom BMBF auch ausdrücklich begrüßt. Im Rahmen von Modellversuchen werden Entwicklungs-, Erprobungs- und Forschungsarbeiten gefördert, die im Bundesinteresse liegen und ohne Förderung nicht durchgeführt werden könnten. Außerschulische Modellversuche entwickeln und erproben seit über 35 Jahren Bildungsinnovationen im Mehrebenensystem der betrieblichen Berufsbildung im Dialog mit Praxis, Politik und Wissenschaft. Entsprechend der Mitteilung des BMBF über das Verfahren der zukünftigen Förderung von Modellversuchen nach § 90 Absatz 3 Nr. 1d BBiG erfolgte 2007 eine Neustrukturierung der Modellversuche. Im Zuge dieser Neustrukturierung der BIBB-Modellversuche wurden seit 2007 vielfältige Kernaktivitäten der Qualitätsentwicklung konzipiert und in den seit 2010/11 laufenden drei neuen Förderschwerpunkten realisiert.

Entwicklungsschritte waren neben der Fundierung der Themenfindung und Bedarfserschließung durch vorgeschaltete Studien und Expertisen der Aufbau einer programmformigen Struktur, um die inhaltliche Bündelung der Einzelprojekte zu erleichtern und synergetische Transferwirkungen zu erzielen:

- Mittels Förderrichtlinien wurde eine inhaltliche Fokussierung und schärfere Konturierung der Programmprofile erreicht.
- Innerhalb dieser wurden Verfahrens- und Vorgehensweisen neu definiert mit paralleler Standardbildung für Berichtswesen, eigene Medien, Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit.

- Für die Auswahl der Modellprojekte wurde ein zweistufiges Verfahren eingeführt und implementiert.
- Mit der Programmform ging eine Synchronisierung der Projektlaufzeiten einher.
- Trotz gestiegener Transfererwartungen wurden die Programmlaufzeiten teilweise verkürzt auf 30 Monate, inzwischen im Qualitätsprogramm aber verlängert um weitere sechs Monate.

Für die neu strukturierten Modellversuche wurde ferner vom BIBB und von der wissenschaftlichen Programmbegleitung eine Evaluationspyramide (Selbst-/Fremdevaluation, formativ-summativ) entwickelt, um Selbstbeobachtung, Rückkopplung und systematisches Feedback von innen und außen abzusichern und sichtbar zu machen. Das zugrunde liegende Evaluations- und Begleitforschungsverständnis erfordert eine gegenstandsadäquate Auseinandersetzung mit qualitativen Qualitätskriterien und Indikatoren.

2.1.2 Projektübergreifende Arbeitsforen I–V zu qualitätsrelevanten Kernthemen

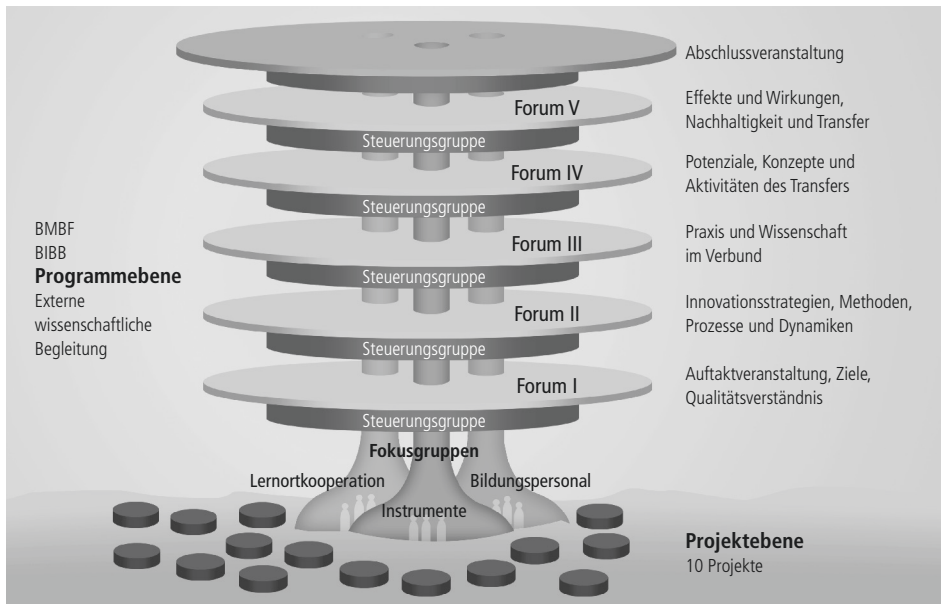
Wichtiges Entwicklungs- und Forschungsinstrument zur Systemreflexivität, Bündelung, Entwicklung und Sicherung der Qualität auf Programmebene in der Realisierungsphase sind seitens des BIBB konzipierte und durchgeführte modellversuchsübergreifende Arbeitsforen. In dem BIBB-Forschungsprojekt zur „Reflexiven Meta-Evaluation von Modellprogrammen“ wurde zur systematisierten Weiterentwicklung der Programmpraxis ein entsprechendes Rahmenkonzept für eine Programmarchitektur und ein Programmdesign mit fünf Arbeitsforen zu qualitätsrelevanten Kernthemen entwickelt, um projektübergreifenden Informations- und Erfahrungsaustausch, Vernetzung und internen Transfer zu sichern (vgl. SCHEMME/GROSS 2012, S. 16).

Ein besonderes Augenmerk in diesem Zusammenhang galt der Erweiterung des Methodenrepertoires in der Programmbegleitung des BIBB um den Einsatz dialogorientierter Ansätze der Großgruppenintervention in den Settings mit 40–50 Akteuren im Rahmen der Arbeitsforen. Verwendet wurden Methoden wie zum Beispiel Open Space, Fish Bowl, kollegiale Fallberatung und Gruppendiskussion.

Die Arbeitsforen ermöglichten nicht nur Kennenlernen und kollegiale Beratung zu inhaltlichen wie methodischen Fragen, sondern stellten den Versuch dar, eine frühzeitige Vernetzung der Projekte zu fördern. Sie dienten der wechselseitigen Information und Erzielung eines gemeinsamen Grundverständnisses, wobei – kontext- und interessenbedingt – unterschiedliche Perspektiven immer notwendiger Bestandteil der Diskussionen waren. Hier erfolgte fachlicher Austausch zu qualitätsrelevanten Themen wie Lernkonzeptionen, Vorgehensweisen und Gestaltungsprinzipien bei der Einführung, Begleitung und längerfristigen Sicherung von

Neuerungen. Dabei kam es darauf an, prinzipielle Gemeinsamkeiten zu klären, unterschiedliche Herangehensweisen herauszuarbeiten und geeignete Maßnahmen zu identifizieren.

Abbildung 4: **Programmstruktur mit Arbeitsforen und Kernthemen**



Die fünf Arbeitsforen zu Querschnittsthemen fanden zweimal jährlich zirkulierend an den Projektstandorten statt. Hier konnten eigene Erfahrungen aus den Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten sowie aus den bisherigen Transferaktivitäten eingebracht werden. Praktiker/-innen sowie Wissenschaftler/-innen reflektierten gemeinsam über das jeweilige Programmverständnis und arbeiteten ihre Kriterien für Qualität heraus. Die Sitzungen waren in der Regel zweitägig angelegt und wurden von einem externen Experten, Professor Thomas Leithäuser, moderiert. Die durchschnittliche Teilnehmerquote lag über die gesamte Zeitspanne bei etwa 40–50 Personen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, dass neben den Projektleitungen auch Vertreter/-innen aus der betrieblichen Praxis zugegen waren, um Perspektivenvielfalt und Interessenpluralität zu gewährleisten und mit den Praktikerinnen und Praktikern Themen zu diskutieren, die für die einzelbetriebliche Reform der beruflichen Bildung oder für größere Reformen notwendig sind und als wichtig erkannt werden. Hier fand zum einen der Transfer zwischen den Projekten statt, zum anderen wurden Fragen der Verstetigung und Verbreitung der Ergebnisse in Praxis, Wissenschaft und Politik erörtert.

Eine relevante Frage bei den Arbeitsforen lautete: Wie kann ein Programm inhaltlich und methodisch so ausgestaltet werden, dass nicht allein eine wissenschaftliche Begleitung über die Akteure forscht, sondern dass alle Beteiligten zumindest die Gelegenheit erhalten, über diese Themen mitforschend und lernend aktiviert zu werden und aus wenigleich unterschiedlichen Blickwinkeln gemeinsam auf die Reflexionsebene zweiter Ordnung – im luhmannschen Sinne – zu gehen? Dies war/ist von Bedeutung, zum einen, um die Komplexität und den Perspektivenreichtum von Veränderungen in Ausbildungsprozessen begrifflich fassbar zu machen, und zum anderen, um den eigenen Standpunkt auf allen Ebenen im Prozess immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen, im Dialog untereinander Informationen und Anregungen auszutauschen, Anstöße über sich hinaus zu erhalten, um so die eigene Position finden, erweitern und festigen zu können. Mit der inhaltlichen Arbeit in den Foren ging ein sozialer Verständigungsprozess einher, der die Integration der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene förderte und die Grundlage für gemeinsame Aktivitäten nach außen bildete.

Gleichwohl ist bekannt, dass etwas zu sagen zu haben und gehört zu werden unter Umständen zwei verschiedene Dinge sind. Zur Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen kommt die Übersetzung von Wissen in Handeln hinzu. Aus der Transferforschung wissen wir, dass „Transfer im Sinne einer Verbreitung wissenschaftlich fundierten Wissens in und durch die Praxis [...] als relativ voraussetzungsreiches Ereignis“ (DGfE-VORSTAND 2013, S. 94) betrachtet wird. Daher wurde begleitend zur im Programm angelegten Innovationsstrategie die grundlegende Frage des Transfers von Beginn an mitthematisiert: die Frage, was die Projekte und das Programm geleistet haben und anbieten können, wie es bereits gelungen ist, entsprechende Impulse nach innen und außen zu vermitteln. Darüber hinaus wurde gefragt, welche Erkenntnisse mit der Nutzung durch unterschiedliche Akteurskonstellationen gewonnen und welche weiteren Möglichkeiten und Wege zur Verstärkung des Transfers erschlossen werden können im Interesse einer subjekt-, praxis- und feldbezogenen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit.

Nicht zuletzt dienen die fünf Arbeitsforen dem BIBB als Forschungsinstrument, um Erkenntnisse auf Programmebene zu erzielen. Erste Ergebnisse der Diskussionen in den Arbeitsforen gehen in die gemeinsame Abschlusstagung und in übergreifende Publikationen ein. Die vertiefte Auswertung der umfangreichen Materialien unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten dauert noch an.

Die Erfahrung in den Arbeitsforen wie auch im Qualitätsprogramm generell hat bestätigt, dass Partizipation und Koproduktion große Wirkungen nach sich ziehen (vgl. GIESEKE 2013, S. 16), Selbstkorrekturen befördern sowie Rationalität und Reflexivität steigern. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure ermöglicht Erfahrungen, die jeder Akteur für sich nicht hätte erzielen können. Dabei gilt es

stets, die Besonderheiten unterschiedlicher Kontexte und betrieblicher Strukturen differenziert aufzunehmen, sie mit den Qualitätsanforderungen des Berufsausbildungssystems und des Programms, möglichen Vernetzungen und Aktivitäten der Ansprache von Adressaten als jeweils aktuelle Herausforderungen zu thematisieren und zu bewältigen.

2.1.3 Fokusgruppen-Workshops zu den Programmschwerpunkten

Bestandteil des BIBB-Konzepts waren/sind darüber hinaus Fokusgruppenworkshops zu einzelnen Schwerpunktthemen des Programms zur Verankerung von themenzentriertem Austausch, Reflexion und Lernen im Programm. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung lag in der Verantwortung der wissenschaftlichen Begleitung in Abstimmung mit dem BIBB. Vier Fokusgruppenworkshops wurden durchgeführt zu den Themen:

- Vernetzung relevanter Akteure, Kommunikation und Kooperation betrieblicher und schulischer Lernorte,
- Maßnahmen und Instrumente,
- Professionalisierung des Ausbildungspersonals,
- besondere Situation von KMU im Handwerk.

Die Fokusgruppen haben sich ebenfalls als wichtiges Instrument zur Vertiefung des Austausches und zur Begleitung und Stabilisierung der Prozesse vor Ort erwiesen.

2.1.4 Das Programm als sozialer Prozess – institutionelles Programmieren

Das BIBB als Forschungs-, Beratungs- und Entwicklungsinstitut erfüllt mit den Modellversuchen eine gesetzliche Weisungsaufgabe. Laut BMBF übernimmt das „BIBB [...] durch seine regelmäßige (inhaltliche) Koordination aller Programmaktivitäten die wissenschaftliche Gesamtprogrammbegleitung und -evaluation und den Erfahrungsaustausch untereinander“ (BMBF 2007, S. 4). Dies schließt die konzeptionelle Entwicklung, Ausgestaltung und Analyse des Programmdesigns in Abstimmung und im Diskurs mit der externen wissenschaftlichen Begleitung mit ein, einschließlich Qualitätsentwicklung und -sicherung, übergreifende Öffentlichkeitsarbeit und Transfer. Hinzu kommt die Rolle des BIBB als Zuwendungs- und Auftraggeber.

In der Realisierungsphase des Modellprogramms erfolgt(e) die prozesshafte und pilothafte Ausgestaltung dieser vielfältigen Aufgaben bezogen auf alle Programmelemente in einem hochgradig heterogenen Setting und Kooperationsgeflecht mit über 60–80 internen und externen Akteuren und Mitakteuren über die gesamte Zeitspanne von vier Jahren. Die Koordination eines solchen Gesamtprogramms kann nicht mechanistisch, im Management- oder Verwaltungsmodus hierarchisch gesteuert und rein formal-administrativ erfolgen; sie muss vielmehr

dialogisch und reflexiv, vor alldem an den fachlichen Inhalten und dem Qualitätsbegriff orientiert sein und somit theoriebasiert, auf gegenseitige Verflechtung und reziproke Kommunikation im Mehrebenensystem angelegt sein. Von Bedeutung und Einfluss auf Prozess und Ergebnis sind auch Haltungen als Qualitätsmerkmal, das heißt die Art und Weise, wie die jeweilige Rolle eingenommen und ausgestaltet wird. Dies wiederum gilt für alle Beteiligten.

Vom Ablauf her hinzu kommt eine anschließende Nachbereitungs- und Transferphase, in der die erzielten Ergebnisse und Erkenntnisse vertieft ausgewertet, aufbereitet, publiziert und verbreitet werden. In dieser Bilanzierungs- und In-Wert-Setzungsphase des Programms geht es darum, die Qualität nicht nur des einzelnen Programms, sondern zugleich die Qualität des neuen Programmtyps exemplarisch aufzuzeigen und ggf. weiterzuentwickeln.

Qualität und Professionalität stehen nicht nur in der Berufsausbildung in einem Wechselverhältnis. Dem inhaltlichen Anspruch des Förderprogramms, die Qualität und Professionalität zu verbessern, kommt auch auf der Ebene des Programms ein hoher Stellenwert zu. Ein Erkenntnis- und Anwendungsnutzen ergibt sich daraus gerade auch für die jüngere Generation von Begleitforschern und -forscherinnen. Im Sinne des institutionellen Lernens war/ist dieses durchgängig in allen Phasen und auf allen beteiligten Ebenen zu realisieren, setzt aber auch ein Mindestmaß an personeller Kontinuität der Beteiligten und Ansprechpartner über einen Zeitraum von vier Jahren auf den unterschiedlichen Ebenen voraus, damit in den einzelnen Rollen in vollem Umfang Verantwortung übernommen werden kann. Häufige Personalwechsel, daraus resultierende Diskontinuitäten und Kapazitätsengpässe können sich erschwerend auf eine qualitätsvolle Arbeit auswirken. Überdies kommt es zu Zeit-, Energie- und Wissensverlusten, anstatt dass Wissen auf wissenschaftlichem Niveau dauerhaft gesichert und weitergegeben wird. An den Gedanken reflexiver Arbeit anknüpfend werden im Hinblick auf zukünftige Programme die jetzigen Erfahrungen systematisch ausgewertet, Standards optimiert, Kriterien und Reflexionsinstrumente weiterentwickelt.

Der mehrfache und hohe Qualitätsanspruch implizierte im Prozess der Ergebnis-„Herstellung“ eine durchgängig institutionelle Selbstbeobachtung, Perspektivenverschränkung (innen – außen), Standardsetzungen für Schlüsselprozesse (z. B. Programmarchitektur und -design, Arbeitsforen, wissenschaftlich basierte Workshops, Medienentwicklung, optimiertes Berichtswesen), responsiv-dialogische, aber auch intervenierende Vorgehensweisen, Koproduktion und Selbstreports, um Transparenz nach innen und außen zu gewährleisten. Zur Implementierung einer solch anspruchsvollen Konzeption gehören Voraussetzungen, Input- und Prozessfaktoren wie.

- zieladäquate Ressourcenausstattung, angemessene personelle Kapazitäten und Supportstrukturen,

- professionelle wissenschaftliche Kapazitäten, hohe Kompetenzen und kontinuierliche Weiterbildung der Beteiligten,
- kulturelle Rahmenbedingungen: Offenheit, Vertrauen, innere Motivation, personelle Unterstützung, notwendige Handlungs- und Entscheidungsspielräume und
- eine Erhöhung der eigenen Forschungsleistung des BIBB im Rahmen der Modellversuche (vgl. BMBF 2007).

Die Arbeit in einem solchen Feld der Unbestimmtheit und Unsicherheit mit der notwendigen Akzeptanz in Wissenschaft und Praxis abzusichern ist nicht nur schwierig, sondern stellt auch hohe Anforderungen an die in diesem Feld entscheidenden, handelnden und forschenden Mitarbeitenden. Dies gilt prinzipiell und gleichermaßen auch für die externe wissenschaftliche Begleitung aller Projekte eines solchen Programms.

2.1.5 Kooperation und Vernetzung mit anderen Programmen und Projekten – Anschluss an Internationalität

Zur Qualitätsentwicklung auf Programmebene gehört ein übergreifender Austausch bis in den internationalen Raum und eine Vernetzung mit weiteren Förderprogrammen. Schnittstellen mit anderen Programmen und Projekten liegen vorwiegend im deutschsprachigen, aber zunehmend auch im sonstigen europäischen Raum. Im Förderzeitraum wurden gezielt zahlreiche Kooperationen eingegangen und Meilensteine in erheblichem Umfang absolviert. So arbeitet der Förderschwerpunkt BIBB-intern eng mit der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) zusammen und wirkt regelmäßig an den Jahrestagungen von DEQA-VET mit eigenen Beiträgen und einer Postersession mit. DEQA-VET setzt sich als Service- und Anlaufstelle für die Vernetzung von Akteuren und Institutionen der beruflichen Bildung in Deutschland ein und wirkt über seine Plattform an der Dissemination von Ergebnissen aus den Modellversuchen mit. Das Gleiche gilt für die Ausbilderplattform FORAUS.de im BIBB, die regelmäßig erprobte Instrumente im Internet zugänglich macht.

Eine weitere Kooperation wurde mit dem Train-The-Trainer-Netzwerk (TT-NET) aufgenommen, in dem regelmäßig aus einzelnen Modellversuchen und über Ansätze und Ergebnisse des Programms insgesamt im Hinblick auf die Professionalisierung des Bildungspersonals berichtet wurde.

Berichtet wurde überdies in den zuständigen Gremien des BIBB; so wurde der Förderschwerpunkt mehrfach im Hauptausschuss vorgestellt. Die Programmverantwortlichen haben darüber hinaus zu einem frühen Zeitpunkt an der Beantragung und Entwicklung des Projekts ENIQAB (Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätssicherung und -entwicklung) maßgeblich mitgewirkt. Dieses ist im

März 2011 als Leonardo-da-Vinci-Projekt im Rahmen des europäischen Programms für lebenslanges Lernen gestartet, um die Ergebnisse der Modellversuche „Qualität“ in den europäischen Raum zu kommunizieren. In enger Rückkopplung und Zusammenarbeit mit dem Modellprogramm und den Projektakteuren erfüllte ENIQAB eine Brückenfunktion zwischen der europäischen Initiative zur Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) und dem Modellversuchsschwerpunkt. Damit gingen zahlreiche gemeinsame Aktivitäten im In- und Ausland einher, die zusammengefasst wurden zu einem abschließenden Bericht in Form einer Broschüre mit Handlungshilfen zur Umsetzung europäischer Qualitätsstrategien (HEMKES/SCHEMME 2013).

Kooperation, Austausch und wechselseitige Information erfolgen ferner mit der Nationalen Agentur (Leonardo-da-Vinci-Programm). So eröffnet das Erasmus Plus Programm konkrete Anschlussperspektiven für die beteiligten Modellprojekte. Hinzu kommen Vorträge und Diskussionen mit ausländischen Besuchergruppen sowie Vernetzungen mit universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu den Modellversuchen in den Jahren 2010–2013 im Zuge der realisierten Aktivitäten.

2.2 Qualitätsaspekte aus Programmsicht bezogen auf die externe wissenschaftliche Begleitung

Das Postulat der Qualitätsentwicklung und -sicherung gilt gleichermaßen für die extern begleitende Forschung und in allen Phasen: Bedarfserschließung, Beratung und Begleitung im Prozess, Dokumentation, Evaluation, Verbreitung und Transfer. Hier geht es dem Anspruch nach um die Verbesserung der Theorie-Praxis-Kommunikation, die Balance von Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung, die Sicherung wissenschaftlicher Standards ebenso wie um die Unterstützung von Entwicklung und Wissenstransfer. „Theoriegeleitete Praxisentwicklung und erfahrungsbasierte Theorieentwicklung stehen in einem hochproduktiven Verhältnis zueinander“ (SCHEMME/GROSS 2012, S. 58). Als Qualitätsmerkmale einer wissenschaftlichen Begleitung können eine „lern- und entwicklungsförderliche Forschungskultur“ (SCHÄFFTER 2006b, S. 241), „empirische Öffnung“ (HIRSCHAUER 2008, S. 184), Rollenklärung, wertschätzende Haltung, Responsivität und adressatengerechte Sprache benannt werden, wobei die Kunst in der Erbringung der anspruchsvollen Integrationsleistung bezogen auf die doppelte Zielsetzung liegt.

Die Aufgabe einer externen wissenschaftlichen Begleitung für alle zehn Modellversuche wurde vom BIBB ausgeschrieben und als Auftrag an das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg/Berlin sowie das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) vergeben. Zuvor war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellversuchen

in unterstützender, erkenntnisgenerierender und evaluierender Funktion zugeordnet; diese war vertraglich an den Durchführungsträger gebunden oder fungierte selbst als Durchführungsträger. Der in diesem Format für die Modellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen zur Folge und schränkt eine kontinuierliche Präsenz an den Projektstandorten im ganzen Bundesgebiet aufgrund begrenzter personeller Kapazitäten deutlich ein. Auf der anderen Seite leisten auch in den Projekten erfahrene Wissenschaftler/-innen und Forschungsinstitute substanzielle Beiträge zur Initiierung, Implementierung und Verbreitung von Bildungsinnovationen. Deren pädagogisch-wissenschaftliche Expertise und ihr forschungspraktisches Vorgehen galt/gilt es zu vernetzen mit den Evaluationsaktivitäten von außen. Durch Unschärfen in der Definition von Rollen respektive Diskrepanzen zwischen der Papierform und tatsächlichem Vorgehen sowie durch unterschiedliche Forschungsstrategien kann die Gefahr eines Nebeneinanders von externer und interner wissenschaftlicher Begleitung bestehen. Zur Integration aller Programmelemente wurde daher darauf hingewirkt, die Arbeit der internen und externen fachlich-wissenschaftlichen Begleitung an den Schnittstellen von Programm- und Projektebene zu differenzieren und produktiv miteinander zu verzahnen. Um auf den unterschiedlichen Ebenen der wissenschaftlichen Begleitung integrativ und aufeinander bezogen arbeiten zu können, bedarf es einer Klärung und Abstimmung der Zuständigkeiten für Implementations-, Transfer- und Wirkungsforschung auf Projekt- und Programmebene. Die Zusammenhänge von Potenzial-, Begleit- und Transferforschung liegen auf der Hand; sie sind von hoher Bedeutung für die Förderung und Erfassung von Wirkungen, gerade was die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Ebenen (Makro-Mikro), Qualitätsdimensionen (Input-Prozess-Outcome) und Einflussfaktoren angeht. Denn: „Externe können sich nur auf das Explizite beziehen, das, was thematisiert und benannt wird – nicht auf das Informelle und Implizite, das Innovations- und Transferprozesse oft kennzeichnet“ (SCHEMME/GROSS 2012, S. 45).

Eine übergreifende Publikationsstrategie wurde daher in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt, um verbesserte Transparenz nach außen und Wissens(chäfts)transfer durch stärkere Bündelung hinsichtlich der Darstellung der Ergebnisse in der Öffentlichkeit zu erzielen. Gemeinsam wurden vier übergreifende Publikationen projektiert, die aus dem Programm resultieren:

1. Checkliste Qualität Berufsausbildung, die von der wissenschaftlichen Programmbegleitung erarbeitet wurde und vom BIBB herausgegeben wird,
2. die vorliegende wissenschaftliche Publikation,
3. ein Sammelband: beteiligungsorientierte Qualitätsentwicklung, in dem alle zehn Projekte ihren spezifischen Beitrag und besonderen Zugang zum Thema darlegen,

4. eine Broschüre mit ausgewählten Ergebnissen für den europäischen und internationalen Diskurs als Resultat des ENIQAB-Projekts („Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Berufsbildung“).

Hinzu kommt ein Policy-Paper mit Empfehlungen für die Politik. Damit einher ging die Erarbeitung, Abstimmung und Umsetzung eines übergreifenden Verbreitungskonzepts, eine zielgerichtete Kommunikations- und koordinierte Transferstrategie und -aktivität, die sich u. a. niederschlägt in gemeinsam durchgeführten Fachtagungen und Veranstaltungen.

2.3 Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung

Berufliches Lernen bezieht sich demnach nicht nur auf fachliche Inhalte und Sachbezüge, sondern dem Anspruch der Pädagogik entsprechend auch auf die Identität der Lernenden selbst. Zum Manpower-Requirement-Approach (MRA) in den definierten Handlungs- und Forschungsfeldern kommt daher als integraler Bestandteil der Social-Demand-Approach (SDA) die Auffassung hinzu, dass es um mehr als um die Sicherung von Fachkräften im ökonomischen Sinne geht. Über die Berufsfähigkeit im fachlichen und wirtschaftlichen Sinne hinaus sind entsprechend dem Verständnis von Handlungsfähigkeit im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) personale, soziale und reflexive Kompetenzen konkret zu fördern, die zur Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft befähigen (vgl. BMBF und KMK 2013, S. 22). Ziel einer humanen und demokratischen Berufsausbildung in pädagogischer Verantwortung ist die Sicherung beruflicher Tüchtigkeit, Identitätsbildung und Mündigkeit, damit Auszubildende sich in einer Welt voller Dynamik, Widersprüche und Umbrüche orientieren sowie reflektiert und konstruktiv einbringen können. Ausbildungsqualität schließt eine offene, auch kritische Reflexion von Wirklichkeit ein, ein Erkennen und Begreifen von Zusammenhängen, Urteilskraft, Dialogfähigkeit, Auseinandersetzungskultur, die Kompetenz, Alternativen zu denken und handelnd auszugestalten, sowie einen sorgsamen Umgang mit Ressourcen. Umso mehr gilt es, den pädagogischen Kernprozess von „Lehren und Lernen“ in den Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung zu stellen, die Perspektive der Lernenden und ihren individuellen Bedarf mit zu berücksichtigen und sie zu befähigen, verantwortlich am Ausbildungsgeschehen mitzuwirken (vgl. ALLESBACH u. a. 2012; NIDA-RÜMELIN 2013). Bei aller Unterschiedlichkeit der Veränderungsansätze zeichnet(e) sich ab, dass der Prozessqualität und damit der pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Ausbildung neben der Weiterentwicklung der Organisation und der Lernortkooperation ein hoher Stellenwert zukommt.

2.4 Fazit

An einem pädagogischen und dynamischen Qualitätsbegriff orientierte Entwicklungs- und Transformationsarbeit bewegt sich in der Quadratur von Subjekt, Professionalität, betrieblicher Organisation und Gesellschaft. ZECH betont die besondere Bedeutung der Reflexivität bei der lernerorientierten Qualitätsentwicklung:

„Es geht nicht um Standardisierungen und Formalisierungen, sondern darum, dass jede Organisation begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen und ihrer spezifischen Kundenzielgruppe dient. [...] Formalisierungen von Abläufen und Prozessen steigern nicht unbedingt die Qualität; sie können sie auch behindern. [...] Das technokratische Abarbeiten von Schemata oder Checklisten ist in der Qualitätsentwicklung von Bildungsanbietern kontraproduktiv“ (ZECH 2006, S. 28).

Die Modellversuchspraxis zeigt, dass nicht nur über Qualität gesprochen wird/wurde, sondern dass greifbare Ergebnisse und konkrete Verbesserungen angestoßen und erzielt wurden – dass sich eine Qualitätskultur von unten als verbindliches System etabliert hat. Aber es muss wachsen, darf nicht aufgesetzt sein. Dies setzt(e) einen kooperativen, kreativen und kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess voraus mit allen Beteiligten. Den Modellversuchen ist es gelungen, eine Bildungsdiskussion in kleine und mittlere Betriebe zu bringen. Alltägliche Prozesse von der „Gewinnung“ und Planung bis zur Prüfungsvorbereitung wurden analysiert, ins Rollen gebracht und neu gestaltet – professioneller, mit Blick auf die Lernenden wie die Betriebe. In aller Einfachheit wurden zahlreiche Instrumente zur Strukturierung, Förderung der Kommunikation und Reflexion in und mit der betrieblichen Ausbildung in KMU mit Erfolg erprobt, denen durchaus anspruchsvolle Analysen und Konzepte zugrunde liegen. Dabei spielt die Anwendung des Qualitätszyklus eine besondere Rolle.

Vor dem Hintergrund dieses Vorgehens ist es auf allen beteiligten Ebenen des Programms auf vielgestaltige, eindrucksvolle und anschauliche Art und Weise gelungen, dem schillernden, vagen Konstrukt „Qualität der Berufsausbildung“ Konturen zu verleihen, Qualität im pädagogischen Sinne in der Ausbildungspraxis in Handwerk, Industrie und im personenbezogenen Dienstleistungsbereich der Altenpflege mit Leben zu füllen und möglichst nachhaltig zu verankern weit über die nationalen Grenzen hinaus.

Beratungs- und Unterstützungsangebote als Dienstleistung für Dritte liegen qualifiziert und transparent vor. Über 80 transferierbare Instrumente und differenzierte Konzepte mit hohem Reflexionsanteil wurden zur Professionalisierung des Personals entwickelt und erprobt. Dabei handelt es sich um Maßnahmen und Instrumente

- der Sensibilisierung für Qualität und zur Erfassung des Status quo,
- zur betrieblichen Verständigung und Erstellung von Qualitätsleitbildern,
- zur Konzeption und Analyse, Planung und Organisation der Ausbildung,
- zur Planung, Gestaltung, Beurteilung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen.

In der dreijährigen Laufzeit konnte das empirische Netzwerk der Kooperationen auf über 300 strategische Institutionen sowie betriebliche Verbund- und Kooperationspartner ausgeweitet werden.

Nun, da die Fülle potenzialreicher und tragfähiger Ansätze und Ergebnisse in aufbereiteter Form vorliegt, kommt es darauf an, dass diese über das Laufzeitende hinaus ihren Weg in die betriebliche Öffentlichkeit sowie Eingang in die Köpfe und das Handeln unterschiedlicher Zielgruppen finden. Der Transfer hat längst begonnen; dies zeigen erste Erfolge in Richtung auf Verstetigung und Bekanntmachung, die auf betrieblicher Ebene wie auch in der Politik zu verzeichnen sind. So haben bereits zwei Bundesländer die Übernahme einer Anschlussfinanzierung für einzelne Modellprojekte zugesagt.

Literatur

- ALLESBACH, Martin; BÖHNER, Werner; NOVAK, Hermann; TEUFEL, Michaela: Q:LAB – Qualitätsmanagementsystem in der lern(er)orientierten Berufsausbildung. 2. Zwischenbericht zum Modellversuch (unveröffentlicht). Nürnberg 2012
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn 2009. – URL: www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 24.10.2013)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Referat 313 (28.06.2007) an die Mitglieder des Unterausschusses Bildungsforschung beim BIBB. Bonn 2007
- BMBF und KMK – Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: DQR-Handbuch. – URL: www.dqr.de (Stand: 01.08.2013)
- CANZLER, Weert; KNIE, Andreas; SIMON, Dagmar: Kaskaden zu Schleifen. Deutschlands Innovationssystem ist herausgefordert. In: WZB-Mitteilungen 127 (2010), S. 20–22
- DGB-BUNDESVERSTAND: Ausbildungsreport. Berlin 2013
- DGfE-MITTEILUNGEN DES VORSTANDS: Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Ein Workshop der DGfE, 10.–12. Oktober 2013 in Berlin. In: DGfE (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 46 (2013) 24, S. 91–95
- ESSER, Friedrich H.: Qualität schafft Vertrauen: Eine Zauberformel für mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 2, S. 3

- GIESEKE, Wiltrud: Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik? In: FELDEN, Heide von; HOF, Christiane; SCHMIDT-LAUFF, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler 2013, S. 2–21
- HEINZE, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung europäischer Qualitätsstrategien. BIBB (Hrsg.). Bonn 2013 (im Erscheinen)
- HIRSCHAUER, Stefan: Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: KALTHOFF, Herbert; HIRSCHAUER, Stefan; LINDEMANN, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main 2008, S. 165–187
- HOFFMANN-RIEM, Wolfgang: Soziale Innovationen. Eine Herausforderung auch für die Rechtswissenschaft. In: Der Staat 47 (2008) 4, S. 588–605
- HOWALDT, Jürgen; SCHWARZ, Michael: Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden 2010, S. 87–108
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg 2013
- SCHÄFFTER, Ortfried: Zielgerichtete Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zweier Paradigmen. In: QUEM-Report: Lernkultur Kompetenzentwicklung Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Heft 97. Berlin 2006a, S. 9–24
- SCHÄFFTER, Ortfried: Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur. In: QUEM-Report: Lernkultur Kompetenzentwicklung Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Heft 97. Berlin 2006b, S. 241–250
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: GIESEKE, Wiltrud; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report 16. Berlin 2010, S. 373–383
- SCHEMME, Dorothea; GROSS, Beate: Abschlussbericht zum BIBB-Forschungsprojekt „Reflexive Meta-Evaluation zu Modellprogrammen des betrieblichen Lernens“. Bonn 2012
- ZECH, Rainer: Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld 2006, S. 15–28

Manfred Eckert

Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung

Die Rahmenbedingungen der Ausbildung im dualen System haben sich verändert. Betriebe müssen schwächere Jugendliche aufnehmen und zum Berufserfolg führen. Das erfordert eine Vielzahl neuer pädagogischer Konzepte für den Übergang in die Arbeitswelt, für die Ausbildungsorganisation sowie den Ausbildungsverlauf und die spätere Einmündung in Beschäftigung. Zugleich müssen diese Konzepte ein sehr hohes Individualisierungspotenzial beinhalten, weil junge Menschen in ihren Anleitungs- und Betreuungsbedarfen sehr unterschiedlich sind. Um Ausbildungsqualität dauerhaft zu sichern, sollten Ausbilderinnen und Ausbilder dabei unterstützt werden, neue betriebspädagogische Konzepte zu entwickeln, sie im Dialog mit allen Ausbildungsbeteiligten umzusetzen und ihre Erfolge zu dokumentieren.

Viele Veränderungen, die sich im Berufsbildungssystem in den letzten Jahren ereignet haben, sind durchaus nicht überraschend gekommen: der demografische Wandel und die abnehmende Zahl an Bewerberinnen und Bewerbern für Ausbildungsstellen, die relative Konstanz des Übergangssystems, die bevorstehende Facharbeiterlücke, der starke Trend zu gymnasialer und akademischer Bildung und die zunehmende Akademisierung von Ausbildungsgängen. Veränderungen der Lebenswelten – bedingt durch die neuen Kommunikationsmedien – waren zwar ebenfalls zu erwarten, aber in ihren konkreten Auswirkungen kaum abschätzbar. Insgesamt haben sich die Vorzeichen für die berufliche Bildung gravierend geändert: Die Bewerberzahlen sind kleiner geworden, die Auswahl der jungen Auszubildenden bietet viel weniger Selektionschancen als noch vor einigen Jahren. Auch schwächere oder bisher weniger erfolgreiche Jugendliche können nun weitaus eher die Chance einer betrieblichen Ausbildung bekommen, obwohl gerade die Integration von benachteiligten Jugendlichen, zum Beispiel mit Migrationshintergrund, unverändert zu wünschen übrig lässt. Hinzu kommt, dass die Ausbildungskosten keineswegs gering und die Abbrecherquoten und auch die Zahlen der jungen Menschen, die zum Ausbildungsbeginn nicht erscheinen, nach wie vor viel zu hoch sind. So bleiben manche Ausbildungsplätze unbesetzt, was in vielerlei Hinsicht mindestens bedauerlich, bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitisch vielleicht sogar völlig unakzeptabel ist. Alle diese Entwicklungen bilden den großen Rahmen, in dem die Fragen der Qualität der Berufsausbildung zu diskutieren sind (vgl. KREKEL/LEX 2011). Zu bedenken ist auch, dass die Rekrutierungsprobleme nach Sektoren unterschiedlich sind. Gerade

im Nahrungsmittelbereich, in der Gastronomie, aber auch in einzelnen Handwerksbereichen wird es immer schwieriger, Auszubildende zu finden. Hier müssen große Anstrengungen unternommen werden, um Attraktivität und Qualität der Ausbildung weiterzuentwickeln und auch schwächere Jugendliche für eine Ausbildung zu gewinnen. In diesen sich stark verändernden Horizonten sind auch die Fragen der Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung der Auszubildenden zu diskutieren.

1. Qualitätsentwicklung: Standardisierung oder Individualisierung?

In der Anfangszeit der Diskussion um Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich in den 1990er-Jahren hat sich, anknüpfend an industrielle Qualitätssicherungsmodelle, eine Vorstellung entwickelt, bei der die Standards einer guten Ausbildung im Vordergrund stehen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009; EULER 2005; RÜTZEL 2000). Nach wie vor steht außer Frage, dass auf den elementaren Ebenen der Organisation und der Ausstattung so etwas wie „Mindeststandards“ gesichert sein müssen. Ob aber darüber hinaus weitere „Standards“ festgelegt werden können, muss indes heute durchaus als zweifelhaft gelten. Programme wie „Eignungsfeststellungsverfahren“ (z. B. in der Berufsvorbereitung), die Forderung nach „passgenauen“ Einmündungsprozessen, nach gesicherter „Ausbildungsreife“ bei den Einzustellenden, das alles lässt sich kritisch beschreiben – als Versuche, die Anforderungen an das ausbildungsgerechte „Rohmaterial“, an junge Menschen zu definieren, um damit pädagogische „Produktionsprozesse“ qualitätsgesichert ablaufen lassen und entsprechend gute Ergebnisse erzielen zu können. Gewiss handelt es sich hier um eine überzeichnete, aber vielleicht nicht um eine völlig abwegige Darstellung.

Auf der anderen Seite steht seit Langem – schon seit BECKs Veröffentlichung der „Risikogesellschaft“ (1986) – das Modell der Individualisierung. Es schließt hohe persönliche Verantwortung für das Gelingen der eigenen Integration und des eigenen Lebenslaufs, für persönlichen beruflichen Erfolg und soziale Sicherheit ein. Das Individuum muss seine Biografie in vielerlei Hinsicht selbst steuern und kann sich nur begrenzt auf die entsprechenden sozialen Steuerungs- und Sicherheitssysteme verlassen. Es gibt keine „Standardformate“ mehr, die beruflichen und persönlichen Erfolg garantieren. Selbst die im Bildungssystem stark verbreitete Leistungsorientierung – auch das ist eine Form der Standardisierung – hilft hier wenig weiter.

Beide Perspektiven – Standardisierung und Individualisierung – sind heute Bestandteile von Qualitätssicherungsprozessen im Bereich der beruflichen Bildung. Damit das gelingt, muss bedacht werden, dass Standardisierung auf formale Aspekte bezogen ist, während Individualisierung die inhaltliche Gestaltung berufs- und betriebspädagogischer Prozesse betrifft. Gerade auch für das kompetente Ausbilderhandeln ist die Unterscheidung dieser beiden Ebenen, der formalen und der inhalt-

lichen Aspekte, besonders bedeutungsvoll. Einerseits geht es darum, sehr genau zu schauen, was die jungen Menschen in welcher Phase ihres Weges in den Beruf an Angeboten und Unterstützung (formal) brauchen, andererseits geht es darum, diese Angebote inhaltlich am individuellen Bedarf jedes einzelnen jungen Menschen auszurichten und so weit wie möglich auch mit ihr oder mit ihm abzustimmen. Dieses Qualitätsverständnis prägt den Modellversuch „ProfUnt – Professionell Ausbilden in Unternehmen“, der in Thüringen durchgeführt und von der Universität Erfurt und einigen Partnern betreut wird.¹

2. Die Pädagogisierung der Ausbildung und des Ausbilderhandelns im langen biografischen Prozess des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung

In der Tradition der gewerblich-technischen Ausbildung – sowohl im Handwerk als auch in der Industrie – waren besondere Pädagogisierungsprozesse traditionell kaum erforderlich. Im gut organisierten Handwerk konnte eine starke Integrationskraft durch die soziale Struktur des kleinen Betriebes erwartet werden, in der Industrie war Ausbildung fachlich differenziert. Elementare berufspraktische Lernprozesse wurden in Ausbildungswerkstätten verlagert, und der Lernort Arbeitsplatz sorgte für betriebliche Erfahrungen – und beides verlief unter dem disziplinarischen Reglement industrieller, tayloristisch organisierter Arbeit. In beiden Fällen wurden berufliche Sozialisationsprozesse organisiert, die betriebspädagogisch kaum legitimationsbedürftig waren. Die in den 1960er-Jahren beginnenden Studien zur Ausbildungsqualität (ABEL 1963; LEMPERT/EBEL 1965; LUTZ/WINTERHAGER 1970) kritisierten insbesondere die sogenannten „ausbildungsfremden Arbeiten“ und die mangelnde Systematik der betrieblichen Ausbildung. Die Diskussionen in den 1960er-Jahren haben die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes ebenso befördert wie die Berufsbildungsberichterstattung und die Einrichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Gravierende funktionale Probleme sind dank der gut ausgebauten Steuerung des dualen Systems nicht aufgetreten, sofern man von den in den 1970er-Jahren beginnenden Versorgungsproblemen, die sich in der Angebots-Nachfrage-Relation und im Ausbau des Übergangssystems zeigen, absieht (vgl. BOJANOWSKI/ECKERT 2012; MÜNK/RÜTZEL/SCHMIDT 2008).

Hinzu kommt, dass Sozialisationsprozesse lange nach einem „Eisenbahn-Modell“ entworfen worden sind. Die jeweils gerade besuchte Institution übernimmt Verantwortung für die aktuelle Phase des Sozialisationsprozesses, so wie der eben

1 Bildungsdienstleister „Eichenbaum GmbH“ (Gotha), „Tibor EDV Consulting GmbH“ (Weimar), Verband der Metall- und Elektroindustrie in Thüringen.

genutzte Zug für den aktuellen Transport. Für den erfolgreichen Umstieg auf den Bahnhöfen muss der Fahrgast ebenso selbst die Verantwortung übernehmen wie für die Erreichung des Zieles am Ende der Reise. Das galt lange Zeit in gleicher Weise für die biografischen Übergänge. Sie waren individuell zu bewältigen, allerdings in den gesellschaftlich vorgefertigten Gleisen mit den entsprechend möglichen Weichenstellungen. Das ist heute vorbei. Pädagogische Arbeit mit jungen Menschen wird eher nach einem „Reisebüro-Modell“ organisiert. Die Fahrt wird komplett professionell geplant, begleitet und unterstützt. So ist es beispielsweise nicht mehr hinreichend, allein ein gutes Abschlusszeugnis als Ziel schulpädagogischen Handelns herauszustellen und den jungen Menschen mit der weiteren Entwicklung alleinzulassen. Die Institutionen richten ihre Arbeit heute nicht mehr an ihrem zeitlich abgegrenzten Zuständigkeitsbereich, sondern auch an der erfolgreichen Bewältigung der anschließenden Übergangssituationen, insbesondere dem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, aus. An den neuen Konzepten zur Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen wird das besonders deutlich. Individuelle Vorstellungen und Wünsche stehen im Vordergrund, bei ihrer Realisierung wird mit zeitlich-formal standardisierten, aber inhaltlich möglichst genau auf das Individuum zugeschnittenen Angeboten ständig Unterstützung geleistet. Dabei ist dieses Konzept keineswegs neu. Spätestens seit den 80er-Jahren ist die Frage gelingender Übergänge gerade in der Benachteiligtenförderung ein Dauerthema, wobei immer wieder auf das Modell der Ökologischen Sozialisationsforschung (BRONFENBRENNER 1981) zurückgegriffen wird. Um die Aktualität dieses Themas richtig einschätzen zu können, sind jedoch zwei Perspektiven miteinander zu verschränken: Einerseits verändern sich die Rahmenbedingungen, unter denen das Ausbildungssystem agiert, andererseits steigt aber auch der persönliche Betreuungsbedarf. Die oben angesprochene Individualisierung vieler sozialer Risiken und der Zwang zur Steuerung der eigenen Biografie ist auch für die jungen Menschen eine große Herausforderung. Elterliche Berufe und bekannte Betriebe haben als Orientierungsmarken an Bedeutung verloren. Jeder muss sich selbst in umfangreiche Entscheidungs- und Orientierungsprozesse stürzen, um den beruflichen Bildungsweg zu gestalten. Gerade jene Jugendliche, die von ihren Eltern kaum Orientierung erhalten, sollten besonders im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen. Erschwert wird diese Aufgabe durch die Entwicklung neuer Jugendkulturen. Nicht nur die zur Normalität werdenden „Patchworkfamilien“, sondern auch die Vernetzungen durch die Neuen Medien, durch Smartphones, durch ständige Online-Erreichbarkeit erzeugen neue Kommunikationskulturen und Bedeutungskonfigurationen. Für Außenstehende sind sie kaum nacherlebbar. Konflikte auf dieser Ebene erfordern wahrscheinlich ganz neue Sensibilitäten, neue dialogische Steuerungsformen und neue Formen der Verabredung von Disziplinstrukturen. Hier werden sich erst langsam entsprechende Erfahrungen herausbilden.

Insgesamt erschließt die hier dargestellte Übergangsproblematik beispielhaft ein weites Feld pädagogischen Handelns – ebenso wie der aktuelle Begriff der Inklusion. Institutionen mit einem pädagogischen Anspruch – und dazu gehört auch der Ausbildungsbetrieb – müssen ständig ihr Handeln antizipierend auf die Problemlagen junger Menschen einstellen: Probleme des Scheiterns, des Motivations- und Identitätsverlusts, der Integration in den Betrieb. Für die Ausbilderin und den Ausbilder liegt hier ein Anforderungsfeld vor, das zwar nicht neu, aber in seinem Umfang erheblich gewachsen ist und das ständig neue pädagogische Handlungsstrategien und entsprechende konzeptionelle Entwicklungen erfordert. Gerade hier entscheidet sich, ob es gelingt, die Qualitätsentwicklung der beruflichen/betrieblichen Ausbildung voranzubringen.

3. Die Prozesskette der Ausbildung und der beruflichen Entwicklung

Im Modellversuch „ProfUnt“ wird ein Qualitätsverständnis zugrunde gelegt, das Ausbildung als ganzheitliche soziale Prozesskette versteht, die in drei große Phasen (Einmündungs-, Ausbildungs-, Ausmündungsphase) gegliedert ist. Die Gestaltung dieses Prozesses erfordert eine starke Orientierung am Verlauf der individuellen und berufsbezogenen Entwicklung.

Grundsätzlich verlangen die hier angestellten Überlegungen eine große Offenheit bei der Auswahl der Fragen und Problemfelder, die im Rahmen einer Steigerung der Qualität der Ausbildung beachtet werden sollten. In dem hier angesprochenen Modellprojekt sind fünf Punkte besonders berücksichtigt worden:

- Entwicklung eines offenen Blicks auf die jungen Bewerberinnen und Bewerber und die Auszubildenden, wobei von dem in der Benachteiligtenförderung entwickelten Modell der Kompetenzorientierung – des Aufsuchens vorhandener Kompetenzen und Entwicklungspotenziale – ausgegangen wird.
- Förderung von Übergangsprozessen insbesondere aus der Schule in die Ausbildung.
- Anspruchsvolle Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz in allen Phasen der Ausbildung. Entwicklung von betrieblichen Arbeits- und Lernaufgaben, die lern-, integrations- und identitätsfördernd sind. Sie sollen auch Erfahrungsräume bieten, in denen Jugendliche ihre eigenen, langfristigen beruflichen Entwicklungsperspektiven erkennen können.
- Förderung des sozialen Lernens. Konfliktlagen erkennen und Konflikte lösen, Prozesse des sozialen Lernens, der Steuerung von Gruppenprozessen und der sozialen Netzwerkbildung fördern. Lebensweltliche Entwicklungs- und Sozialisationsmilieus berücksichtigen.
- Verfahren zur Steuerung der Ausbildung und zur Förderung der Ausbildungsqualität entwickeln, dialogisch kommunizieren und entsprechend umsetzen. Be-

triebs- und situationsbezogene pädagogische Konzepte entwickeln, umsetzen, evaluieren und kommunizieren.

Ausbildungsbetriebe engagieren sich in der Berufsorientierung durch ihre Angebote zu Erkundungen und zur Durchführung von Praktika, sie müssen auf neue, sehr viel konstruktivere Weise die Bewerberauswahl durchführen und dabei vielfältige Kompetenzen würdigen. Die Definition von Standards in Bezug auf das Schulabschlusszeugnis mag zwar betriebspädagogisch hilfreich sein, bei der Bewerbergewinnung ist sie heute aber wenig zielführend. In jedem Einzelfall muss danach geschaut werden, wie die konkrete Berufsreife aussieht, welche Fördermöglichkeiten bestehen und wie ausgeprägt die Identifikation mit dem gewählten Beruf und der Berufsausbildung sein wird. Das ist eine Aufgabe, die sich schon vor dem Beginn der Ausbildung stellt. Sie erfordert Informationsveranstaltungen, Erkundungen, Praktika, vielleicht auch das Angebot einer Ferienarbeit. Darüber hinaus müssen Betriebe die Berufsidentität und die Bindung an den Betrieb auch dadurch fördern, dass sie in der Ausbildungspraxis motivationsfördernde Arbeits- und Lernerfahrungen eröffnen und Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben ermöglichen. Dabei lässt sich an die Tradition der Projektarbeiten ebenso anknüpfen wie an die neueren didaktischen Konzepte des lernfeld- und geschäftsprozessorientierten Lernens. Hier liegen große, neue Herausforderungen an die hauptamtlichen Ausbilder und an das in den Abteilungen des Betriebes „nebenberuflich“ ausbildende Personal (BRATER 2011). In den gleichen Zusammenhang gehört die immer wieder neu trainierbare Fähigkeit der Auszubildenden, in Konfliktlagen adäquat reagieren und handeln zu können. Konflikte mit jungen Menschen sind in ihren konkreten Formen starken Wandlungen unterworfen, und sie lassen sich immer weniger mit autoritären Mitteln lösen. An deren Stelle treten zunehmend kommunikative und dialogische Prozesse, in denen neue Verbindlichkeiten und neue Lernprozesse gemeinsam gefunden und umgesetzt werden.

Die Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms, das die oben angesprochenen Aufgabenstellungen umfasst, lässt sich zwar sinnvoll begründen, aber es muss doch davon ausgegangen werden, dass solche Programme, die sich auf den Ausbildungsprozess richten, immer revisionsbedürftig sind und weiterentwickelt werden müssen. Zwar handelt es sich hier um ein hochintegratives und adaptives Ausbildungskonzept, das zugleich auch neue Qualitätsaspekte in die Ausbildung einführt. Aber es kann diesem Anspruch nur genügen, wenn es entwicklungsoffen gestaltet und kommuniziert wird (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009, S. 21 ff.).

Die Ausbilderinnen und Ausbilder stehen vor der Aufgabe, diese neuen Anforderungsstrukturen in Bezug auf die Auszubildenden in subjektiv bewältigbare und identitätsfördernde Lernarrangements umsetzen. Dazu müssen auch die betrieb-

lichen Arbeits- und Ausbildungsformen und ihre Organisation entsprechend gestaltet werden. Neben den fachlichen Anforderungen sind dabei auch die vielfältigen sozialen Kontexte des Lernens zu berücksichtigen. Auszubildende müssen auch in das soziale Gefüge des Betriebes eingebunden werden, und dazu ist soziale Anerkennung ein wichtiger Faktor. Das alles erfordert Kooperation mit den ausbildenden Kolleginnen und Kollegen in den Abteilungen, aber auch mit den beruflichen Schulen. Und es erfordert eine bewusste Implementation dieser Konzepte in die Strukturen des Unternehmens und die Unternehmenskultur. Neue, offene Qualitätskriterien und entsprechende innerbetriebliche Transparenz können diesen Prozess erleichtern.

4. Neue Akzente der Ausbildungskultur

Eine traditionelle Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder liegt darin, die jungen Auszubildenden einerseits mit den Anforderungen und den fachlichen, aber auch den sozialen Strukturen des Arbeitens und der Arbeitsorganisation im Betrieb vertraut zu machen. Die Interaktion der Ausbildenden mit den Auszubildenden ist einerseits durch diese Strukturen und die Anforderungen der betrieblichen Interaktions- und Ordnungsformen bestimmt. Andererseits orientiert sie sich an pädagogischen Maßstäben und nimmt die Betreuungsbedürftigkeit junger Menschen auf, sie respektiert und korrigiert zugleich abweichende Verhaltensweisen. Damit stellen die Ausbildenden zusammen mit allen Beteiligten die Rahmenbedingungen her, in die ein Jugendlicher sich einfinden kann und in denen er zugleich die vielfältigen Anforderungen des Betriebes kennenlernen und ihre Bedeutung erfahren kann. Darin liegen gleichzeitig Widersprüche und Chancen für das Ausbilderhandeln. Die großen Potenziale liegen in der pädagogischen Gestaltung der beruflichen und betrieblichen Sozialisationsprozesse.

Traditionelles Ausbilderhandeln war stark auf die Einstiegsphase und die Abschlussphase (Prüfungsvorbereitung) der Ausbildung bezogen – ihr zentraler Aktionsraum war die Ausbildungswerkstatt. Gerade der Einstieg in den Betrieb über eine Ausbildungswerkstatt eröffnet solche pädagogischen Gestaltungsräume: Die Ausbildungswerkstatt ist betrieblich organisiert und bietet doch zugleich eine ungewöhnliche Art von „didaktischer Reduktion“ der betrieblichen Strukturen und Anforderungen: Die Disziplinarordnung und die Produktionsprozesse sind weicher, die Fehlertoleranz – auch im Blick auf das Verhalten der Auszubildenden – ist größer, das Zeitreglement flexibler. Der Ausbildende kann diesen Spielraum gestalten: Er kann fachliche und organisatorische Anforderungsniveaus festlegen. So wird zum Beispiel mit dem ersten Ausbildungsjahr anders umgegangen als mit dem dritten und wieder anders mit einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder einer Einstiegsqualifizierung. So verdienstvoll solche pädagogischen Justierungsarbeiten auch sind,

sie leben doch davon, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder mit ihrem Entwurf, mit ihrer Vorstellung vom Auszubildenden diese Ausrichtungen vornehmen. Der Prozess ist auf Erfahrungen mit der Ausbildungsarbeit aufgebaut. Wenn aber die Lebenswelten der jungen Auszubildenden und die der älteren Ausbilderinnen und Ausbilder zunehmend weiter auseinanderfallen, wird dieses Vorgehen riskant. Es mehren sich Fälle, in denen die Jugendlichen sich nicht mehr problemlos in die ihnen zugedachten Formate einfügen können. Sie „machen Probleme“, insbesondere weil sie auch durch Sanktionen oft nicht mehr erreicht werden. Sie steigen aus der begonnenen Ausbildung wieder aus. Genau an dieser Stelle ist über die Ausbildungskultur nachzudenken.

Die Ausbildungskultur sollte zunehmend zu einer „Einladungskultur“ werden. Es kommt zunehmend mehr darauf an, die Wünsche und Interessen der jungen Menschen aufzunehmen, Erfolgserwartungen und Erfolgserlebnisse und soziale Einbindungsprozesse zu organisieren und mit Akzeptanz und Wertschätzung zu verbinden. Das setzt dialogische Ausbildungskonzepte voraus, in denen jeder Auszubildende selbst einen Teil seiner komplexen und scheinbar diffusen Individualität zur Sprache bringen kann. Genau aus diesem Grund gibt es Großbetriebe, die die Ausbildung mit erlebnispädagogischen Angeboten beginnen. Das mag sinnvoll sein, wird aber sicher die Ausnahme bleiben. Zu bedenken ist, dass trotz aller dialogischen Orientierung am einzelnen Subjekt doch auch die betrieblichen Anforderungen deutlich geklärt und in Verbindlichkeiten übersetzt werden. Dabei sollte es weniger um Sanktionen, sondern vielmehr um gemeinsame Verabredungen, auch um die Übertragung von Verantwortung – vielleicht auch mit vertretbaren Autonomiespielräumen – gehen und nicht zuletzt auch um das Ausloten von erwartbaren Konsequenzen und Korrekturmöglichkeiten bei inakzeptablen Verhaltensweisen. Das bietet große Chancen für eine gelingende Identitätsentwicklung. In solchen dialogischen und interaktiven Prozessen bietet sich dem jungen Auszubildenden die Chance, sich selbst im Spiegel der betrieblichen Anforderungen zu betrachten (vgl. LEMPERT 2002, 2006). Viele Anforderungen verlieren dann ihren repressiven Charakter und werden zu echten Entwicklungsaufgaben. Einfacher formuliert: Es geht um eine Änderung der Selbsteinschätzung von: „Ich krieg’ das sowieso nicht hin und kann’s auch lassen“ zu: „Ich kann das, ich seh’ das ein und will das schaffen“. Und genau in diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass mit dem Einstieg in die betriebliche Ausbildung und die Berufsschule ein Rollenwechsel verbunden ist. Aus dem Schulkind/dem Schuljugendlichen wird in der Ausbildung ein junger Erwachsener. Darin liegt viel Befreiendes, wenn es gelingt, diesen Weg gut zu gestalten. Das könnte die moderne Form einer sehr traditionsreichen Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder sein. Sie würde dialogische Prozesse erfordern und zugleich das Expertenwissen der Auszubildenden berücksichtigen.

5. Ausbilderinnen und Ausbilder als Experten des Ausbildungsprozesses

Einerseits gibt es kritische Bemerkungen hinsichtlich der berufspädagogischen Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder – zum Beispiel an der Kürze der Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung. Andererseits sind Ausbilderinnen und Ausbilder Experten für die Ausbildungsorganisation im Betrieb. Sie kennen die Prozesse, die Lern- und Einsatzorte, die Problemlagen, die Fördermöglichkeiten. Sie können die „Ausbildungsarbeit“ organisieren, gestalten und anleiten, Lernprozesse fördern, junge Menschen betreuen und beraten und mit ihnen zusammen die Ordnungsstrukturen des Betriebes erschließen. Sie können entsprechende Problemlagen erkennen und verstehen, Lösungsansätze und Konzepte entwickeln und über Abteilungsgrenzen hinweg kommunizieren. Sie können sie im konkreten Dialog verbindlich machen und haben Erfahrungen über ihre Wirksamkeit. Und schließlich können sie diese Konzepte und ihre Erfolge auch dokumentieren – was unter Gesichtspunkten der Qualitätssicherung sicher unverzichtbar ist.

Systematisch betrachtet zeigt sich hier ein Rollenwandel der Ausbilderinnen und Ausbilder. Früher waren sie eher „betriebliche Lehrmeister/-innen für die Ausbildungswerkstatt“ oder für das Lernbüro. Lernprozesse am Arbeitsplatz im Betrieb hatten eher intuitiven Charakter, sie erfolgten ohne größere Reflexion durch schlichtes Mitarbeiten in den entsprechenden Abteilungen und an den dortigen Arbeitsaufgaben. Dieses Bild wandelt sich. Ausbildung erfordert zunehmend mehr Vernetzung zwischen den Lernorten. Das ist unter dem Stichwort der Lernortkooperation keineswegs neu. Aber im betrieblichen Kontext heißt das, dass die Ausbildungsarbeit in weitaus höherem Maße als bisher pädagogisch organisiert wird. Es müssen arbeitsplatzbezogene Ausbildungsaufgaben entwickelt und die innerbetriebliche soziale Integration gefördert werden. Lernfortschritte – häufig in Feedback-Gesprächen – werden reflektiert, vielleicht auch nachgesteuert und dokumentiert. Dazu zählen auch die Anschlusspunkte zu den Lernprozessen in der Berufsschule. Die betriebspädagogische Arbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder wandelt sich. Sie hat sich in manchen Betrieben bereits deutlich in diese Richtung orientiert, und sie wird sich entsprechend weiterentwickeln müssen.

Ausbildende verfügen über ein hohes fachliches, ein berufspraxisbezogenes und ein betriebspezifisches Wissen, mit dem sie Ausbildungsprozesse organisieren. Sie kennen die Schwierigkeiten junger Menschen beim Einstieg in den Betrieb ebenso wie in den verschiedenen Abteilungen bzw. an den Arbeitsplätzen, an denen Ausbildung durchgeführt wird. Ein großer Teil dieses Wissens ist durch Erfahrungen fundiert, es verbindet konkrete betriebliche Besonderheiten und Handlungssituationen mit allgemeinen berufs- und betriebspädagogischen Aspekten. Hier setzt das

Modellprojekt „ProfUnt“ an. Es geht davon aus, dass die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder in hohem Maße berücksichtigt werden sollte. Es kommt darauf an, berufspädagogische Theorien, Best-Practice-Beispiele, konkrete Fallstudien und gemeinsame Fallberatungen so zu verbinden, dass neue betriebspädagogische Anforderungen mit neuen konzeptionellen Ansätzen beantwortet werden können. Das wiederum setzt voraus, dass die Auszubildenden selbst entsprechende konzeptionelle Entwicklungsarbeit übernehmen. Weiter gehört dazu, die entwickelten neuen Ansätze betriebspädagogischen Handelns im Dialog sowohl mit den Auszubildenden als auch mit den nebenberuflichen Ausbildern und mit der Ausbildungsabteilungsleitung verbindlich zu machen, zu dokumentieren und zu kommunizieren. Nur so kann Transparenz, kann die „Sichtbarkeit“ der Entwicklungsarbeit entstehen.

Werden diese Überlegungen zusammengefasst, so zeigen sich einige Kristallisationspunkte, an denen die Qualitätssicherungsarbeit und die Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder ansetzen kann. Angesichts der differenzierten Problemlagen junger Menschen muss „Ausbildungsqualität“ heute deren individuelle Besonderheiten viel stärker in den Vordergrund stellen und individuelle Entwicklungsprozesse mit berufs-, betriebs- und sozialpädagogischen Handlungsstrategien fördern. Dazu gehört auch, dass sich die Qualität der Ausbildung nicht mehr an den Abschlussnoten in der Gesellen- und Facharbeiterprüfungen orientieren kann. Was berufliche und betriebliche Ausbildung wirklich leistet, ist nur abschätzbar, wenn die Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb des Ausbildungsverlaufs betrachtet werden. Bei „schwierigen“ Jugendlichen sind diese Prozesse weitaus sensibler zu bewerten als bei leistungsstarken. Sie lassen sich nicht einfach an „Standards“ oder an Kennzahlen messen. Immerhin ist dabei aber auch zu bedenken, dass Betriebe keineswegs nur junge Mitarbeitende brauchen, die ihre berufliche Abschlussprüfung mit sehr guten Ergebnissen bewältigt haben. Auch für mittelmäßige und schwächere Absolventinnen und Absolventen bestehen durchaus sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten und Arbeitsaufgaben, die zu erledigen sind. Zugleich wird die Ausbildungskultur weitaus mehr als bisher auf dialogische Prozesse achten müssen, in denen gemeinsam pädagogische Ziele und entsprechende ausbildungsorganisatorische Förderansätze gemeinsam verabredet werden – mit den Auszubildenden und mit den anderen an der Ausbildung beteiligten Personen im Betrieb. Darin liegen auch ganz neue innerbetriebliche Steuerungsmodelle, die sich derzeit erst in Ansätzen zeigen.

Literatur

ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963

- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a. 2012
- BRATER, Michael: Zum Funktionswandel des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: Train-the-Trainer, Ausgabe 3 (2011). – URL: www.denk-doch-mal.de
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Autoren: SCHEIB, Thomas; WINDELBAND, Lars; SPÖTTL, Georg. Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn, Bielefeld 2009
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK, Heft 127, Bonn, St. Gallen 2005
- KREKEL, Elisabeth M.; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2002
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler 2006
- LEMPERT, Wolfgang; EBEL, Heinrich: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg i. Br. 1965
- LUTZ, Burkard; WINTERHAGER, Wolfgang-Dietrich: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 11. Stuttgart 1970
- MÜNK, Dieter; RÜTZEL, Josef; SCHMIDT, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn 2008
- RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld 2000

Karin Büchter

Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung

Zu den Ordnungsmitteln in der Ausbildung gehören Gesetze und Verordnungen, die die Ausbildung rechtlich absichern, systematisieren und vereinheitlichen. Historisch betrachtet folgten das Erarbeiten, Durchsetzen und Erlassen von Ordnungen in der Ausbildung oftmals Kritiken an der jeweils gegenwärtigen Ausbildungsqualität. Ordnungsarbeit in der Ausbildung ist somit häufig mit Qualitätsansprüchen verbunden. Für die Qualitätsforschung in der Ausbildung ergeben sich hieraus die Fragen, inwieweit Ordnungsmittel zur Verbesserung der Qualität in der Ausbildung beitragen, welche Bedeutung sie bei Initiativen zur Förderung der Qualität in der Ausbildung spielen und welchen Einfluss Ergebnisse und Instrumente der Qualitätsentwicklung wiederum auf Ordnungsmittel haben können. Im folgenden Beitrag wird nach einer skizzenhaften Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen Ordnung und Qualität in der Ausbildung anhand von Ergebnissen eines Modellversuchs gezeigt, wie Ordnungsmittel zu prozessgestaltenden Qualitätsentwicklungsinstrumenten werden können.

1. Ordnung und ihre Funktionen in der Ausbildung

Trotz interessenpolitischer Divergenzen bei der Gestaltung von Ausbildung besteht Konsens darin, dass diese geordnet sein soll, um Willkür und Wildwuchs zu vermeiden. Die Funktionen, die Ordnung in der Ausbildung erfüllt, sind vielfältig. Zu nennen sind die Funktionen der Normierung und Legitimation, Orientierung und Profilierung sowie Kritik und (Re-)Interpretation.

Ordnungsmittel in der Ausbildung, zu denen die verschiedenen Gesetze und Verordnungen gehören, enthalten als schriftliche Dokumente Anweisungen, die von einem Gremium verabschiedet und von einer Zentralinstanz erlassen sind. Sie haben Verbindlichkeitscharakter und enthalten *Normen* der Standardisierung und Systematisierung sowie der Verteilung von Zuständigkeiten, Befugnissen und der Kontrolle in der Ausbildung. Damit einhergehend stellen sie eine Basis der *Legitimation* bei Verhandlungen und Entscheidungen dar, beispielsweise bei der Abstimmung und Konkretisierung von Ausbildungsordnungen, Ausbildungsrahmenplänen und Ausbildungsplänen sowie bei der schulischen Curriculumarbeit, der Lernfeldkonstruktion und der Lernortkooperation.

Für die an Ausbildung interessierten Jugendlichen und die Auszubildenden erfüllen Ordnungsmittel die Funktion der *Orientierung*, indem sie Anhaltspunkte

liefern, um Organisation und Verlauf der Ausbildung nachvollziehen und um die subjektive (berufs-)bildungsbiografische Relevanz der Ausbildung im Hinblick auf fachlich-inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung einschätzen zu können. Gleichzeitig sind sie eine Grundlage der *Profilierung* von Ausbildungen, ihren Abschlüssen und den entsprechenden Berufen auf dem Arbeits- und Berufemarkt, indem sie anhand der Dokumentation von Inhalten und Zielen die fachliche Spezialisierung der jeweiligen Ausbildung und des damit anzustrebenden Berufs ausweisen und somit eine Kompetenzschneidung zu anderen Ausbildungen und Berufen ermöglichen. Für die Auszubildenden ist beides – die fachliche Spezialisierung und die Kompetenzschneidung – eine Voraussetzung für die eigene Positionierung und Statusorientierung sowie für den Aufbau einer beruflichen Identität. Für die Betriebe als Ausbildungsplatzanbieter und Abnehmer von Berufen sind diese Hinweise zur fachlichen Spezialisierung und Kompetenzschneidung Voraussetzung für die Auswahl und Allokation von Auszubildenden und ausgebildetem Personal. Überdies sind Ordnungsmittel wichtige Bezugsmomente für *Kritik* in und an der Ausbildungs-politik und -praxis sowie für deren (*Re-*)*Interpretation* und Neustrukturierung.

Die Ordnung von Ausbildung und ihre unterschiedlichen Funktionen sind weniger das Ergebnis punktueller rationaler (berufsbildungs-)politischer Entscheidungen als längerer historischer Prozesse, in deren Verlauf die unterschiedlichen Interessen der an Ausbildung Beteiligten im (neo-)korporatistischen System konkurriert haben, ausgehandelt bzw. durchgesetzt worden sind. Dabei ging und geht es nach wie vor jeweils um die Fragen, wie Ausbildung beschaffen sein soll, welcher Zustand angestrebt werden soll und welche Standards und Ziele maßgeblich sein sollen. Aus dieser Perspektive waren und sind die Ordnungsfragen in der Ausbildung gleichzeitig immer auch mit Qualitätsfragen verknüpft, weshalb die Qualitätsdiskussion im Kontext von Ordnungsfragen zu führen ist.

In der Diskussion um Qualität in der Ausbildung sind Ordnungsmittel wichtige Bedingungs- oder Inputfaktoren für die Entwicklung und Sicherung von Qualität. Doch allein ihre Existenz garantiert noch nicht eine flächendeckende und gleichmäßige Akzeptanz, Berücksichtigung und Anwendung. Ordnungsmittel selber sind politikhaltig und interpretationsoffen. Dies belegen bereits ihre Konstruktionsprozesse. So werden auf der Ebene von Politik und Gestaltung der Ausbildung die Ordnungsmittel in machtasymmetrischen berufsbildungspolitischen Konstellationen verhandelt und durchgesetzt. Bei der Auseinandersetzung mit und Anwendung von Ordnungsmitteln nehmen Akteure diese häufig unterschiedlich wahr, kennen sie nur ausschnittshaft, messen ihnen unterschiedliche Bedeutungen zu und geben ihnen so viel Gewicht, wie dies mit den eigenen subjektiven Interessen und Zielen vereinbar ist. Da die Interessen und Ziele, die mit der Ordnung von Ausbildung verbunden sind, zwischen den verschiedenen Akteuren und Akteursgruppen variieren können,

sind ihre Formulierung, Konstituierung und Auslegung nicht per se konsenshaft (vgl. BAETHGE 1970; OFFE 1975; PÄTZOLD 1982; STRATMANN/SCHLÜTER 1985; STREECK 1987; THELEN 2005; KUTSCHA 2010). Die Politikhaltigkeit, Interpretationsoffenheit von Ordnungsmitteln und ihre lose Verknüpfung mit der Ausbildungspraxis (vgl. PÄTZOLD/DREES 1989) führen zu der im Grunde trivialen Feststellung, dass, auch wenn diese Ordnungsmittel wesentliche Bedingungen und Inputfaktoren von Qualität darstellen, sie diese nicht automatisch gewährleisten.

Dass die Ordnungs- mit der Qualitätsfrage zwar verknüpft, aber diese Verknüpfung zugleich eher lose ist, lässt sich für drei Ebenen der Ausbildung verdeutlichen: die Ebene der politischen Steuerung und rechtlichen Regelung von Ausbildung (1.1), die Ebene der (neo-)korporatisch gesteuerten Abstimmungsverfahren bei der (Neu-)Strukturierung von Ausbildungsordnungen und Berufen (1.2) und die Ebene des unmittelbaren Ausbildungsalltags (1.3).

1.1 Rechtliche Regelung und Qualität

Auf der Ebene der politischen Steuerung und rechtlichen Regelung von Ausbildung zeigt sich, dass der Ordnung von Ausbildung in Deutschland in der heutigen Form des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) ein langer interessenpolitischer Kampf um Autonomie, Einfluss und Kontrolle in der Berufsbildung vorausgeht, der bis heute anhält. Sie ist das Ergebnis von „Traditionalismus und Reformsucht, Machtinteressen und radikale[n] Theorien“ (ABEL 1963, S. 65), von langwierigen Auseinandersetzungen zwischen Berufsständen, Körperschaften, Wirtschaftsvertretern und Betrieben, staatlichen Einrichtungen, Schul-/Lehrerververtretungen und den Gewerkschaften, bei denen die Sicherung bzw. die Abwehr von Selbstverwaltungsansprüchen der Wirtschaft in der Ausbildung, von Kontroll- und Interventionsinteressen von Kammern und Fachverbänden und von staatlichen bzw. ministeriellen und gewerkschaftlichen Einrichtungen im Vordergrund steht.

Die Verrechtlichungsbemühungen in der Ausbildung, die inzwischen auf eine über einhundertfünfzigjährige Geschichte zurückgehen (vgl. PÄTZOLD 1982), bekamen ihre ersten Impulse durch die merkantilistische Kritik. Diese äußerte sich konkret darin, dass die Lehrlingsausbildung ausschließlich im Ermessen des Betriebs bzw. des Meisters läge, im Hinblick auf die fachlichen Inhalte schwer überlieferbar und einschätzbar sowie insgesamt für öffentliche Kontrollen kaum zugänglich sei. Die Gewerbeordnungen im 19. Jahrhundert können als erste umfassendere und einzelhandwerksübergreifende Rechtsgrundlage der betrieblichen Ausbildung gelten. Grob betrachtet ging es im Gewerberecht um die Regelung von Befugnissen, Rechten und Pflichten in der Lehrlingsausbildung. Erst vor dem Hintergrund der offensichtlicher werdenden Missstände in der betrieblichen Lehrlingsbildung, der Forderungen nach

öffentlicher Verantwortung und Mitbestimmung in der Berufsausbildung im Zuge der Demokratisierung in den 1920er-Jahren und seit der Nachkriegszeit setzte der lange Prozess der Durchsetzung eines Berufsbildungsgesetzes ein (vgl. PÄTZOLD 1982; KELL 2006), der endlich mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 und der entsprechend angepassten Handwerksordnung (HwO) seinen vorläufigen Abschluss fand. Ein zentrales Ziel dieser Gesetzgebung und der sich daran anschließenden interessenpolitisch ausgerichteten Ergänzungen, Aktionsprogramme, Parteiprogramme und Reformkonzepte bestand in der Verbesserung der Qualität in der betrieblichen Ausbildung (vgl. WINTERHAGER 1974). Bis heute garantiert das BBiG, einschließlich seiner Reformen im Laufe der letzten fast fünfundsiebenzig Jahre, jedoch nicht automatisch Qualität in der Ausbildung. Nach wie vor fehlen „eindeutig gesetzliche Bestimmungen, die die Qualität der Berufsausbildung hinreichend sichern“ (PÄTZOLD 1982, S. 38). Dies kann daran abgelesen werden, dass die Ausbildungsqualität kontinuierlich kritisiert wird und dass Diskussionen, Forschungen und Entwicklungen zur Qualität in der Ausbildung nach wie vor mit der Frage nach Möglichkeiten der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Ausbildung befasst sind. Zu bemerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) mit seinem Ausbildungsreport 2012 auf „Verstöße gegen gesetzliche Regelungen“ (DGB 2012, S. 5) in der Ausbildung hindeutet und „die Frage nach der Wirksamkeit momentaner Kontrollen“ stellt: „Es ist dringend erforderlich, dass Missstände in einzelnen Betrieben besser und schneller erkannt und beseitigt werden. Dabei darf in gravierenden Fällen auch nicht vor Sanktionen zurückgeschreckt werden“ (ebd.). Aktuell ist vor allem zu fragen, inwieweit die relativ hohe Quote vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen (24,4 Prozent) (vgl. BMBF 2013, S. 9) auch ein Indikator für fehlende Qualität in der Ausbildung sein könnte.

1.2 Konstruktion von Ausbildungsordnung und Qualität

Auch auf der Ebene der (neo-)korporatisch gesteuerten Abstimmungsverfahren bei der (Neu-)Strukturierung von Berufen und Ausbildungsordnungen wird ein eher paradoxes Verhältnis zwischen Ordnung und Qualität deutlich. In der Geschichte der Berufsbildung gingen den rechtlichen Bemühungen oftmals Forderungen und Praktiken nach fachlicher Ordnung in der Ausbildung voran. Nachdem die mittelalterlichen Handwerksorganisationen ihre eigenen mehr oder weniger systematisch niedergeschriebenen Vorgaben zur fachlichen Ordnung der Ausbildung besaßen, forderte die merkantilistische Kritik „eine verbindliche Setzung“ (STRATMANN 1967, S. 32): „So erwuchs aus einer didaktischen Überprüfung der handwerklichen Berufserziehung die Notwendigkeit, einen Katalog aufzustellen und festzulegen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten von einem Lehrling am Ende seiner Lehrzeit gefordert

werden konnten und mussten. Diese Überlegungen zielten [...] auf die Abfassung verbindlicher Berufsbilder und Ausbildungspläne“ (ebd.). In der Praxis stießen die Initiativen für mehr Verbindlichkeit und Verlässlichkeit von fachlichen Ordnungen an interessenpolitische Grenzen. Dies zeigte sich besonders im 19. Jahrhundert, als die Industrie damit begann, ihre eigene Ausbildung aufzubauen. Während sich die industrietypische Ausbildung sukzessive ausdifferenzierte und auch dank der Ordnungsarbeit des 1908 gegründeten Deutschen Ausschusses für das Technische Schulwesen (DATSCH) Planungs- und Systematisierungssicherheit bekam, litt die Qualität der handwerklichen Ausbildung immer mehr darunter, dass viele Handwerksbetriebe aufgrund der Arbeitsorganisation bzw. Spezialisierung (Beschränkung auf Reparatur oder einen Teilbereich des Berufs) und der veränderten Auftragssituation angesichts der industriellen Konkurrenz nicht mehr in der Lage waren, eine umfassende, das heißt alle Arbeiten berücksichtigende Ausbildung zu gewährleisten.

Zunächst wurde von schul- und jugendpolitischer Seite eine stärkere Systematisierung der Lehrpläne für die praktische Ausbildung im Handwerk gefordert. Diese sollte auch nur einen groben Rahmen für die einzelnen Lehrschritte und -ziele in den einzelnen Lehrjahren bieten, sodass die Fachverbände die Autonomie der inhaltlichen Konkretisierung für die einzelnen Berufe behalten konnten. Solche Systematisierungsvorschläge wurden allerdings bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts überwiegend von betrieblicher und Innungsseite abgelehnt, da auch sie nicht der Unregelmäßigkeit der Arbeitsabfolge in der realen Meisterlehre entsprächen (vgl. MUTH 1985, S. 285). Erst in den 1920er-Jahren konnten, initiiert durch den Deutschen Handwerks- und Gewerbekammertag, teilweise auch unter Einbezug von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, sogenannte „Lehrlingsordnungen“ durchgesetzt werden. Deren Vorteil bestand darin, „dass für die einzelnen Lehrjahre Jahresziele und Lehrgänge von Jahr zu Jahr ansteigend in mustergültiger Weise aufgestellt worden sind“ (ECKERT 1927, S. 3).

Allerdings scheiterte eine breite Akzeptanz dieser Ordnungen an den Eigeninteressen der Kammern und Innungen. Deren vergleichbare Vorschläge scheiterten wiederum am Eigensinn der Handwerksmeister. Die primäre Grundlage der Ausbildung blieb das Betriebsprofil, d. h., sie richtete sich inhaltlich nach den Aufträgen, die eingingen, und danach, welche Arbeiten im Betrieb zu erledigen waren. Die Innungen behielten weitgehend die Freiheit, das Lehrlingswesen näher zu regeln und für die technische, gewerbliche Ausbildung und Erziehung zu sorgen.

Eine Neuorganisation der handwerklichen Ausbildung und eine reichsweite Regelung wurden unter der NS-Ideologie vorgeschrieben. Das „Gesetz über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks“ von 1933 und die daran anknüpfende Verordnung über den vorläufigen Aufbau des deutschen Handwerks von 1934

sahen es im § 43 als Aufgabe der Innung an, „das Lehrlingswesen entsprechend den Bestimmungen der Handwerkskammer zu regeln und die technische, gewerbliche und sittliche Ausbildung der Lehrlinge zu überwachen“. Mit der „Anordnung des Reichshandwerksführers zur Regelung der Berufserziehung und -ausbildung sowie einer Handwerkerakademie“ wurde u. a. die Verbesserung der Berufsausbildung im Handwerk angestrebt. Ziel dabei war die Planmäßigkeit der Ausbildung und Steigerung der Leistung der Lehrlinge und der Lehrherren. Die einheitlichen „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens“ des Reichsstandes des Deutschen Handwerks (1938) für einzelne Handwerksberufe sahen einen „Berufsausbildungsplan“ für Lehrlinge vor, der in einzelne Lehrabschnitte untergliedert war (vgl. GEWANDE 2007).

Die Dominanz der NS-Erziehungsideologie in der Ausbildung, die Kriegswirtschaft und der Einsatz von Lehrlingen als billige Arbeitskräfte führten jedoch dazu, dass die fachlichen Ansprüche an die Handwerkslehre allenfalls schwer realisierbar waren, sodass bereits nach dem Krieg deutlich wurde, dass die fachtheoretische Leistungsfähigkeit der Berufsanwärter/-innen nicht nur im Handwerk, sondern auch in der Industrie und im Handel rückständig und die Ordnungsmittel längst überholt waren (vgl. ABEL 1963). In den 1960er-Jahren wurden die fachlichen Vorschriften durch das Bundeswirtschaftsministerium durch Berufsbilder und Ausbildungsordnungen ersetzt, und der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969) formulierte als eine der vorrangigen Empfehlungen die „Vereinheitlichung, Modernisierung, Präzisierung und Vervollständigung der Ausbildungsordnungsmittel“ (S. 43). Durch die Optimierung der Ausbildungsordnungsverfahren sollte insbesondere auch die Qualität der Ausbildung verbessert werden. Hierbei war es das Ziel, die Qualifikationsanforderungen in einzelnen Berufsfeldern sowie die bildungspolitischen Standards in der Ausbildung stärker zu berücksichtigen. Mittlerweise sind Ausbildungsordnungen das Ergebnis geregelter Abstimmungsverfahren, an denen Bund (Fachministerien), Länder, Arbeitgeber, Gewerkschaften und Berufsbildungsforscher/-innen beteiligt sind. Koordiniert mit den jeweiligen schulischen Rahmenlehrplänen und erlassen durch das zuständige Fachministerium und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bilden sie zumindest dem Anspruch nach einen konsensfähigen Ordnungsrahmen mit Mindestanforderungen für eine zeitgemäße Ausbildung. Inwieweit jedoch diese Mindestanforderungen der betrieblichen Praxis, den konkreten Arbeits- und Ausbildungsprozessen entsprechen und somit überhaupt Qualitätsindikatoren sein können, ist insbesondere dann fraglich, wenn offen ist, inwieweit berufliche Anforderungen und damit Ausbildungsinhalte und -ziele überhaupt empirisch hergeleitet oder eher assoziiert werden, sodass von einer weitgehenden Übereinstimmung zwischen praktischen Anforderungen, Inhalten und Zielen in den Ausbildungsordnungen nicht automatisch auszugehen ist. Der klassische Anspruch des Deutschen Bildungsrates,

durch die Verbesserung der Ordnungsarbeit in der Ausbildung die bildungspolitischen Ziele nach Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zu verwirklichen, ist aufgrund von spezifischen Zuordnungsmustern im dualen System der Berufsausbildung und aufgrund seines selektiven Charakters (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012) bislang nicht realisiert.

1.3 Ausbildungspläne im Alltag und Qualität

Auf der Ebene des unmittelbaren Ausbildungsalltags zeigt sich, dass Ordnungsmittel in Ausbildungsbetrieben unterschiedliche Bedeutungen haben können und unterschiedlich berücksichtigt, kommuniziert und umgesetzt werden. Nach § 5 BBiG und § 25 HwO gilt die Ausbildungsordnung als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung. Mit ihr soll gewährleistet werden, dass Ausbildung rechtsverbindlich, systematisch, orientiert an fachlichen und didaktischen Standards sowie einheitlichen Prüfungsanforderungen durchgeführt und von dafür zuständigen Stellen kontrolliert wird. Bestandteil der Ausbildungsordnung ist der Ausbildungsrahmenplan, der als „eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (BBiG § 5) zu verstehen ist. Zwar kann die inhaltliche Abfolge unterschiedlich gestaltet werden, allerdings sind die im Ausbildungsrahmenplan aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse als Mindestanforderungen zu verstehen, zu denen Betriebe die Auszubildenden befähigen müssen. Nach § 14 BBiG haben Ausbildende „dafür zu sorgen, dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann“. Festgestellt wird dies durch eine Prüfung. So heißt es im § 32 der HwO: „Durch die Gesellenprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes erworben hat [...] Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ Der betriebliche Ausbildungsplan ist nach § 98 Abs. 1 Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) mitbestimmungspflichtig und kann durch den Betriebsrat und die Jugend- und Auszubildendenvertretung kontrolliert werden. Zusammen mit dem Ausbildungsvertrag wird der Ausbildungsrahmenplan den Auszubildenden vor Beginn der Ausbildung ausgehändigt. Der Auszubildende kann sich während seiner Ausbildung auf diesen Plan berufen, sollte die Ausbildung in ihrem Ablauf davon abweichen.

Die Orientierung an systematisierenden Ausbildungsplänen ist seit jeher nicht immer gängige Praxis im betrieblichen Ausbildungsalltag. Die Lehrlingsbewegung in den 1960er-Jahren und die sich daran anschließenden bildungspolitischen und

gewerkschaftlichen Stellungnahmen „zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969) und zur „Situation der Lehrlingsausbildung“ (LUTZ/WINTERHAGER 1970) insistierte nachdrücklich auf das Einhalten von fachlichen Systematisierungen und Strukturierungen in der Ausbildung. Dies zu überprüfen sollte Aufgabe einer betriebsübergreifenden Qualitätskontrolle sein. So forderte der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969): „In welcher Weise die Berufsausbildung auch stattfindet, von entscheidender Bedeutung ist in jedem Fall die Sicherung einer laufenden wirksamen Überprüfung der Ausbildungsqualität“ (S. 10). Er konstatierte eine „Streuung der Qualität der Ausbildung“, die „sich durch die Betriebe verschiedener Wirtschaftszweige, unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Standorte“ zieht (S. 15). Qualitätsunterschiede zeigten sich auch „für einzelne Berufsgruppen und für Betriebe mit verschiedenen Marktstellungen“ (ebd.). Die Ausbildung „ist nicht systematisch angelegt und wird folglich auch nicht planmäßig durchgeführt. Oft sind den Lehrherren die mit den Ordnungsmitteln herausgegebenen allgemeinen Ausbildungspläne nicht bekannt. Weiterhin fehlen häufig betriebsspezifische und individuelle Ausbildungspläne“ (S. 16). WINTERHAGER (1970) empfahl in seinen vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT herausgegebenen „Kriterien zur Überprüfung der Qualität von Lehrverhältnissen“, die Ordnung der Inhalte und die Planung der Ausbildung als Minimalkriterien für Qualität zu formulieren. In den Folgejahren wurde zwar deutlich, dass Ausbildungsqualität nicht nur von formalen Grundlagen, sondern auch von anderen betrieblichen Faktoren abhängt (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1973), allerdings zeigte sich auch, dass solche Innovationen nicht zwangsläufig „zu fixierten Standards, die Gültigkeit für alle Auszubildenden in anderen Betrieben haben“ (RÜTZEL/SCHAPFEL 1996, S. 14), führen.

Ordnungsmittel sowie betriebsspezifische Konkretisierungen, Kontrollhilfen und Nachweise werden von Betrieben inzwischen durchaus zu den wichtigsten Instrumenten für ihre Ausbildungsqualität (vgl. EBBINGHAUS 2009, S. 15) gezählt. Dies gilt auch für kleine und mittlere Betriebe (vgl. SCHEIB/SPÖTTL/WINDELBAND 2008, S. 38). Allerdings gibt es seit den 1980er-Jahren kontinuierlich Hinweise darauf, dass das Einhalten von Ausbildungsordnungen bzw. Ausbildungsrahmenplänen nach wie vor nicht immer gängige Ausbildungspraxis ist. Dieser Befund ist traditionell betriebsgrößenabhängig. Während die gewerbliche Ausbildung in der Großindustrie bereits seit Ende der 1920er-Jahre als die „qualitativ hochwertigste Form“ (vgl. GREINERT 1993, S. 132) gilt und in den 1980er-Jahren die Arbeiten im Forschungsschwerpunkt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) „Sicherung und Steigerung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ bestätigen konnten, dass Ordnung und Planmäßigkeit der Ausbildung wichtige, auch praktizierte Qualitätskriterien der Ausbildung in Großbetrieben sind, konnte parallel gezeigt werden, dass „betriebliche Ausbildungspläne [...] in Kleinbetrieben selten [bestehen]“ und

dass „sie [...] im Berufsalltag ohnehin kaum umzusetzen [sind], da die anfallenden Arbeiten und damit die Lernmöglichkeiten von der Auftragslage des Unternehmens abhängen“ (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 35). Auch aktuelle Untersuchungen gelangen zu dem Ergebnis, dass je kleiner der Betrieb ist, umso stärker die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass nach dem Ausbildungsrahmenplan ausgebildet wird. Weit häufiger entscheidet hier die Auftragslage der Betriebe darüber, was in der Ausbildung gelernt wird (vgl. QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008, S. 48). Dies bestätigt auch der DEUTSCHE GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) in seinem jüngsten Ausbildungsreport, wonach die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildungspläne vorhanden sind und eingehalten werden und dass Auszubildende die fachliche Ausbildungsqualität positiv bewerten, mit der Betriebsgröße zunimmt. Auszubildende aus Großbetrieben müssten zudem weit weniger ausbildungsfremde Tätigkeiten verrichten als Jugendliche aus kleineren Betrieben (vgl. DGB 2012, S. 12, S. 22). Auch QUANTE-BRANDT und GRABOW (2008) geben in ihrer Studie an, dass nur gut ein Viertel der befragten Jugendlichen dem Ausbildungsrahmenplan entsprechend ausgebildet werden (vgl. S. 32).

Die Entwicklung, Durchsetzung und Verabschiedung von Ordnungsmitteln in der Ausbildung folgten in der Geschichte der Ausbildung auf den verschiedenen ausbildungspolitischen Ebenen Qualitätskritiken und unterschiedlich begründeten Ansprüchen an Qualitätsverbesserungen in der Ausbildung. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die Ordnungen nicht automatisch zur Qualitätsverbesserung beigetragen haben. Anhand eines Modellversuchs im Maler- und Lackiererhandwerk soll im Folgenden gezeigt werden, wie Ordnungsmittel und Qualitätsentwicklung verzahnt werden können.

2. Qualitätsentwicklung in der Ausbildung zum/zur Maler/-in und Lackierer/-in

Bevor im Einzelnen auf den Modellversuch eingegangen wird, sind zunächst einige Aspekte der Ausbildung im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in kurz zu erläutern. Hierzu gehören Genese der Ausbildung, Entwicklung der Zahl der Auszubildenden, schulische Vorbildung der Auszubildenden sowie Ansehen der Ausbildung bei den Auszubildenden.

2.1 Aspekte der Ausbildung

Die staatlich anerkannte, dreijährige, duale und handwerkliche Ausbildung im Beruf Maler/-in hat eine inzwischen fast achtzigjährige Geschichte. Mit der Bekanntmachung des Reichswirtschaftsministeriums im Deutschen Reichs- und Preußischen Staatsanzeiger und der Aufnahme der Berufe in das „Verzeichnis der Gewerbe, die

handwerksmäßig betrieben werden können“, erfolgte 1934 auch die Anerkennung der Ausbildung zum Maler. Seit 1938 sind in mehreren Schüben die fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Malerhandwerk geändert worden. Mit dem Gesetz zur Änderung der Handwerksordnung von 1965 ist der Malerberuf mit dem des Lackierers/der Lackiererin zusammengefasst worden; an die Stelle der fachlichen Vorschriften trat die Ausbildungsordnung (vgl. GEWANDE 2007, S. 159). Seither sind die beruflichen Ordnungsmittel kontinuierlich verändert worden und verschiedene inhaltliche Schwerpunkte (z. B. Fahrzeuglackierer/-in) und Fachrichtungen (Gestaltung und Instandhaltung, Bauten- und Korrosionsschutz, Kirchenmalerei und Denkmalpflege) hinzugekommen. Zwar gehört der Maler- und Lackiererberuf zu den Berufen mit einem hohen Bestand an Auszubildenden, aber die Zahl der Auszubildenden nimmt seit einigen Jahren bundesweit ab: 2003: 34.670; 2005: 25.721; 2007: 25.308; 2009: 24.193; 2011: 20.694; 2012: 19.001 (vgl. ZDH 2013). Von den Jugendlichen, die bundesweit im Jahr 2011 einen Ausbildungsvertrag im Maler- und Lackiererhandwerk neu abgeschlossen haben (insgesamt 8.487), hatten 528 keinen Hauptschulabschluss, 6.201 hatten einen. Bemerkenswert ist die relativ hohe Zahl an Vertragslösungen (2011: 3.804); 6.267 Jugendliche haben im selben Jahr die Ausbildung erfolgreich absolviert (vgl. BMBF 2012). In Hamburg waren im Jahr 2012 315 Jugendliche in der Ausbildung zum/zur Maler/-in und Lackierer/-in (2010: 336). Davon waren 45 Mädchen und 270 Jungen. Zum August 2012 haben 103 Personen einen Ausbildungsvertrag für das Maler-/Lackiererhandwerk in Hamburg abgeschlossen (15 weibliche, 88 männliche Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger). Von diesen haben 5,8 Prozent keinen Hauptschulabschluss, 72,8 Prozent können einen Hauptschulabschluss nachweisen, 18,4 Prozent einen Realschulabschluss, und 2,9 Prozent verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung (vgl. BIBB 2012).

Rückläufige Auszubildendenzahlen bzw. Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Auszubildenden stellen aus der Sicht der Maler- und Lackiererinnung Hamburg und der Betriebe eines der größten Probleme dar. Als besonders problematisch wird in diesem Zusammenhang gesehen, dass sie mit ihrem Ausbildungsangebot hinsichtlich Entlohnung und Sozialleistungen nicht mit den Großunternehmen im Raum Hamburg konkurrieren können. Um Jugendliche für Ausbildung zu gewinnen und zu halten, benötigen sie nach eigenen Angaben mehr Zeit, Ressourcen und Kapazitäten für die Ausbildung. Während die Betriebe häufig einen Mangel an Sekundärtugenden bei den Auszubildenden als eine große Herausforderung betrachten (vgl. BÜCHTER u. a. 2011), ist aus der Sicht der Jugendlichen eine Ausbildung im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in wenig attraktiv (vgl. DGB 2012). Zudem sind die Auszubildenden mit der Qualität ihrer Ausbildung nicht durchweg zufrieden. Die Unzufriedenheit richtet sich insbesondere gegen den Ablauf der Ausbildung, die Planung

und fachliche Organisation. So ergab bei einer bundesweiten Befragung von Auszubildenden des Maler- und Lackiererhandwerks zur Qualität ihrer Ausbildung die Bewertung des Kriteriums „Im Betrieb wird genau geplant, wann was gelernt wird“ einen Qualitätsindex von 3,1 auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft) (vgl. KREWERTH u. a. 2009). Die hieran anknüpfende Vollerhebung unter den auszubildenden Malerinnen und Malern sowie Lackiererinnen und Lackierern Hamburgs (vgl. KRÄENBRING u. a. 2011) kam bei der Bewertung des gleichen Kriteriums mit 3,2 zu einem ähnlich schlechten Wert. Auch nach der Erhebung des DGB (2012) führt die Bewertung der fachlichen Qualität¹ der Ausbildung im Maler- und Lackiererberuf nur zu einer Position auf Platz 22, von insgesamt 25 Plätzen (vgl. S. 21). Diese Befunde werden gestützt durch die Ergebnisse von Interviews mit Auszubildenden und Auszubildenden im Hamburger Maler- und Lackiererhandwerk im Rahmen des Modellversuchs ML-QuES (vgl. BÜCHTER u. a. 2011 sowie 2012; KRÄENBRING 2013). Insgesamt belegen diese Aspekte einen Entwicklungsbedarf von Qualität in der Ausbildung, insbesondere auch im Sinne der Attraktivitätssteigerung der Ausbildung aus der Sicht der Jugendlichen und des betrieblichen Interesses an Fachkräftesicherung.

2.2 Modellversuch ML-QuES

ML-QuES² ist als einer von zehn Modellversuchen im Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des BIBB angesiedelt.³ Bei dem Modellversuch handelt es sich um ein Verbundprojekt, an dem die Maler- und Lackiererinnung Hamburg, das Fachgebiet Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Betriebe und Gewerbeschulen beteiligt sind. Aktiv und kontinuierlich sind 18 Hamburger Maler- und Lackiererbetriebe in den Modellversuch involviert. Davon sind sechs Betriebe Kleinstbetriebe mit weniger als 10 Beschäftigten, acht Betriebe sind Kleinbetriebe und bewegen sich in der Größenordnung zwischen 10 und 49 Beschäftigten, vier Betriebe haben eine mittlere Größe und können auf eine Beschäftigtenzahl zwischen 50 und 90 Personen verweisen. Insgesamt nehmen 32 Personen auf der betrieblichen Ausbildungsseite und 52 Auszubildende am Modellversuch teil.

Unter Mitwirkung der Ausbildungsverantwortlichen und Auszubildenden sind für die Laufzeit des Modellversuchs (2010 bis 2013) drei Interventionsbereiche de-

1 Das Bewertungskriterium „fachliche Qualität“ umfasst Einhalten des Ausbildungsplanes, Verrichtung von ausbildungsfremden Tätigkeiten, Ausbildungsnachweis, fachliche Anleitung und Betreuung, fachliche Qualität der Ausbildung im Betrieb.

2 „Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“.

3 Siehe ausführlich zum Modellversuch unter: www.mlques.de. Zum methodischen Vorgehen vgl. BÜCHTER u. a. 2012 und KRÄENBRING 2013.

finiert worden: a) Unterstützung vollständiger Ausbildungsprozesse durch Lernprozessbegleitung, b) Weiterentwicklung systematischer Ausbildung durch Strukturierung und Organisation der betrieblichen Ausbildung und c) Förderung von Gesprächsanlässen über den Ausbildungsalltag und Stärkung der Kommunikation im Betrieb. Für jeden dieser Interventionsbereiche sind inzwischen verschiedene Vorgehensweisen und Instrumente entwickelt und erprobt worden. Im Interventionsbereich „Weiterentwicklung systematischer Ausbildung durch Strukturierung und Organisation der betrieblichen Ausbildung“ (b) stehen vor allem die Ordnungsmittel in der betrieblichen Ausbildung im Vordergrund. Die Notwendigkeit, diesen Interventionsbereich zu etablieren, wurde durch die Bestandsaufnahme zu Beginn des Modellversuchs bekräftigt.

2.3 Ordnung und Ausbildungsalltag: Ausbildungsrahmenplan und kommunikative Praxis

Zwar steht für alle Betriebe die Bedeutung von Ordnungsmitteln als Grundlage für eine solide Ausbildung außer Frage, gleichzeitig wird aber auch bestätigt, dass das Einhalten und chronologische Abarbeiten eines Ausbildungsrahmenplans zugunsten von alltäglichen Aufgaben, die im Zusammenhang mit Kundenaufträgen anfallen, zurücktreten müssen. Die Empfehlung des Bundesverbandes, den Ausbildungsrahmenplan individuell für den Betrieb und die Auszubildenden zu gestalten, wird in nur einem Betrieb konsequent umgesetzt. Alle anderen Betriebe begründen die Nichteinhaltung dieser Empfehlung mit der Diskontinuität der Auftragsstrukturen. Eine juristische Legitimation hierfür liefert § 7 der „Verordnung über die Berufsausbildung im Maler- und Lackierergewerbe“ (Bundesgesetzblatt I/30 2003). Hier heißt es, dass „eine von den Ausbildungsrahmenplänen innerhalb der beruflichen Grundbildung und innerhalb der beruflichen Fachbildung abweichende sachliche und zeitliche Gliederung des Ausbildungsinhaltes [...] zulässig [ist], soweit betriebspraktische Besonderheiten die Abweichung erfordern“.

Anhand von Interviews wurde deutlich, dass der Ausbildungsrahmenplan für die meisten Betriebe mitunter eher eine Quelle der Frustration als eine Grundlage für die Planung der Ausbildung darstellt.

„Ja, ja. Ich denke mal, dass wir uns da irgendwo sicherlich daran halten. Der hängt jetzt aber nicht bei uns aus. Ich habe ihn jetzt auch nicht im Kopf, ehrlich gesagt. Nein“ [02-N-GF1-Absatz 76–77]⁴.

Insbesondere die Gesellinnen und Gesellen auf den Baustellen, die unmittelbar für die Auszubildenden verantwortlich sind, waren bislang nicht immer darüber

4 Alle Interviewzitate sind dem Zwischenbericht (BÜCHTER u. a. 2012) entnommen.

informiert, welche Ausbildungsinhalte die Auszubildenden kennenlernen sollen, was beispielsweise dazu führte, dass die Auszubildenden bestimmte Tätigkeiten wiederholt ausübten.

„Ja, es kann mal sein, dass er sich dann vielleicht mal beim Chef beschwert. Ich muss immer schleifen, ich will mal was anderes machen. Dann kommt [der Chef] zu uns und sagt, ihr könnt ihn nicht immer schleifen lassen. Gut, dann macht er was anderes“ [02-L-GM-Absatz 112–114].

An den Interviews der Auszubildenden wird auch deutlich, dass die Initiative von den Auszubildenden selbst kommen muss, um diese Situation zu ändern:

„Meiner Meinung nach ist es so, dass man schon seinen Mund aufmachen muss, damit man irgendwie auch was beigebracht bekommt und so. [...] Man muss halt generell irgendwie selbst eigentlich mehr dafür tun, als dass es irgendwie von allein zu einem kommt, wie man es sich ja eigentlich vorstellt in der Lehre“ [02-C-S-Absatz 35–37].

Problematisch ist diese Holschuld dann, wenn die Kommunikation zwischen Ausbildenden und Auszubildenden über den Ausbildungsprozess nicht selbstverständlich ist. Die Studie von KRÄENBRING u. a. (2011) und die Interviews zu Beginn des Modellversuchs liefern Beispiele dafür, dass das organisierte Reden über Ausbildung, über spezifische Ausbildungsprozesse, aufgetretene Probleme und Schwierigkeiten oder über Ausbildungserfolge, etwa zwischen den Ausbildungsverantwortlichen oder diesen und den Jugendlichen, in den wenigsten Betrieben gängige Praxis ist. Systematisch geplante, regelmäßig stattfindende und verabredete Gespräche über den Verlauf der Ausbildung zwischen Ausbildenden und Auszubildenden finden im Betriebsalltag eher selten statt (vgl. BÜCHTER u. a. 2011 und 2012; KRÄENBRING 2013). Die im Modellversuch befragten Auszubildenden nehmen dies als Nachteil ihrer Ausbildung wahr und wünschen von sich aus mehr Transparenz und Struktur im Hinblick auf den inhaltlichen Ablauf der Ausbildung.

„Er hat sich damit uns – das war nicht lang, er hat uns nur so kurz, ja, können wir machen. Das sind immer leere Versprechungen. Wir sagen, was wir für Probleme haben. Ja, verbessern wir. Nichts. Wir haben zu ihm gesagt, wir würden gern – oder dass man einrichtet, einmal im Monat kommen wir in der Firma zusammen [...] Ja, können wir machen. Und es passiert auch nichts. [...] Und man sagt immer, man geht in die Firma und will reden. Aber wenn man mit Herrn [Name] reden will, hat er wenig Zeit. Das ist aber auch verständlich bei der großen Firma, aber wenn wir Probleme haben, hat er gesagt, kommt zu uns. Und dann kommen wir und reden, und dann kriegen wir doch wieder [einen] auf den Deckel“ [01-S-E-Absatz 92–95].

Auf der Grundlage dieser und weiterer Ergebnisse bestand unter den beteiligten Betrieben und der Projektleitung des Modellversuchs Einigkeit darin, dass

Qualitätsentwicklung am Ordnungsmittel Ausbildungsrahmenplan ansetzen soll und dass der kommunikative Austausch über die darin festgesetzten Ausbildungsinhalte und -ziele intensiviert werden muss.

3. Die Strukturierungstafel⁵

Die betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen sind sich durchaus der Funktionen des Ausbildungsrahmenplans bewusst. Sie haben zudem ein Interesse daran, diesen stärker im Ausbildungsalltag zu berücksichtigen. Ihre Kritik am Ausbildungsrahmenplan richtete sich insbesondere an seine unkonkreten Formulierungen und seine Unübersichtlichkeit. Auch die ihnen bekannten „Erläuterungen und Praxishilfen zu den Ausbildungsordnungen im Maler- und Lackierergewerbe“ wurden als zu umständlich kritisiert. Vorgeschlagen wurde die „Strukturierungstafel“, die auf einen Blick einen erläuternden und erweiterbaren Ausbildungsrahmenplan für die drei Ausbildungsjahre beinhaltet.

3.1 Aufbau und Intention der Strukturierungstafel

Die Strukturierungstafel (vgl. Abbildung 1) ist folgendermaßen aufgebaut: Wie im Ausbildungsrahmenplan sind in der ersten Spalte die jeweiligen Teile der Ausbildung der beruflichen Grundbildung und Fachbildung aufgelistet. Die zweite Spalte umfasst die den Inhaltsbereichen zugeordneten Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind. In dieser Spalte ist auch vermerkt, in welchen berufsschulischen Lernfeldern (LF) die jeweiligen Fertigkeiten und Kenntnisse entwickelt werden. In einer dritten Spalte sind die Angaben zu Fertigkeiten und Kenntnissen konkretisiert. Grundlage hierfür sind die „Erläuterungen und Praxishilfen“ sowie Erfahrungen der Auszubildenden. In einer weiteren Spalte ist die Möglichkeit für Anmerkungen gegeben. Hier kann im Laufe des Gesprächs zwischen Ausbilder/-in und Auszubildendem notiert werden, welches geeignete oder ungeeignete Lernanlässe und -umgebungen sind, wie viel Lernzeit nötig ist, welche Inhalte zu kurz gekommen sind, wo Probleme aufgetreten sind u. Ä. m. In der rechten Spalte „Durchfüh-

5 Die betrieblichen Erfahrungen mit den in der Ausbildungspraxis eingesetzten Instrumenten zur Sicherung der Ausbildungsqualität wurden im Laufe von ML-QuES anhand von Audioaufzeichnungen, Protokollen und Befragungen regelmäßig erhoben. Anlässe hierfür bieten insbesondere die in regelmäßigen Abständen durchgeführten „ML-QuES-Projekttreffen“ mit allen an ML-QuES beteiligten Akteuren, die „Instrumentenworkshops“ für Betriebsleiter/-in und Meister/-in, die „Gesellenworkshops“, die „Azubirunde“ sowie die Einzelbetriebsbesuche der ML-QuES-Steuergruppe. Auch die vierteljährlich stattfindenden Treffen zwischen Partnerbetrieben und berufsbildender Schule, die sog. LOK (Lernortkooperationsrunden), stellen ein Forum für den Austausch über die Erfahrungen mit in ML-QuES entwickelten Instrumenten dar.

Abbildung 1: Auszug aus der Strukturierungstafel, 1. Ausbildungsjahr: Kundenorientierung und Umgang mit IuK-Techniken (Informations- und Kommunikationstechniken)

berufliche Grundbildung 1. Ausbildungsjahr	zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse	Erläuterungen, wichtige Punkte	betriebsinterne Anmerkungen	Durchführung/ Lernort					Auszubildende/-r		
				B	ÜBA	BS	A	FA	A	B	C
Kundenorientierung	a) Arbeiten kundenorientiert durchführen LF 1–4	Grundregeln des Miteinander; Pünktlichkeit; Ehrlichkeit; gepflegtes Erscheinungsbild; Umgangsformen; Dienstleistungsgedanke; Sauberkeit am Arbeitsplatz; Verhalten am Arbeitsplatz									
	b) Wünsche und Einwände von Kunden entgegennehmen und weiterleiten LF 2	Aufmerksamkeit; Zuverlässigkeit; Zuständigkeit; Verantwortlichkeit									
	c) Gespräche kundenorientiert führen LF 2	Grundregeln der Kommunikation; Dienstleistungsgedanke									
	d) Kunden auf Pflegetechniken hinweisen	Hinweise zur Werterhaltung; Zusatzleistungen									
Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken	a) Arbeitsaufgaben mithilfe von Informations- und Kommunikationssystemen lösen LF 1–4	Systeme und deren Vernetzung, z. B. Personal, PC, Internet, E-Mail, Fax, Printmedien, Foto, Video; auftragsbezogener Einsatz									
	b) Daten sichern LF 1	Beachtung von betrieblichen und gesetzlichen Vorgaben; Lagerungsbedingungen von Datenträgern									
	c) Datenschutz anwenden	gesetzliche und betriebliche Vorgaben; Schutz personenbezogener Daten; Urheberrecht; Copyright									

Quelle: vgl. BÜCHTER u. a. 2012

rung“ kann vermerkt werden, wer für die Entwicklung der jeweiligen Fertigkeiten und Kenntnisse verantwortlich ist: Betrieb (B), überbetriebliche Ausbildungsstätte (ÜBA), Berufsschule (BS), Auszubildende/-r selbst (A) oder eine andere Firma (F). In dieser Spalte sind je Inhalt mehrere Angaben möglich. Am Ende kann angekreuzt werden, mit welchem Auszubildenden das Gespräch geführt wurde. Nachdem die Strukturierungstafel auf ein laminiertes Plakat gedruckt war, wurde sie in jedem Betrieb an einen Platz gehängt, der es ermöglicht, dass sie täglich und für alle Betriebsangehörigen sichtbar ist.

Vereinbart wurde mit den Ausbildungsverantwortlichen, dass zunächst alle an der Ausbildung Beteiligten (Meister/-in, Vorarbeiter/-in, Gesellinnen und Gesellen sowie Auszubildende) mit der Strukturierungstafel vertraut gemacht werden. Konsens bestand ferner darin, dass sie bei regelmäßigen Ausbildungsbesprechungen zu nutzen ist und in die Ausbildungsorganisation mit einbezogen wird.

Eine der zentralen Erwartungen, die mit der Strukturierungstafel verknüpft wurden, bestand in der Intensivierung des Austauschs über Inhalte und Ablauf der Ausbildung zwischen Auszubildenden und Ausbildenden. Die Jugendlichen sollten angeregt werden, ihren Ausbildungsstand und -verlauf selber einzuschätzen; Auszubildende sollten hierdurch ihre Ausbildungsfähigkeiten kritisch reflektieren. Vor allem sollte die Strukturierungstafel auch Möglichkeiten zum gegenseitigen Feedback und zur Klärung von Verantwortung in der Ausbildung bieten. Während des Modellversuchs war es ein weiterer Vorschlag der Ausbildenden, das Gespräch vor der Strukturierungstafel mit Besprechungen über das Berichtsheft im Modellversuch zu kombinieren.

3.2 Ergebnisse und Weiterentwicklungen

Inzwischen liegen Erfahrungen mit der Strukturierungstafel unter dem Aspekt Kommunikation und Reflexion vor, die Anhaltspunkte für weitere Entwicklungen, und zwar unter den Aspekten der Didaktisierung und Kompetenzorientierung des Ausbildungsrahmenplans, liefern könnten. Auf alle drei Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden.

a) Kommunikation und Reflexion

Nach Auskunft der Ausbilder/-innen tragen die regelmäßigen Gespräche mit den Auszubildenden vor der Strukturierungstafel zu einer intensiveren Wahrnehmung und einem Bedeutungsgewinn der Ausbildung in dem von Kundenaufträgen bestimmten Betriebsalltag bei. Auszubildende und Ausbilder/-innen reden häufiger über die Ausbildung, als dies vorher der Fall war. Die Inhalte und Ziele des Ausbildungsrahmenplans werden thematisiert, interpretiert und im Hinblick auf ihre Be-

deutung für die Ausübung des Berufs und auf Erfahrungen der Auszubildenden mit entsprechenden Alltagssituationen in der Ausbildung diskutiert. Die Ausbilder/-innen sind in den Gesprächen gefordert, Angaben im Ausbildungsrahmenplan in der Spalte „Erläuterungen, wichtige Punkte“ zu präzisieren. So konkretisieren die am Modellversuch beteiligten Betriebe beispielsweise die „zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse“ „Kundenberatung durchführen“ folgendermaßen: „Kundenfragen beantworten“ und „Vorteile und Notwendigkeit der Arbeit aufzeigen“. Entsprechend sind alle auf der Strukturierungstafel aufgelisteten „Fertigkeiten und Kenntnisse“ für die Besprechungen mit den Auszubildenden erläutert. Als positive Nebeneffekte können die Reflexionsanlässe über die kommunikative Praxis und Verhandlungsmöglichkeiten zwischen Ausbildenden und Auszubildenden gesehen werden. So machen die Gespräche vor den Strukturierungstafeln deutlich, welcher Kommunikationsstil zwischen Ausbildenden und Auszubildenden vorherrscht, mit welchem unterschiedlichen Vorwissen, mit welchen verschiedenen Erfahrungen, Assoziationen und Empfindungen die Begrifflichkeiten auf der Strukturierungstafel aufgenommen werden. Der Austausch darüber, die Art der Erläuterungen, das Rückfragen des Auszubildenden sowie Randbemerkungen über einige Inhalte geben Aufschluss über Vorlieben, Abneigungen, Motivationen, Einstellungen in der bzw. zur Ausbildung sowohl aufseiten der Auszubildenden als auch der Ausbilder/-innen.

Die Auszubildenden erfahren zudem mehr oder weniger beiläufig, dass die aufgelisteten Inhaltsbereiche auch Interpretations-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume bieten, deren Nutzung verhandelbar ist. Deutlich wurde im Laufe des Modellversuchs auch, dass die jeweiligen Rollen zu klären sind, wenn die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit der Auszubildenden gefördert werden soll. So sollte der Ausbildende vor allem die Rolle des Fragenden und Erklärenden einnehmen und sich mit Belehrungen und Sprüchen zurückhalten. Im Sinne der Förderung der Sprachkompetenz sollen Jugendliche die Möglichkeit bekommen, länger am Stück über eigene Wahrnehmungen, Positionen und (Alltags-)Situationen in der Ausbildung zu sprechen – z. B. auch über kritische Ereignisse oder positive Erlebnisse, die Anstoß geben können, um spezifische Herausforderungen und Anforderungen in der Ausbildung zu formulieren.

Bei der künftigen Weiterentwicklung der Strukturierungstafel sollen die Aspekte der Didaktisierung und Kompetenzorientierung im Vordergrund stehen.

Abbildung 2: Teil des Ausbildungsberufsbildes IuK-Techniken, betrieblich ausgelegt für alle drei Ausbildungsjahre

Teil des Ausbildungsberufsbildes; hier: Umgang mit IuK-Techniken	Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrol- lierens zu vermitteln sind	Erläuterungen/Auslegungen durch die Ausbildenden des Maler- und Lackie- rerhandwerks im BIBB-Modellversuch ML-QuES
1. Ausbildungsjahr (berufliche Grundbildung)		
§ 5 Nr. 6 (Ausbildungsverordnung)	a) Arbeitsaufgaben mithilfe von Informations- und Kommunikationssystemen lösen, LF 1–4 b) Daten sichern, LF 1 c) Datenschutz anwenden, LF 1	a) Systeme und deren Vernetzung: z. B. Personal, PC, Internet, E-Mail, Fax, Printmedien, Foto und Video; auftragsbezogener Einsatz b) Beachtung von betrieblichen und gesetzlichen Vorgaben; Lagerungsbedingungen von Datenträgern c) gesetzliche und betriebliche Vorgaben; Schutz personenbezogener Daten; Urheberrecht, Copyright
2. Ausbildungsjahr		
§ 5 Nr. 6 (Ausbildungsverordnung)	a) Informationen erfassen, aufbereiten, bewerten und dokumentieren, LF 5–8 b) Datensysteme nutzen, LF 7 + 8 c) fremdsprachliche Fachbegriffe auftragsbezogen anwenden, LF 7 + 8	a) Informationen (aus-)sortieren und zuordnen; Gebrauchswert und Nutzen für betriebliche/auftragsbezogene Umsetzung erfassen b) EDV zur Auftragsbearbeitung anwenden; Branchensoftware; Materialmengenberechnung, Zeiterfassung, Leistungsverzeichnis; Internet, z. B. Produkt- und Herstellerinformationen, aktuelle Richtlinien (Gefahrstoffinformationen) c) nachschlagen und übersetzen, Fachzeitschriften, Fachbücher, Fremdsprachenlexikon, Produktinformationen, Herstellerinformationen nutzen
3. Ausbildungsjahr (Fachrichtung Gestaltung und Instandhaltung)		
§ 6 Nr. 1 f. (Ausbildungsverordnung)	a) branchenspezifische Software einsetzen, LF 9 + 10 b) Aufmaß nach Normen und Richtlinien erstellen, LF 9–11 c) Informationen zu Materialvorgaben, Zeitrichtwerten und Leistungsbeschreibungen beschaffen, beurteilen und umsetzen, LF 5–8, LF 12 d) Fachbegriffe für technische und gestalterische Arbeitsaufgaben anwenden, LF 10	a) Arbeiten rechnergestützt erledigen, Zeit- und Mengenberechnungen durchführen, Leistungsbeschreibungen erstellen, Farbmischung computergestützt durchführen b) Aufmaß nach VOB/DIN nach Plan und vor Ort erstellen c) technische Informationen, Zeitvorgaben und Leistungsbeschreibungen mit Auftrag vor Ort abgleichen, Abweichungen besprechen d) Fachkompetenz im Kunden- und Kollegengespräch herausstellen können

b) Didaktisierung

Mit Didaktisierung der Strukturierungstafel ist gemeint, die Inhalte, Kategorien und die Struktur für die Gespräche mit den Auszubildenden so zu systematisieren und argumentativ aufzubereiten, dass die Auszubildenden die eigene Ausbildung, ihre Organisation und den anzustrebenden Beruf anhand der Kriterien „subjektive, betriebliche und gesellschaftliche Bedeutung“ reflektieren und verstehen.

Die Didaktisierung der Strukturierungstafel sollte so erfolgen, dass die folgenden Fragen diskutiert und reflektiert werden können (vgl. Abbildung 3). Bei der Auflistung dieser Fragen wird explizit Bezug genommen auf den Teil der Ausbildung IuK-Techniken (Abbildung 2):

Abbildung 3: Fragen der Didaktisierung der Strukturierungstafel

- Welche (subjektive, betriebliche, gesellschaftliche) Bedeutung hat der entsprechende Inhalt?
- Welchen Sachverhalt, welche Kernprobleme umfassen die Inhalte?
- Warum ist der Inhalt so aufgebaut, wie ist er in den schulischen Lernfeldern abgebildet?
- Welches sind besondere Fälle, Situationen, Prozesse im Ausbildungsalltag, an denen die Inhalte anschaulich, fragwürdig oder kritisch dargestellt werden können?
- Welches Wissen und Können haben sich die Auszubildenden bereits vor, neben, während der Ausbildung im Hinblick auf die IuK-Technik, ihren Sinn, ihre Organisation, Regeln und Anwendung angeeignet?
- Was sind aus Sicht der Auszubildenden typische Aufgaben, typische Anforderungen und typische Handlungen?
- Worauf bereitet die betriebliche/schulische Ausbildung gut vor, worauf nicht?
- Wie kann welche Logik von Kompetenzentwicklung im jeweiligen Teil des Ausbildungsberufsbildes (hier: Umgang mit IuK-Techniken) sinnvoll sein?

Im Sinne einer weiteren theoretischen und konzeptionellen Fundierung der Idee der Didaktisierung der Strukturierungstafel kann auf bildungstheoretische Ansätze der Didaktik (vgl. KLAFFKI 1985) beruflicher Bildung (vgl. ECKERT 2003) und auf die arbeitsorientierte Didaktik und Kompetenzentwicklung der beruflichen Bildung (vgl. FISCHER 2003) zurückgegriffen werden.

c) Kompetenzorientierung

Seit einigen Jahren strebt das BIBB die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen an (vgl. LORIG u. a. 2012). Als Verfahren sind folgende Schritte vorgeschlagen bzw. erprobt worden: Identifizierung typischer betrieblicher und beruflicher Arbeitsprozesse, Schneidung von Handlungsfeldern, Beschreibung der in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen, Entwicklung von Prüfungsfeldern und Prüfung auf Vollständigkeit und Konsistenz. Im Ergebnis sollen Begrifflichkeiten bestehender Ausbildungsordnungen in den kompetenzorientierten Entwürfen umformuliert wer-

den können, sodass auch die Anschlussfähigkeit zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)⁶ gewährleistet ist. Ergänzend zu diesem Verfahren ermöglicht die Strukturierungstafel – die in der Weiterentwicklung mit dem Anspruch verknüpft ist, nicht nur qualitätsförderndes Kommunikationsmedium, sondern auch didaktisierter Ausbildungsrahmenplan sein zu wollen –, dass Konkretisierungen, Relevanzierungen, (Re-)Interpretationen und (Re-)Strukturierungen vorgeschlagen werden können, die sich aus den Gesprächen zwischen Ausbildenden und Auszubildenden ergeben.

Gleichzeitig bietet sie genügend Gesprächsanlässe zwischen Auszubildenden und Ausbildenden, um die subjektgebundenen Kompetenzen bzw. subjektiv konstruiertes Wissen, Können und Wollen der Auszubildenden in ihrer Ausbildung zu identifizieren und unter Berücksichtigung der schulischen Lernfelder zu reflektieren, nach welchen Prinzipien und nach welcher Logik diese „entwicklungslogisch“ gefördert werden könnten (vgl. FISCHER 2003, S. 9). Als Ergebnis wäre dann zu fragen, ob und inwieweit die nach der Ausbildungsordnung zu vermittelnden „Fertigkeiten und Kenntnisse unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens“ der als sinnvoll erachteten Entwicklungslogik entsprechen oder neu oder anders zu arrangieren wären. Eine so praktizierte kompetenzbasierte Gestaltung des Ausbildungsrahmenplans könnte die Auszubildenden, ihre Erfahrungen und ihre Expertise unmittelbar mit einbeziehen.

4. Fazit

Die Ordnung von Ausbildung kann eine Reihe wichtiger Funktionen erfüllen. Ihrer Entwicklung, Durchsetzung und Verabschiedung gehen oftmals Kritiken an und Forderungen von Qualität voraus. Die Existenz von Ordnung allein ist jedoch kein Garant für Qualität in der Ausbildung. Qualitätsentwicklung in der Ausbildung kann auch unabhängig von der Ordnungsarbeit erfolgen. Gleichzeitig sind Qualitätsinstrumente erst dann verbindlich, wenn sie Eingang in Ordnungsmittel finden und in ihre unterschiedlichen Funktionen einbezogen werden. Dann haben auch Auszubildende einen einklagbaren Rechtsanspruch auf die darin festgelegten Qualitätsstandards. Programme und Initiativen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Ausbildung sollten nicht zuletzt dazu beitragen, Ordnungsmittel in der Ausbildung als Anknüpfungspunkt für die Weiterentwicklung von Qualität in

6 Vor dem Hintergrund der Festlegung des Leitziels berufliche Handlungsfähigkeit im novellierten BBiG und der Entwicklung des DQR sieht das BMBF bzw. das BIBB die kompetenzorientierte Gestaltung von Ausbildungsverordnungen als „wesentliche[n] Schritt zur Weiterentwicklung des dualen Systems“ (LORIG u. a. 2012, S. 3). In den letzten Jahren sind bereits einige bestehende Ordnungsmittel „kompetenzorientiert“ restrukturiert worden (vgl. ebd.; FRANK 2012). Bislang kann jedoch noch nicht auf eine solide empirische Basis, die die praktische Relevanz und Akzeptanz von kompetenzorientierten Ordnungsmitteln im betrieblichen Alltag bestätigt, zurückgegriffen werden,

den Mittelpunkt zu rücken, damit sie kommunizierbar, interpretierbar, kritisierbar und mitgestaltbar werden.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BAETHGE, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt am Main 1970
- BÜCHTER, Karin; HAHN, Carmen; JASTRZEBSKI, Anna; KRÄENBRING, Rene; WÖLK, Monique: Qualitätsverständnisse in der betrieblichen Ausbildung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) (2011) 21, S. 1–24. – URL: www.bwpat.de/content/ausgabe/21/buechter-etal (Stand: 08.08.2013)
- BÜCHTER, Karin; HAHN, Carmen; JASTRZEBSKI, Anna; KRÄENBRING, Rene; WÖLK, Monique: Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg. Zwischenbericht zum Modellversuch ML-QuES im Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des BIBB (unveröffentlicht). Hamburg, Bonn 2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): BIBB-Datenblatt 5101. Maler/-in und Lackierer/-in alle FR (Hw). Bonn 2012. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazu_bi_daten.pdf (Stand: 08.08.2013)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB): Ausbildungsreport 2012. Berlin 2012
- EBBINGHAUS, Margit: Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 38 (2009) 5, S. 14–18
- ECKERT, Hermann: Die neuen Bestrebungen des Lehrlingswesens im Handwerk. Freiburg 1927
- ECKERT, Manfred: Technikdidaktik unter bildungstheoretischen Aspekten. In: BONZ, Bernhard; OTT, Bernd (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge. Hohengehren 2003, S. 164–177
- FISCHER, Martin: Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) (2003) 4. – URL: www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.shtml (Stand: 08.08.2013)

- FRANK, Irmgard: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. In: BÜCHTER, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld 2012, S. 187–198
- GEWANDE, Wolf-Dieter: Historische Entwicklung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe im Handwerk und ihrer Ordnungsmittel von 1934 bis 2008. Deutscher Handwerkskammertag. Berlin 2007
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 453–484
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985
- KRÄENBRING, Renee: Lernprozessbegleitung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse am Beispiel des Modellversuchs „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Maler- und Lackiererausbildung (MLQuES)“. Dissertation (noch unveröffentlicht). Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaft der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg 2013
- KRÄENBRING, Renee; HOFMANN, Christopher; LÜBKE, Jan; RETTIG, André; LANGFELDT, Bettina: Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Forschungsbericht. Hamburg 2011. – URL: www.hsu-hh.de/bbp/index_KFBVjj0dWx8Cwb05.html (Stand: 08.08.2013)
- KREWERTH, Andreas; BEICHT, Ursula; GEI, Julia; ROTHE, Christin: Wie beurteilen Auszubildende zum Maler/Malerin und Lackierer/Lackiererin die Qualität ihrer Berufsausbildung? Bonn 2009
- KUTSCHA, Günter: Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 311–322
- LORIG, Barbara; BRINGS, Christin; PADUR, Torben; SCHREIBER, Daniel; WALTER, Nicole: Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen. Abschlussbericht. Bonn 2012
- LUTZ, Burkart; WINTERHAGER, Wolf Dietrich (Hrsg.): Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur. Stuttgart 1970
- MUTH, Wolfgang: Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Stuttgart 1985
- OFFE, Claus: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main 1975
- PÄTZOLD, Günter: Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes. 1875–1981. Köln 1982
- PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Köln 1989
- QUANTE-BRANDT, Eva; GRABOW, Theda: Die Sicht der Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildung. Bielefeld 2008

- RÜTZEL, Josef; SCHAFFEL, Franz: Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 24). Bonn 1996.
– URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_24_rolle_funktion_beruflicher_standards_brd.pdf (Stand: 08.08.2013)
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (Hrsg.): Zwischenbericht der Kommission. Bonn 1973
- SCHEIB, Thomas; SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars: Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 5, S. 36–39
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen bei Düsseldorf 1967
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869–1918. Köln, Wien 1985
- STREECK, Wolfgang; HILBERT, Josef; KEVELAER, Karl-Heinz van; MAIER, Friederike; WEBER, Hajo: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung: die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987
- THELEN, Kathleen: Institutionen und sozialer Wandel. Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, Jens; EBBINGHAUS, Bernhard; HASSEL, Anke; MANOW, Philip (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus. Frankfurt am Main 2005, S. 399–424
- WINTERHAGER, Wolf Dietrich: Kriterien zur Überprüfung der Qualität von Lehrverhältnissen. In: LUTZ, Burkart; WINTERHAGER, Wolf Dietrich (Hrsg.): Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur. Stuttgart 1970, S. 17–56
- WINTERHAGER, Wolf Dietrich (Hrsg.): Reform der Berufsbildung. Berlin 1974
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH): Entwicklung des Lehrlingsbestandes 2012/2013. – URL: www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=3&cID=493 (Stand: 08.08.2013)

Michael Brater

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“

Qualitätsentwicklung und -sicherung werden im Allgemeinen als Managementaufgabe gesehen, die mithilfe von „Qualitätsmanagementsystemen“ „top down“ wahrzunehmen ist. Dass es tatsächlich diese Managementsysteme sind, die Qualität der Kernleistungen entwickeln und sichern, ist empirisch nicht belegt und für Bildungsdienstleistungen – also auch für die Berufsausbildung – eher unwahrscheinlich, wie einige theoretische Überlegungen zum Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht gut zeigen können: Die Qualität des Lernens ist eine Frage der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, der gleichen Augenhöhe, des Vertrauens und der „Gleichwürdigkeit“. Abschließend wird von einem Modellprojekt berichtet, das in diesem Sinne „Qualitätsentwicklung bottom up“ erprobt.

1. Vorklärungen

In der einschlägigen Literatur zur Qualität in der beruflichen Bildung (wie in so ziemlich allen anderen Bildungsbereichen) ist es fast üblich, zunächst darüber zu klagen, dass es keine eindeutige Definition dessen gibt, was man unter Qualität in der beruflichen Bildung (oder einem anderen Bildungsbereich) zu verstehen habe (vgl. z. B. BMBF 2009, S. 20). An diesem Zustand hat auch die Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2011–2013) nichts verändert. Und obwohl das für Wissenschaftler/-innen, die es gerne mit klar definierten Begriffen zu tun haben, und für Politiker/-innen, denen ein solcher einheitlicher Maßstab zur Beurteilung (und Kontrolle) der beruflichen Bildung gelegen käme, unangenehm sein mag, muss man doch aus Sicht der Berufsbildung ganz dankbar sein für diesen Zustand. Denn er hält weiterhin für alle Akteure in diesem Feld alle Optionen offen, selbst herauszufinden und zu bestimmen, was *für sie* „Qualität“ oder „gute Qualität“ in der beruflichen Bildung sein soll, und damit in einen Wettbewerb der Ideen und Konzepte einzutreten, der „tausend Blumen blühen“ lässt und der Berufsbildung nur guttun kann. Davon, wie das vor sich gehen kann, handelt dieser Beitrag.

Wenn man aber nicht genau sagen kann, was Qualität in der beruflichen Bildung ist, kann man sie auch nicht *generell* entwickeln oder sichern. Bekanntlich haben die großen Systeme und Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung – wie etwa die Normenreihe DIN EN ISO 9000 – den Ausweg beschritten, mangels inhaltlicher Bestimmtheit den Qualitätsbegriff ganz formal zu fassen. Nach DIN EN ISO 8402:1995 ist Qualität „die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung,

festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“, oder, moderner, „der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (EN ISO 9000:2005). Qualität wird ganz inhaltsleer als Übereinstimmung zwischen festgestellten Eigenschaften und vorher festgelegten Forderungen gesehen. Solche formalen Definitionen begründen die beeindruckende Abstraktheit dieser Normwerke, stellen aber eigentlich für jeden Anbieter einer Leistung eine Aufforderung dar, sie mit *seinen* konkreten Inhalten zu füllen.

Qualität, so kann man verkürzt sagen, ist somit der Grad der Übereinstimmung von einem Soll- (den Anforderungen) mit einem Ist-Zustand. „Qualitätsentwicklung“ wären alle Bemühungen, die zur Verbesserung dieser Übereinstimmung beitragen, und zur „Qualitätssicherung“ gehören alle Bemühungen, die der dem natürlichen Lauf der Dinge offenbar inhärenten Tendenz zum Größerwerden dieser Differenz zwischen Soll und Ist entgegenzutreten. „Das Ziel der Qualitätssicherung ist die Erarbeitung von Maßnahmen, um die formulierten Qualitätsziele zu erreichen und die Qualitätsstandards zu erfüllen“ (MEINHOLD 1998).

Beide, sowohl die Qualitätsentwicklung als auch die Qualitätssicherung, folgen dabei dem nach einem der Väter der Qualitätssicherung benannten „Deming-Circle“ oder „PDCA-Zyklus“ mit seinen Schritten Plan – Do – Check – Act (vgl. DEMING 1982). Dieser Zyklus bedeutet: Um Qualität zu entwickeln oder zu sichern, muss man zuerst ein Soll formulieren (plan) und so umsetzen, wie es einem zunächst möglich ist („do“). Dann stellt man die Differenz zwischen Ziel und aktueller Realisierung fest („check“), um Anhaltspunkte zu gewinnen, wie man die Realisierung verbessern kann („act“). Diese neue Realisierung wird wiederum am Soll überprüft usw. Es entfaltet sich also eine an einer Norm (Vorstellung vom Soll) orientierte Verbesserungsspirale aus dem dialogischen Verhältnis von Handeln, Wahrnehmen der Ergebnisse und daraufhin verändertem Handeln.

Daraus ergeben sich die Grundaufgaben jeder Qualitätsentwicklung und -sicherung (QES), nämlich (a) die Formulierung des Soll (wir werden später vom „Qualitätsleitbild“ sprechen) einschließlich der Überlegungen, was dieses Soll für konkrete Handlungen bedeuten kann (Qualitätspolitik), (b) die am Soll und der Qualitätspolitik orientierte (erste, unbefangene) Probehandlung (z. B. eine Ausbildungssequenz), (c) die Überprüfung der (Probe-)Handlung am Soll (wir sprechen dabei später vom „Feedback“) und (d) die Entwicklung und Erprobung verbesserter Handlungen (Reflexion und Optimierung) (vgl. BRATER 1999).

Bei der QES geht es also um einen das Handeln ständig begleitenden „Metaprozess“ der zyklischen Annäherung des Handelns an ein Soll („Anforderungen“) im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses („KVP“).

Das wird auch bei der „QES-bottom-up“ nicht anders sein.

2. QES als Steuerungsaufgabe des Managements

Aber zunächst einmal muss man feststellen, dass die großen Systeme und Ansätze der Qualitätssicherung keineswegs „bottom up“, sondern im Gegenteil sehr konsequent „top down“ konzipiert sind: Nach der ISO-Norm 9001 liegt die Verantwortung für ein funktionierendes Qualitätsmanagement ganz eindeutig bei der „*obersten Leitung*“. Diese hat insbesondere dafür zu sorgen, dass „der Organisation die Bedeutung der Erfüllung der Kundenanforderungen sowie der gesetzlichen und behördlichen Anforderungen vermittelt“ wird, sie hat die Qualitätspolitik festzulegen, und sie „muss ihre Verpflichtungen bezüglich Entwicklung und Verwirklichung des Qualitätsmanagementsystems und der ständigen Verbesserung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems nachweisen“ (DIN EN ISO 9001:2008, Kap. 5.2). Die Leitung hat die Aufgabe, die für die gewünschte Qualität der Leistungen benötigten Ressourcen bereitzustellen und einzusetzen, für geeignete Mess- und Prüfsysteme und deren Einsatz zu sorgen und sicherzustellen, dass deren Ergebnisse ausgewertet und daraus neue Maßnahmen abgeleitet werden.

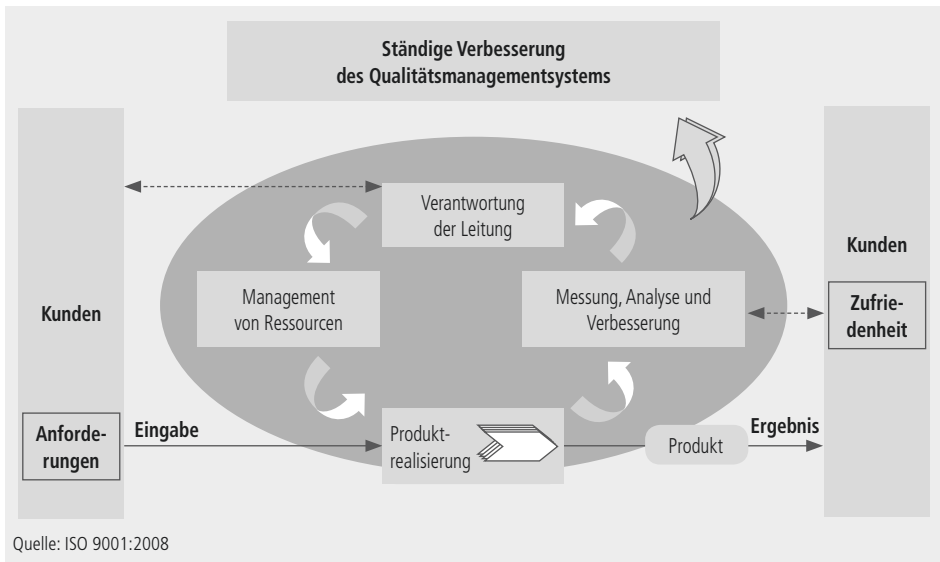
Das heißt: Qualitätsentwicklung und -sicherung ist eine Steuerungsaufgabe der Leitung, die in der Hierarchie von oben nach unten – eben „top down“ – wahrgenommen und wirksam wird. Qualitätsentwicklung und -sicherung wird so zum *Qualitätsmanagement*, für das auch die üblichen Managementmittel eingesetzt werden, „indem Qualitätsstandards definiert, ihre Umsetzung kontinuierlich kontrolliert, Qualitätskriterien überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Qualitätsmanagement ist somit zugleich Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (WELLHÖFER/ROTHGANG 2002, S. 6, mit Bezug auf HEINER 1996, S. 294).

„Qualitätsmanagementsysteme stellen einen systemischen Ansatz dar, um Organisationsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel festzulegen. Auf diesem Weg können nun gewünschte Veränderungen und Verbesserungen geplant und gelenkt werden“ (WELLHÖFER/ROTHGANG 2002, S. 6).

Es geht also bei der QES um (zentrales) Planen und Lenken „top down“. Qualität wird als Ergebnis von Management verstanden: Strukturen, Prozesse und Inputfaktoren rücken in den Mittelpunkt, mit deren Hilfe Handlungen und soziale Prozesse im Sinne der Qualitätsziele von „oben“, d. h. durch das Management, gesteuert werden können. Dieses Bild, dass die Qualität einer Leistung bzw. eines Prozesses etwas ist, was „gesteuert“ werden kann und muss, kommt wohl kaum drastischer zum Ausdruck als in dem offiziellen Schaubild, mit dem in der Norm die Zusammenhänge der DIN ISO 9001:2008 verdeutlicht werden sollen:

Die dünne Linie im unteren Bereich zwischen „Eingabe“ und „Ergebnis“ symbolisiert den gesamten Leistungsprozess, über dem sich gewaltig die Steuerungs- und Lenkungsinstrumente türmen ...

Abbildung 1: **Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems**



Da sich die Qualitätssicherung im Bildungsbereich meist an den Qualitätsmanagementvorbildern der Wirtschaft orientiert, wird hier in aller Regel ähnlich gedacht, sodass diese Steuerungsdenkweisen der Wirtschaft – oft wohl eher unreflektiert – übernommen werden: QES auch in der Berufsausbildung erscheint somit als Top-down-Steuerungsaufgabe.

„Um Qualität nachhaltig zu fördern oder zu sichern, bedarf es eines Qualitätsmanagements. Hierzu ist es nötig:

- Ziele und Standards zu setzen (Qualitätsplanung),
- Regeln für qualitätssicherndes Handeln zu definieren,
- Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung und wenn erforderlich der Gegensteuerung zu entwickeln (Qualitätssteuerung) sowie
- zu qualitätsförderndem Verhalten zu motivieren (Führung der Mitarbeiter)“ (nach BARZ 1998, S. 49).

Das Management gibt also die Qualitätsziele (in unserem Fall: der Ausbildung) vor, definiert, wie sie umzusetzen sind (in Standards und Prozessbeschreibungen), stellt

die dafür erforderlichen Ressourcen bereit, sorgt für Überprüfungen, Kontrollen und Korrekturmaßnahmen und stellt dadurch sicher, dass alle sich an die Vorgaben halten (können): So entsteht hohe (Ausbildungs-)Qualität. Unvorhergesehene Abweichungen oder Störungen werden durch situativ agierende Führungskräfte im Sinne der Regeln und Vorgaben integriert, die in diesem starren System für eine gewisse Flexibilität sorgen.

Diese Grundidee einer Top-down-Steuerung der Ausbildungsqualität durch (zentrale) Planung, Standardisierung, Handlungsregeln sowie Prüf- und Kontrollmaßnahmen folgt offenbar der Grundannahme: Wenn das Management etwas anweist, dann hat es auch die Mittel, um dafür zu sorgen, dass das auch so geschieht und umgesetzt wird. Die Ausbildungsqualität wird (unabhängig davon, wie sie jeweils definiert ist) umso höher, je mehr sich die Akteure an das halten, was dazu von der Leitung vorgegeben ist.

3. Die Kontrollillusion

Dieser Glaube an die Steuerbarkeit von Unternehmensprozessen durch die Leitung bzw. das Management hat im letzten Jahrzehnt *generell* arg gelitten. Zu vieles deutet darauf hin, dass es sich dabei um eine etwas naive Annahme, um Selbsttäuschung des Managements, ja um eine „Kontrollillusion“ (BERNER 2011) handelt und in Wirklichkeit ganz andere und eigene Kräfte am Werk sind, die mit der Steuerung durch die oberste Leitung wenig zu tun haben. (Im Grunde weiß man das seit den 1930er-Jahren, seit der Entdeckung der sogenannten „informellen Organisation“, die es „offiziell“ gar nicht geben dürfte, weil ja niemand aus dem Management sie angeordnet hat (vgl. ROETHLISBERGER/DICKSON 1939; s. dazu auch LANGER 1982; TAYLOR/BROWN 1988; BANDURA 1989 und in jüngerer Zeit insbesondere: BÖHLE/BOLTE 2002; FENTON-O'CREEVY u. a. 2003; BÖHLE/MALSCH 2004; IBM 2010¹; BÖHLE/BÜRGERMEISTER/PORSCHEN-HUECK 2012; BÖHLE 2012). Christopher DELL etwa wählt für sein Buch „Die improvisierende Organisation“ den Untertitel: „Management nach dem Ende der Planbarkeit“ (DELL 2012).

Schwer zu glauben, dass diese vielen empirischen, aber auch theoretisch gut begründeten Zweifel an Allmacht und Wirksamkeit des planenden Managements ausgerechnet für das Qualitätsmanagement (QM) *nicht* gelten sollten. Stöbert man im Internet nach Berichten oder Studien zur Wirksamkeit eingeführter QM-Systeme insbesondere in sozialen und pädagogischen Einrichtungen, findet man jede Menge Versprechen und Behauptungen dazu, was alles Gutes eintreten wird, wenn eine Einrichtung diesen Schritt geht. Es gibt viele Anleitungen, wie man Skeptikern entgegen-

1 Vgl. www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/ (Stand: 08.08.2013).

treten sollte, und es wird die (auch hier außer Frage stehende) Notwendigkeit, sich bewusst um die Qualität der sozialen oder pädagogischen Leistungen kümmern zu müssen, einfach gleichgesetzt mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (die schließlich auch ein Geschäft ist). Immerhin stellt eine Evaluation der „Effectiveness of Implementing Quality Management System (ISO 9001:2000)“ in der iranischen Gasförderung eine Reihe positiver Effekte bei Produktivitäts- und Organisationsfaktoren fest – aber gerade sehr wenige Effekte in Bezug auf Kundenbeziehungen und Lernen (vgl. ALINEZHAD u. a. 2010; SCOTT/COLLINS 1998; TURKI/AL FARIS/WALEED 2010).

Auch LORENZEN u. a. (2003) stellten nach Einführung eines Qualitätsmanagements nach ISO 9001 an einer Universitätsklinik Verbesserungen bei Terminvergabe, weiterführender Beratung der Zuweisenden und bei den Wartezeiten auf die Untersuchung fest. Organisatorische Verbesserungen lassen sich also offenbar erzielen, aber wie steht es mit der Kernleistung, der Qualität der medizinischen Behandlung? Darüber erfährt man nichts.

Ferner liegt uns eine „Evaluation der Evaluation“ an Hochschulen vor, die von WELLHÖFER und ROTHGANG 2001 an allen bayerischen Fachhochschulen durchgeführt wurde (wobei nicht ein Qualitätsmanagement, sondern die an den Hochschulen inzwischen verbreiteten Fragebögen evaluiert wurden, die Studentinnen und Studenten nach jeder Veranstaltung ausfüllen). Dabei wurden die Fragebögen als brauchbare Feedback-Instrumente über Stärken und Schwächen der Lehre und als Unterstützung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Reflexion der Lehre eingeschätzt. Aber:

„Wenn sich Studierende negativ zur Evaluation äußern, so wird diese Einstellung primär (67 %) durch die Erwartung der Wirkungslosigkeit der Evaluation geprägt. Einschlägige Äußerungen sind: ‚Es ändert sich doch nichts‘; ‚hat bisher nichts gebracht‘; ‚so viel Aufwand für nichts‘ usw. Daneben speist sich die negative Einstellung zur Evaluation auch aus der Überlegung, dass nicht die didaktische Kompetenz des Professors, sondern seine sympathische Ausstrahlung gemessen wird“ (WELLHÖFER/ROTHGANG 2002, S. 16). Und: „Wenn Studierende der Evaluation in erheblichem Umfang skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstehen, so wird diese Einstellung wesentlich bestimmt durch die Erfahrung oder auch Erwartung und Befürchtung, dass die Evaluation letztlich doch ohne Konsequenzen bleibt und mithin für die Studierenden auch nichts bringt“ (ebd.).

Das heißt: Die Studierenden jedenfalls wissen, dass nicht die Evaluation die Lehre verbessert, sondern erst die Diskussion ihrer Ergebnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, die zu entsprechenden praktischen Konsequenzen führt.

Und schließlich liegt eine Studie aus der Schweiz vor (vgl. SPICIGER-CARLSSON/WIESENDANGER 2001) zur Evaluation des Zertifizierungsprozesses von Ausbildungsinstitutionen. Insgesamt fallen die Urteile dieser Experten eher positiv aus in Bezug auf Transparenz, Einheitlichkeit der gesetzten Ziele, dem Vorhandensein von schriftlichen Anweisungen und Bereichen außerhalb des Unterrichts. Jedoch:

„Neben klar positiven Bereichen gibt es auch Gebiete, bei denen ISO deutlich weniger gute Noten erhält: So werden ISO und teilweise auch andere QMS in den Bereichen Bürokratie, Klima und Verbesserung der Unterrichtsqualität als eher ungeeignet bewertet“ (SPICIGER-CARLSSON/WIESENDANGER 2001, S. 67).

Das heißt: Dort, wo es um die eigentlich pädagogisch relevanten Bereiche der Berufsbildung geht, nämlich um die Gestaltung und Qualität des Lehr-/Lernprozesses, werden die Wirkungen der Qualitätsmanagementsysteme (und damit der Top-down-Steuerung) weniger positiv bzw. kritischer beurteilt.

Die auffallend wenigen Evaluationen der Einführung von QM-Systemen überhaupt – eine Sachlage, die mit den eigenen Forderungen der QMS wohl kaum zu vereinbaren ist – sagen bezeichnenderweise nichts über Qualitätsverbesserungen der Leistung aus, sondern beschränken sich darauf festzustellen, dass insgesamt das „Bewusstsein“ für Qualitätsfragen zugenommen habe oder dass das QM „gut funktioniere“. Informelle Äußerungen von Beteiligten an QM-Prozessen in Bildungseinrichtungen sind da deutlich drastischer, indem sie zwar alle möglichen Nebenwirkungen beschreiben, aber darin übereinstimmen, „dass das QMS für die Verbesserung der Qualität des Unterrichts eigentlich nicht viel gebracht“ habe (Lehreräußerung) – z. T. natürlich, weil die immer schon hoch gewesen sei. Es gibt auch Berichte von einem Altenpflegeheim, das wenige Wochen nach erfolgreicher Reakkreditierung wegen gravierender Qualitätsmängel von der Heimaufsicht geschlossen worden sei. Das alles ist nicht zu beurteilen, solange wirkliche systematische wissenschaftliche Evaluationen von QM-Systemen im sozialen und pädagogischen Bereich ausstehen, die sich auch auf deren Wirkungen auf die sozialen und pädagogischen Kernleistungen beziehen. Angesichts der klaren Interessenlagen auf diesem Gebiet kann man darauf vermutlich auch noch lange warten. So muss man folgender Aussage zustimmen: „Es gibt bisher keinen Nachweis dafür, dass der Lehr-/Lernprozess als Grundlage des Kompetenzerwerbs mithilfe von Qualitätsmanagement hinreichend erfasst werden kann“ (HEMKES u. a. 2012, S. 2).

Vielen pädagogisch denkenden Beobachterinnen und Beobachtern der Szene gilt es als fragwürdig, ob das Qualitätsmanagement für Produktionsprozesse auf das Qualitätsmanagement von pädagogischen Prozessen überhaupt übertragbar ist. Als Orientierung für Lehrende und Lernende mögen (Bildungs-)Standards, Regeln

und Kontrollen hilfreich sein (vgl. die Beiträge in SCHAAL/HUBER 2010) – als Steuerungsinstrumente für die Qualität der Lernprozesse sind angesichts der Komplexität der Lern-, in unserem Fall der Ausbildungsprozesse Zweifel angebracht, da diese Qualitätsinstrumente nur einen Bruchteil der Faktoren erfassen können, die Lern- bzw. Ausbildungsprozesse konstituieren (vgl. BENNER 2007). Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen „herbeiregeln“ zu wollen verkennt, dass Lernen *prinzipiell nicht „machbar“* ist. Jeder Versuch von „Steuerung“ kommt bei Fragen der Lernqualität offenkundig an eine Grenze (wie im Übrigen jede Lehrkraft weiß). Die Qualitätsmanagementsysteme vernachlässigen aber tendenziell zugunsten der organisationalen Entwicklung und Bewertung der Ausbildungsqualität das eigentliche Ziel, nämlich das Aufspüren von bildungsorientierten Optimierungspotenzialen (vgl. HEMKES u. a. 2012, S. 9). Stattdessen wird geltend gemacht, „dass es verstärkt bildungsrelevanter Orientierungspunkte oder Zielstellungen bedarf, um die Qualitätsentwicklung über die organisationale Ebene hinaus in der Weiterbildung zu stimulieren“ (ebd.).

Mit anderen Worten: Die Steuerungslogik der Top-down-Qualitätsmanagementsysteme vermag wohl die Qualität der organisationalen Prozesse, des Ressourceneinsatzes, der Zielklärung, der Ausstattung und Gebäude, der Standards, auch noch des Outputs an Absolventenzahlen und Noten zu verbessern – *nicht aber die Lernprozesse und Lernergebnisse (Learning Outcomes) selbst*.

Und dafür gibt es gute theoretische Gründe.

4. Lernprozesse

Wo entsteht „Qualität“ der Ausbildung? – Nicht beim Budget, nicht bei der Ausstattung, nicht bei der Gruppengröße usw., nicht also bei den „top down“ regelbaren Faktoren: Das sind mehr oder weniger förderliche Rahmenbedingungen, die aber für sich genommen noch keine Ausbildungsqualität ausmachen. Qualität der Ausbildung entsteht allein *im Lernprozess*. Ziel jeder QES in der Ausbildung muss es also letztlich sein, *den Lernprozess zu optimieren*. Eine QES in der Ausbildung, der es wirklich um die Entwicklung und Sicherung der Qualität der Ausbildung geht, kann die Lernprozesse nicht außer Acht lassen, sondern muss sich dieser „Prozessqualität“ entschieden zuwenden, um sie zu verbessern bzw. vor Störungen zu bewahren.

Um die Qualität des Lernprozesses zu optimieren, sollte man sich der Natur des Lernens vergewissern, um herauszufinden, wie eigentlich Lernqualität entsteht und wo überhaupt Ansatzpunkte zu ihrer Entwicklung und Sicherung liegen können. Dazu muss man auf ein theoretisches Verständnis des Lernens zurückgreifen, und wir wählen dazu den systemisch-konstruktivistischen Ansatz (vgl. WOLFF 1997; REICH 1996; ARNOLD/SIEBERT 2003; SIEBERT 2005). Danach sind folgende wichtige Gesichtspunkte zum Lernen zu beachten:

- Lernen wird in systemisch-konstruktivistischer Perspektive verstanden als Veränderung – Umbau, Erweiterung, Weiterentwicklung – der Ordnungen bzw. Strukturen, der Weltdeutungen und -perspektiven, wie sie sich in der lernenden Person – einem „psychischen System“ – in Auseinandersetzung mit der Umwelt bilden bzw. gebildet haben.
- Lernende schaffen, verändern, erweitern im Lernprozess eine individuelle Repräsentation von Welt und dem, was an Reaktion jeweils „angemessen“ erscheint bzw. erfahren wird. Lernen ist aktive „Konstruktion“ durch den Lernenden ebenso wie Konstruktion des Lernenden.
- Weil es sich um eine *individuelle* Repräsentation der Welt handelt, sind die Lern- bzw. Konstruktionsprozesse individuell verschieden; deshalb ist auch im gleichen Kontext Gelerntes nicht identisch, lernen in der gleichen Situation zwei Personen nicht das Gleiche.
- Das so durch Lernen aufgebaute „psychische System“ organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt. Die Elemente und Ordnungen dieses Systems stützen und stabilisieren sich gegenseitig. Sie erhalten damit das System homöostatisch aufrecht gegenüber „störenden“ Einflüssen aus der Umgebung. Es verfügt über eine Reihe von Reaktionen, wie Änderungsimpulse aus der Umwelt des Systems abgewehrt, neutralisiert, adaptiert oder integriert werden können, ohne dass das System seine Identität verändern muss. *Von außen* sind Systeme nicht zu verändern, da sie dazu tendieren, ihre Strukturen zu erhalten und Umweltimpulse abzuweisen oder ohne innere Veränderung zu absorbieren.
- Neues zu lernen impliziert die Umstrukturierung (bzw. Erweiterung) des vorhandenen Gelernten. Das ist nur *möglich*, wenn das Neue sich mit dem bereits Vorhandenen verbinden lässt, wenn es also „strukturell gekoppelt“ bzw. „anschlussfähig“ ist und durch die selbstorganisatorischen Reaktionen des Systems nicht abgewiesen bzw. neutralisiert wird. Ob aber auch in einem solchen Fall *tatsächlich* gelernt wird, hängt *von den Lernenden selbst* und ihren Erfahrungen, ihrem Vorwissen, ihrer Bereitschaft und ihren Erwartungen ab.
- Ob und wie also ein Lernprozess tatsächlich zustande kommt, hängt zum einen ab von der Beschaffenheit des Lernimpulses, dem situativen Kontext und der (auch sozialen) Lernumgebung, zum anderen von den inneren Strukturen, den Vorerfahrungen, Bereitschaften und Werthaltungen der Lernenden (vgl. LANKES 1997).

Das zeigt: Psychische Systeme sind keine trivialen, sondern komplexe Systeme, d. h., sie reagieren unvorhersehbar und sind nicht berechenbar, können also von außen nicht gezielt oder willkürlich verändert werden: Niemand kann gelernt werden! Es entscheidet immer das „psychische System“, der lernende Mensch selbst, ob und

was er lernt bzw. in welcher Weise er neue Impulse aufnimmt und verarbeitet. *Lernen ist Eigentätigkeit des Lernenden*. Der Lernende ist für sein Lernen selbst verantwortlich, weil er damit sein Überleben als System sichert. Lernen heißt nicht, einen leeren Kübel füllen, sondern ist *Selbsterzeugung des Lernenden*.

Aus diesen grundlegenden Überlegungen ergeben sich drei fundamentale und für unseren Kontext wichtige *Konsequenzen*:

1. *Etwas zu „vermitteln“ ist nicht möglich* – zum Lernen von außen zwingen, es anweisen oder regeln zu können, ist eine Illusion. Man kann zum Lernen nur anregen – ob, in welchem Ausmaß und wie diese Anregungen lernend aufgegriffen werden, ist Sache des Lernenden. Lernwirkungen sind nicht vorhersehbar und nicht planbar, sondern kontingent. Das heißt: Die Meinung (und alle damit verbundenen Versuche), Lernen könne geplant, angewiesen und geregelt werden, erkennt, dass Lernen kein „Produktionsprozess“ ist, sondern allein von den Lernenden selbst „getan“ werden kann. Dieses Lernverständnis widerspricht jedem „Steuerungsverständnis“ des Lernens, wie es etwa in der kybernetischen Steuerungsdidaktik (vor allem von Felix von KUBE 1982) ausformuliert wurde: In ihr wird das Lernen im Sinne eines lehrergesteuerten Regelkreises aufgefasst, durch den eine Differenz zwischen Ist-Zustand der Lernenden und dem in der Lernplanung festgelegten Soll-Zustand ausgeglichen wird (vgl. auch ROBINSON 1967).
2. Deshalb müssen Lernprozesse in *reiche und authentische Lernumgebungen* eingebettet werden. Für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen lassen sich folgende grundlegenden Aspekte ableiten: Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen, multiple Kontexte für einen flexiblen Transfer auf andere Problemstellungen, Problemerschließung aus unterschiedlichen Perspektiven, kooperatives Problemlösen in Lerngruppen und gemeinsames Lernen in der Interaktion zwischen Lernenden und Expertinnen und Experten (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995). Hilfreich für das Lernen sind auf dem Hintergrund dieses Ansatzes eigenaktiv-konstruktive, situative, kooperative, selbstgesteuerte, entdeckende Lernformen (vgl. TERHARDT 1999; MÖLLER 2000).
3. Dieses Bild vom Lernen hat entscheidende Konsequenzen für das *Lehren*: Die Lehrenden sind für die Lernenden Umwelt. Die Lehrenden können also den Lernprozess nicht direkt beeinflussen, sondern sie können nur Lernumgebungen gestalten. Sie können gar nicht im traditionellen Sinne „lehren“ (also instruieren, vermitteln, unterrichten). Das „*verhangene Allerheiligste*“ (Jean Paul) der Lernenden bleibt den Lehrenden verborgen und ist für sie unzugänglich. Sie können Lernprozesse lediglich impulsieren, unterstützen und reflektieren – aber sie müssen offenlassen, was die Lernenden selbst aus diesen Lernanregungen machen. „Die Spezifik pädagogischer Prozesse (besteht) darin, Menschen zu Selbstveränderung aufzufordern und anzuregen“ (GAUS/

DRIESCHNER 2012, S.68). Die eigentliche Aufgabe Lehrender ist die „*Lernbegleitung*“. Sie sind nicht der Herr des Lernprozesses, wie sie auch nicht „Lernen machen“, sondern Lernen nur indirekt anregen und „ermöglichen“ können (ARNOLD/SCHÜSSLER 2003). Wichtigste Aufgabe der Lernbegleiter/-innen ist es, inspirierende, zum Lernen anregende Lernumgebungen, Gelegenheiten für selbstorganisierte und gesteuerte Lernprozesse zu schaffen, d. h. adäquate anregende Rahmenbedingungen und Lernarrangements zu gestalten (vgl. BRATER/DAHLEM/MAURUS 2004; BAUER u. a. 2007).

5. Was ist und wie entsteht Qualität von Lehr-/Lernprozessen?

Durch unseren Exkurs in die systemisch-konstruktivistische Lerntheorie haben wir eine tragfähige theoretische Basis gefunden, um die Probleme der Top-down-Qualitätsmanagementsysteme, die sich oben abgezeichnet haben, besser verstehen, begründen und erklären zu können: Die (eigentliche) Qualität des Lernens und Lehrens kann durch „Steuerung von oben“ gar nicht erreicht werden. Die Ursache für den geringen Erfolg der Qualitätsmanagementansätze bei der Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse liegt in der prinzipiellen Unvereinbarkeit der „Steuerungslogik“ des Qualitätsmanagements mit der Natur und dem Ablauf des Lernens bzw. mit den tatsächlichen Möglichkeiten des Lehrens.

„Die Lernenden sind nicht nur Kunden, auf deren Zufriedenheit Qualitätsmanagement zielt, sondern Koproduzenten, die aufgrund ihrer Dispositionen und Mitwirkung am Gelingen des Lehr-/Lernprozesses unmittelbar beteiligt sind“ (HEMKES u. a. 2012).

Die Lernenden sind keine „Tabula rasa“, sondern für die Lehrenden „*Partner auf gleicher Augenhöhe*“. Lernende entwickeln eine eigene Dynamik und sind nicht berechenbar. „Damit entzieht sich das Lernen der Logik von Managementsystemen“ (HEMKES u. a. 2012, S.15).

Denn die Qualität des Lernens kann von außen nicht erzwungen, geregelt, angewiesen werden; alle auf Anweisung oder Anforderung von außen beruhenden Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung können beim Lernen nicht greifen; sie verkennen, dass Lernen immer Eigentätigkeit der Lernenden und damit von außen weder machbar noch steuerbar ist. Durch äußere Steuerungsimpulse kann man vielleicht erreichen, dass die Lernenden überhaupt reagieren – aber man weiß nie, wie sie reagieren, wie sie also das Neue in ihre Sicht der Welt einbauen, oder ob sie es nicht einfach an sich ablaufen lassen.

Zunächst einmal ist das ein tröstliches Resultat, denn es besagt ja, dass Menschen ein Stück weit resistent sind gegen Versuche, sie das lernen zu lassen, was irgendjemand außerhalb von ihnen selbst gerne hätte. Etwas Bestimmtes zu lernen ist nicht erzwingbar, sondern bedarf immer des Einverständnisses und der Eigenaktivität des Lernenden, wie auch nur die Lernenden das Lernen vollziehen können. In der Nichterzwingbarkeit des Lernens erweist sich ein Stück Autonomie und Souveränität der lernenden Person, die im Extrem bis zur Lernverweigerung reichen kann, gegen die es kein Gegenmittel gibt. Dies bedeutet auch die vollkommene Freiheit der Lernenden, in lernrelevanten Situationen das zu lernen, was sie interessiert – sehr zur Verzweiflung mancher Eltern und Erzieherinnen und Erzieher, die sich das ganz anders vorgestellt hatten.

Dies impliziert, dass man über die Qualität des Lernens und ihre Verbesserung nichts sagen kann, denn dieses Lernen vollzieht sich gewissermaßen hinter zugezogenen Vorhängen und wird allenfalls als neurologischer Prozess fassbar. Selbst die Neurobiologie, die sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit dem Lernen befasst hat (vgl. SPITZER 2002; HÜTHER 2010; HERRMANN 2009; BAUER 2007), äußert sich weniger zur Frage der Qualität des Lernvorgangs selbst als zur Frage der Gestaltung lernförderlicher Bedingungen und ihrer Qualität. Von Bedingungen also, die Lernen erleichtern, fördern, verbessern und die, im Unterschied zum intrapersonalen Lernvorgang selbst, der bewussten Gestaltung und der gezielten Entwicklung und Sicherung ihrer Qualität zugänglich sind.

Im Mittelpunkt des Interesses und auch der Erforschung solcher das Lernen fördernden Umgebungs- und Situationsbedingungen steht dabei die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, denn diese erweist sich dafür, ob und wie gestaltetes, intentionales Lernen stattfindet, als wesentlich. „Entwicklungspotenziale einer Person sind immer nur als Entwicklungspotenziale eines Menschen in prozessual ablaufenden Beziehungen zu verstehen“ (Gaus/Drieschner 2012, S. 65). Damit fragen wir aber streng genommen nicht mehr nach der Qualität des Lernens, sondern nach der Qualität von Lehr-/Lernprozessen, d. h. nach der Qualität der sozialen Rahmung und Konstituierung von Lernen.²

2 Dazu sind zwei Anmerkungen erforderlich: Spätestens seit der Entdeckung des „informellen Lernens“ (vgl. u. a. FAURE 1972; DOHMEN 2001; DEHNBOSTEL 2003; OVERWIEN 2004) weiß man, dass Lernen keineswegs an Lehren gebunden ist, sondern sogar meistens ohne Lehrkräfte stattfindet. Da sich aber die Frage nach der Ausbildungsqualität und ihrer bewussten Verbesserung auf formelles, „veranstaltetes“ Lernen bezieht, halten wir es für vertretbar, uns auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen in Lehr-/Lernprozessen zu konzentrieren. Zugleich – und das ist die zweite Anmerkung – weiten wir die Perspektive aber wieder, indem wir das Lehren nicht nur an die Person professioneller Lehrer binden, sondern es als eine mögliche Funktion in Interaktionen betrachten, die jede/-r an ihnen Beteiligte über kürzere oder längere Zeit innehaben kann, der bei anderen Interaktionsteilnehmenden – ihm/ihr selbst und den anderen bewusst oder unbewusst – Lernprozesse anstößt bzw. ihnen Anlass zum Lernen bietet.

6. Zur Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

Lehrkräfte „produzieren“ keine Kompetenzen,
„sondern biografische Lernprozesse in und durch
Beziehung“ (GAUS/DRIESCHNER 2012, S. 61).

Einen Ansatzpunkt für die Bestimmung der Qualität (und damit für einen Ansatz der Qualitätsentwicklung und -sicherung) von Lehr-/Lernprozessen kann man finden, wenn man auf dem Hintergrund unserer theoretischen Überlegungen die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden genauer betrachtet. Beide bilden zusammen ein soziales System, dessen „Substanz“ Interaktion und Kommunikation ist (vgl. LUHMANN 1987; LUHMANN 1997).

„Für den Lehr-/Lernprozess ist die Interaktion der Beteiligten konstituierend. Dieses Interaktionssystem ist komplex, individuell und kontextbezogen“ (HEMKES u. a. 2012, S. 15).

Interaktion und Kommunikation können zwar asymmetrisch sein, d. h., sie können durch Machtverhältnisse oder das Ringen um Einfluss verzerrt sein (und werden ja auch gelegentlich im Regelkreis-Modell dargestellt); sie haben aber zumindest das Potenzial zu wechselseitig aneinander orientiertem Handeln zwischen Partnern auf gleicher Augenhöhe, bei dem es nicht um Steuerung des anderen, sondern um eigene Orientierung geht – eine konstituierende Bedingung für eine lernförderliche Kooperation von Lehrenden und Lernenden. Diese Bedingung der „gleichen Augenhöhe“ ist in Lehr-/Lernprozessen nur gegeben, wenn die Lehrenden als Lernbegleiter/-innen agieren (s. o.), d. h., wenn sie den Lernenden nicht etwas „beibringen“, sie also nicht „lernen machen“ wollen, sondern als Katalysator seines Lernens fungieren, wenn sie dieses Lernen also lediglich anregen, fördern, vertiefen, beraten und dafür geeignete Lernumgebungen bilden bzw. bereitstellen.

Diese „gleiche Augenhöhe“ zwischen Lehrenden und Lernenden ist keine Selbstverständlichkeit, sondern sie muss bewusst gewollt und herbeigeführt werden. Dabei ist zu beachten, dass „gleiche Augenhöhe“ nicht von einer Seite allein hergestellt werden kann, sondern dass dazu beide Partner beitragen müssen. Damit findet sich hier ein erster Ansatzpunkt für die Gestaltung von Qualitätsentwicklung und -sicherung von Lehr-/Lernprozessen.

Wie weit Lernbegleiter/-innen bei den Lernenden Lernen anregen, fördern und lenken usw. können, ist wesentlich eine Frage der Art und Qualität der Beziehung zwischen ihnen, die wiederum eine dialogische Haltung auf beiden Seiten

voraussetzt (vgl. HARTKEMEYER/HARTKEMEYER/DHORITY 1998). Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht spielen dabei neben der gleichen Augenhöhe Fragen eine Rolle wie: Nehmen sich beide Seiten gegenseitig ernst? Interessieren sie sich für den jeweils anderen und dessen Besonderheiten? Respektieren sie die Unterschiede zwischen sich? Erkennen sie die Andersartigkeit des anderen an? Basiert ihre Beziehung auf Freiwilligkeit? Ist sie freilassend? Erkennen die Interagierenden das an, was der andere aus den Beiträgen macht? Wird die Unberechenbarkeit des anderen anerkannt, ebenso seine Individualität und Kontextbezogenheit? Wird der andere an seiner eigenen oder irgendeiner fremden Norm gemessen? Versuchen beide, die Reaktionen des jeweils anderen auf ein bestimmtes Ziel hin zu lenken, oder lassen sie sich überraschen, sind sie offen für ganz andere Reaktionen? Darf der andere anders sein, oder werden bestimmte Verhaltensweisen erwartet? Es kommt darauf an, dass jeder das Gefühl hat, vom anderen „gesehen“ zu werden, und dass die Bedingungen dazu geschaffen werden, etwa dadurch, dass er bewusst einbezogen wird. Um es mit Jesper JUULS (2008) schönem Ausdruck zu sagen: Werden die unterschiedlichen Arten, zu denken, zu erleben und zu handeln, als *gleichwürdig* anerkannt?

Alles das sind – auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Lerntheorie – Aspekte und Merkmale einer lernförderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, und es wird deutlich, wie es für die Entfaltung und Verbesserung des Lehr-/Lernprozesses auf die Qualität dieser Beziehung ankommt. Diese Beziehungsqualität kann von keiner Seite einseitig gestaltet oder entwickelt werden, sondern sie muss von allen beteiligten Kommunikationspartnern gewollt und aufrechterhalten werden, aber man kann unterstellen, dass die Lehrenden zumindest aus professionellen oder auch traditionellen Gründen eher die Initiative dazu ergreifen können. Grundsätzlich können sie aber – genauso wenig wie jede/-r andere – „gleiche Augenhöhe“ nicht erzwingen oder gegen den Widerstand der anderen herbeiführen, auch nicht, indem sie (einseitig) auf alle „Steuerungsinstrumente“ im Lehr-/Lernprozess öffentlich verzichten.

Vielmehr besteht der einzige Weg zur gleichen Augenhöhe darin, *die Qualität der Beziehung in der Beziehung selbst zu thematisieren*. Diese Metakommunikation von Lehrenden und Lernenden dient der Klärung, Entwicklung und Sicherung der für Lehr-/Lernprozesse nötigen und förderlichen Beziehungsqualität.

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise, die zur weiteren Charakterisierung und Gestaltung der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden hinzugezogen werden können. Erinnert sei hier lediglich an die drei klassischen „Prinzipien der Kommunikation“ nach Carl R. ROGERS. Demnach kann Kommunikation gelingen, wenn beide Seiten sich wertschätzend begegnen, sich aufeinander einlassen (Empathie) und authentisch („kongruent“) bleiben, d. h., wenn sie gerade

nicht versuchen, sich gegenseitig zu steuern (vgl. ROGERS 1942/1972 und ROGERS/STEVENS 1967/2001).

Wichtige neuere Hinweise auf Merkmale der für das Lernen förderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden finden sich bei GAUS und DRIESCHNER 2012. Demnach geht es beim Lehren und Lernen immer um die Gestaltung von Nähe in Beziehungen, um personale Nähe und Ich-Stärke, um den Umgang mit Anlehnungs- und Autonomiebedürfnissen, um „Autonomie in Verbundenheit“ als Voraussetzung für Urteilskraft und Beziehungsfähigkeit. Pädagogische Professionalität beruht

„immer auch auf einem zwischenmenschlichen Beziehungsfundament stabiler emotionaler Zuwendung [...] ohne ‚Liebe‘ keine gelingende Gestaltung pädagogischer Prozesse“ (GAUS/DRIESCHNER 2012, S. 61).

„Die pädagogisch zu unterstützende Entwicklung des anderen selbst (kann sich) nur in konkreten, emotional stabilen Beziehungen vollziehen. Die konkrete Gestaltung und Evaluation pädagogischer Beziehungsqualität braucht den Anschluss an das bereits erreichte hohe Niveau der Theoriebestände personaler Pädagogik“ (ebd., S. 68 f.; zur personalen Pädagogik vgl. auch GABRIEL 1996).

Tatsächlich scheint eine Studie von SYLVA u. a. (2010) auch empirisch zu bestätigen, dass

„Einrichtungen, in denen die Prozessqualität durch liebevolle Atmosphäre gekennzeichnet ist, [...] als Outcome erkennbar höhere Kompetenzzuwächse der ihnen anvertrauten Kinder (erzielen)“ (GAUS/DRIESCHNER 2012, S. 70)!

GAUS und DRIESCHNER folgern:

„Damit aber sind Liebe, Nähe, Vertrautheit nicht nur Mittel, sondern immer auch normative Ziele zur Entwicklung von Ich-Stärke, Autonomie und Bildungsfähigkeit“ (GAUS/DRIESCHNER 2012, S. 72).

Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen ist damit offenbar eine Frage einer bestimmten Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden – und zwar einer Qualität, die sich mit Vokabeln wie Liebe, Nähe und Vertrautheit beschreiben lässt und eine aktive gemeinsame Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses zum Inhalt hat. Damit ist diese Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht mehr nur formal-offen zu bestimmen als „Übereinstimmung mit Anforderungen“

o. Ä. Vielmehr sind damit die Anforderungen, die die Qualität der den Lehr-/Lernprozess konstituierenden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verbürgen, konkret-inhaltlich beschrieben; sie können als Gestaltungsziele für die Qualitätsentwicklung von Lehr-/Lernprozessen herangezogen werden.

7. Was Lehr-/Lernprozesse leisten müssen

Die bisherige Beschreibung der für die Qualität von Lehr-/Lernprozessen benötigten bzw. wünschenswerten Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bezieht sich vor allem auf innere, „klimatische“ Aspekte, auf erforderliche Haltungen, auf die emotionale Basis dieser Beziehung.

Um einen Lehr-/Lernprozess gemeinsam zu gestalten, müssen Lernbegleiter/-innen und Lernende aber nicht nur eine bestimmte Qualität ihrer Beziehung entwickeln und pflegen, sondern sie müssen im Prinzip drei inhaltliche Aufgaben bewältigen, um Lehr-/Lernprozesse zu ermöglichen und durchzuführen. An diesen Aufgaben muss sich die erreichte Beziehungsqualität bewähren, bzw. deren gemeinsame Lösung kann erst gelingen, wenn die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden die beschriebene Qualität erreicht hat. Bei diesen drei Aufgaben handelt es sich um gemeinsame Absprachen bzw. Klärungen über die Gestaltung a) des Beginns (Einstieg), b) des Verlaufs (Durchführung) und c) des Abschlusses (Reflexion, Auswertung) des Lehr-/Lernprozesses.

a) Am *Beginn* eines Lehr-/Lernprozesses muss zwischen Lehrenden und Lernenden überhaupt erst einmal ein gemeinsames Bild davon entstehen, was in der jeweiligen Situation gelernt werden soll bzw. kann, worum es jetzt geht, was also heute oder als Nächstes das Thema ist, mit dem sich die Lernenden lernend beschäftigen, was beide (daran) interessiert, welche Fragen sie haben. Dabei kann es einen Unterschied geben zwischen dem „offiziellen“, formalen Lernthema und dem, was tatsächlich interessiert. Diese Klärung gilt nicht nur für den Beginn einer ganzen Ausbildung oder einer längeren Lernsequenz, sondern auch für den Beginn jedes Lernabschnitts, jeder einzelnen Lernveranstaltung oder jedes neuen Lernschritts. Worum geht es jetzt eigentlich? Was genau ist zu lernen? Warum soll das gelernt werden? Sehen Lehrende und Lernende das gleich? Und: Wie wollen sie vorgehen, damit erfolgreich (was genau?) gelernt werden kann? Das Lernthema kann nicht einfach von einer Seite „gesetzt“ werden, sondern es muss zwischen Lehrenden und Lernenden „ausgehandelt“, gemeinsam geklärt werden. Geklärt werden der Lernbedarf bzw. -interessen, der Lernweg, die Lernchancen und Lernziele. Alles das fließt ein in die begründete Auswahl oder Entwicklung einer Lernaufgabe mit einem bestimmten Lernarrangement sowie in deren (gemeinsame) Formulierung. Schließlich ergreift sie der Lernende zur

selbstständigen – und lernenden – Bearbeitung (vgl. BAUER u. a. 2007). Lehrende und Lernende – sind „auf gleicher Augenhöhe“ beteiligt, gefragt, einbezogen und verantwortlich, getragen von der oben beschriebenen Qualität ihrer Beziehung, die sich an dieser gemeinsamen Aufgabe zugleich festigen und weiterentwickeln kann.

- b) Gelernt wird, wenn Lernende sich mit einer für sie relevanten Situation – einer Frage, einem Problem, einer Handlungsaufgabe usw. – auseinandersetzen, mit der sie an Grenzen ihrer bisherigen (impliziten) Theorien und Fähigkeiten stoßen, ihnen dies bewusst wird und sie in erneuten, ggf. wiederholten Bewältigungsversuchen neues Wissen und neue Handlungsmöglichkeiten (Können) entwickeln (vgl. SCHÖN 1984; KOLB 1983). Die Qualität eines Lernprozesses lässt sich auf diesem Hintergrund bestimmen als erfolgreicher Weg der Erarbeitung von (theoretischen wie praktischen) Problemlösungen, in deren Verlauf die Lernenden ihre Repräsentationen von Welt verändern oder erweitern müssen, weil die bisherigen nicht ausreichen, das Problem zu lösen bzw. ihre Fragen zu beantworten. Vermögen sie diese neuen Repräsentationen zu generalisieren und zur Bewältigung ganz anderer Situationen zu mobilisieren, haben sie neue Kompetenzen erworben. Den Lehrenden kommt dabei lediglich eine unterstützende, begleitende Aufgabe zu, keine konstitutive. Ihre Rolle könnte z. B. darin bestehen, Lernende (die darüber nicht immer glücklich sind) in solche „Grenzsituationen“ zu bringen, die sie nur lernend bewältigen können; dabei können Lehrende sie ermutigen, diese Situation durchzustehen, indem sie das bisher Erreichte durchgehen, evtl. auf Fehler hinweisen, vielleicht auch mal Tipps geben und helfen, Klippen zu überwinden. Lernprozesse sind keine gesetzmäßigen Abläufe, die einmal eingerichtet werden müssen und dann gewissermaßen von selbst weiterlaufen. Sondern Lernprozesse sind fragile, irritierbare, stets unberechenbare Gebilde, die der kontinuierlichen Begleitung und Aufmerksamkeit im Prozess bedürfen. In der Praxis der Lernbegleitung haben sich dafür bestimmte Instrumente und Methoden bewährt wie z. B.: die selbstständige Planung einer Aufgabenlösung durch die Lernenden, die Absprache von Erkundungsaufgaben und eingeschobenen Lernschleifen, die Vereinbarung von Kontrollpunkten für Zwischengespräche, die Absprache von Feedbacks, die gemeinsame Gestaltung des Lernarrangements u. Ä. (vgl. BAUER u. a. 2007). Lehrende und Lernende haben bei diesem zweiten Aufgabenkomplex verschiedene Rollen; sie gehen arbeitsteilig vor, indem die einen an den Lernaufgaben lernen und die anderen diesen so weit wie möglich selbstständig-entdeckend von den Lernenden bewältigten Prozess lediglich beobachten, begleiten, auf Wunsch kommentieren und begutachten.
- c) Die dritte Aufgabe zur gemeinsamen Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses besteht in der Auswertung und Reflexion des (vorläufig abgeschlossenen) Lernprozesses.

Die Auswertung und Reflexion sollte ein selbstverständlicher Bestandteil jedes veranstalteten Lernprozesses sein. Im gemeinsamen Gespräch zwischen Lernenden und Lehrenden kann der gesamte Lernweg rekonstruiert und kritisch betrachtet werden, können die Lernerfahrungen – die geplanten wie die ungeplanten – bewusst gemacht, gesichtet, vertieft, in Kontexte gestellt oder theoretisch erläutert werden. So wird Nachhaltigkeit des Lernens erreicht. Praxisbezogene Lernkonsequenzen können besprochen, neue Lernvereinbarungen können getroffen werden. Auch diese Auswertungsgespräche leben davon, dass sie auf gleicher Augenhöhe stattfinden, dass die Lernenden sich vertrauensvoll öffnen und die Lehrenden in ihrem Verhalten dieses Vertrauen rechtfertigen. Zwar sind beide Partner unterschiedlich betroffen von den Themen dieses Gesprächs, aber es ist deutlich, dass es nur zustande kommen und fruchtbar werden kann, wenn *beide* sich für seine Gestaltung mitverantwortlich fühlen.

Lehr-/Lernprozesse sind also gemeinsame Gestaltungsaufgaben von Lehrenden und Lernenden. Zu gestalten sind die drei genannten Aufgaben, und deren gemeinsame Gestaltung gelingt nur, wenn die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von jener Qualität geprägt ist, die im letzten Abschnitt beschrieben wurde. Hier ist weder Platz noch Bedarf an Steuerung „von oben“ bzw. von außerhalb dieser Beziehung, denn Lehr-/Lernprozesse entfalten sich und ihre Qualität aus der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, also „von unten“, eben „bottom up“.

8. Bottom-up-QES in der Berufsausbildung: der Graswurzel-Modellversuch

Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen lässt sich nur dort entwickeln und sichern, wo sie konkret „entsteht“, nämlich in der Begegnung, in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Gestaltung dieser Beziehung ist eine wesentliche Qualitätsfrage für die Lehr-/Lernsituation. Nicht das Management oder die oberste Leitung kann die Qualität der Lehr-/Lernprozesse „herbeisteuern“, sondern diese Qualität kann nur aus dem unmittelbaren Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden hervorgehen und kann auch nur von ihnen gemeinsam wirklich nachhaltig verbessert und „gesichert“ werden.

Damit entsteht die Qualität von Lehr-/Lernprozessen aus dem Zusammenwirken jener, die „an der Basis“ gemeinsam und aufeinander bezogen lehren und lernen. Qualität von Lernprozessen ist gebunden an ein bestimmtes aufeinander bezogenes Handeln von Lehrenden und Lernenden: Sie „tun“ damit Qualität („doing“ quality³),

3 In Anlehnung an das „doing culture“ der Praxeologie Bourdieus; vgl. HÖRNING/REUTER 2004; de CERTEAU 1988.

d. h., sie stellen sie in gemeinsamer Interaktion her, „erschaffen“ sie zusammen und realisieren sie, indem sie sie „tun“. Folgerichtig müssen auch alle Bemühungen um Qualitätsentwicklung und -sicherung von Lehr-/Lernprozessen hier, beim Aufeinandertreffen und Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden, ansetzen. Damit ist QES von Lehr-/Lernprozessen Bottom-up-QES, d. h. eine QES, die aus der Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden hervorgeht und konsequent in ihren Händen liegt.

Wie kann das konkret aussehen? Im Rahmen der Modellversuchsreihe des BIBB „Qualität in der beruflichen Bildung“ hat die GAB München federführend – zusammen mit dem AOK-Bildungszentrum in Eisenberg/RP und dem Alanus-Werkhaus in Alfter – einen Modellversuch entwickelt und durchgeführt, der die Aufgabe hatte, auf theoretischen Grundlagen wie den hier dargelegten eine Bottom-up-QES für berufliche Lehr-/Lernprozesse zu entwickeln, die insbesondere auch in KMU (kleinen und mittleren Unternehmen) einsetzbar sein soll. Wir haben das Vorgehen, das dabei entstanden ist, „Graswurzel-QES“ genannt (vgl. SCHRODE 2011; MAURUS/SCHRODE 2012a; MAURUS/SCHRODE 2012b; MAURUS/SCHRODE 2013).

Die Graswurzel-QES fokussiert die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsausbildung als Metaprozess, der Prozesse und Maßnahmen vorsieht, die dazu dienen, hohe Ausbildungsqualität bzw. hohe Qualität der Lehr-/Lernprozesse in der Ausbildung zu erreichen, zu optimieren und aufrechtzuerhalten. Dabei beschränkt sie sich auf die Lehr-/Lernprozesse als Kern der Ausbildung, d. h. auf die Prozessqualität, und behandelt Fragen der Struktur- und Ergebnisqualität allenfalls am Rande (um die sich viele andere Modellversuche im Programm kümmern, deren Ergebnisse mit dem Graswurzel-Ansatz kompatibel sind). Die Graswurzel-QES orientiert sich am PDCA-Zyklus und sieht damit Qualitätsentwicklung und -sicherung als wiederkehrende Abfolge von Schritten der allmählichen Annäherung eines Ist-Zustands an ein Soll über eine Kette von Handlungen, deren Überprüfung, Modifikation und erneuter Prüfung usw.

Die Graswurzel-QES benötigt – wie jeder Qualitätssicherungsprozess – Kriterien (Qualitätsziele), anhand derer reale Lehr-/Lernprozesse aus einer gewissen Distanz beobachtet, beurteilt und reflektiert werden können. Die Klärung der Qualitätsziele bildet das erste von drei Strukturelementen des Graswurzel-Ansatzes, genannt „Entwicklung des Qualitätsleitbildes“.

1. Element: Entwicklung des Qualitätsleitbildes

Im Sinne der theoretischen Überlegungen kommen die Qualitätsziele nicht von außen und erst recht nicht von „oben“, sondern sie werden für jeden Ausbildungszusammenhang eigens multiperspektivisch ausgehandelt. Das heißt: Es kommt ein Kreis von Betroffenen und Beteiligten zusammen, der für diese Ausbildung ein

gemeinsames Qualitätsleitbild erarbeitet. Wesentlich ist, dass daran neben den Ausbildenden vor allem auch die Auszubildenden (oder deren Vertreter/-innen) beteiligt sind, daneben die Ausbildungsleitung, ggf. Vertreter/-innen des Betriebs und der Berufsschule oder Kammervorteiler/-innen. Damit soll sichergestellt sein, dass alle relevanten Perspektiven auf die Ausbildung vertreten sind und im Leitbildprozess eingebracht werden. So können die Ausbildenden z. B. die Anforderungen des Ausbildungsrahmenplans mit vertreten, während die Leitung u. a. darauf achtet, dass gesetzliche Bestimmungen eingehalten werden oder Unternehmensinteressen gewahrt bleiben, und die Vertreter/-innen des Betriebs behalten den „learning outcome“ im Auge. Die pädagogische Leitung bzw. die berufspädagogischen Experten inkl. Ausbildenden sorgen dafür, dass auch der Stand der berufspädagogischen Wissenschaft einfließen kann. Zu Beginn des Prozesses werden diese verschiedenen Perspektiven auch bewusst geklärt und gefordert (zum Verfahren im Detail vgl. MAURUS/SCHRODE 2012; SCHRODE 2012; SCHRODE 2013).

Das klingt zunächst sehr aufwändig. Tatsächlich haben die Erfahrungen aber gezeigt, dass es eher hemmt, wenn man ein „großes“, übergreifendes und lange geltendes Qualitätsleitbild entwickeln möchte. Für die Qualität des Lehr-/Lernprozesses bringt es oft mehr, wenn man immer wieder kleinere Qualitätsleitbilder für einzelne aktuelle Situationen – z. B. für einen größeren Auftrag, ein Seminar, eine Lernsequenz – mit den daran unmittelbar Beteiligten erarbeitet. Im Rahmen des Modellversuchs wurden dafür auch einfach zu handhabende, sehr bewegliche und unaufwändige Formen entwickelt. Jede ausbildende Fachkraft sollte an ihrem Arbeitsplatz mit jedem/jeder Auszubildenden ein spezielles, kurzes Qualitätsleitbild für diesen Ausbildungsbereich entwickeln, auch wenn die Auszubildenden sich nur vier Wochen in diesem Bereich aufhalten.

Die multiperspektivische *Aushandlung* der Qualitätsziele enthält implizit eine Deutung dessen, was der Kreis der an der Leitbildentwicklung Beteiligten aktuell unter „guter (Berufs-)Bildung“ (speziell in Bezug auf konkrete anstehende Situationen) versteht. Man wartet also nicht auf allgemeinverbindliche Lösungen und Antworten, sondern definiert Ziele und Bildungsverständnis „für uns“ (eingebunden in den allgemeingültigen institutionellen Rahmen). Das trägt der Tatsache Rechnung, dass

„Qualität keine absolute Größe [ist], sondern ein Konstrukt: Die jeweiligen Interessengruppen konstruieren in gewisser Weise Qualität, indem sie Merkmale benennen, die Qualität kennzeichnen sollen“ (KOHLE/WEBER 2011).

Qualität im Bereich Bildung ist überdies multidimensional. Es kann nicht die Rede sein von *der* Qualität, sondern nur von unterschiedlichen Qualitätsausprägungen.

Diese werden gebildet von den Ansprüchen der Beteiligten. Die Frage, was Qualität ist, hängt immer von den Beteiligten und ihren Qualitätsansprüchen ab (vgl. REISERT/CARSTENSEN 1998). Deshalb gilt:

„Qualität wird als ein soziales Konstrukt verstanden, das im Mehrebenensystem der beruflichen Bildung [...] immer wieder neu ausgehandelt werden muss“ (HEMKES u. a. 2012, S. 3).

Der Leitbildprozess sorgt dafür, dass alle Beteiligten über Ausbildung nachdenken, dass deren Anforderungen bewusst werden. Aus dem Commitment aller entsteht Verbindlichkeit für alle. Dieser Weg, die Qualitätsziele „von unten“ und für eine konkrete Ausbildung zu formulieren, hat zudem den von Pädagogen immer wieder geforderten Vorteil, dass pädagogische Qualitätsziele auch aus der pädagogischen Situation entwickelt werden (vgl. GONON u. a. 2008; FAULSTICH 1990). Damit wird die Gefahr gebannt, fremde Qualitätsziele einfach zu übernehmen, die vielleicht gar nicht aus Bildungsgesichtspunkten hervorgehen, sondern eher an Effizienz oder Verwertungsinteressen orientiert sind. Auch kann man mit diesem Bottom-up-Vorgehen die Auszubildenden nicht als „Lerntechniker/-innen“ missverstehen, die bestimmte von anderen vorgegebene Inhalte, externe Zielvorgaben und Standards „vermitteln“ sollen. Und den beteiligten Auszubildenden ist klar, dass sie für die Ausbildung Mitverantwortung tragen, ernst genommen und einbezogen werden und ihren Teil zur Verwirklichung der Ausbildungsqualität beitragen müssen. Die Lernenden (Auszubildenden) können sich in diesem Prozess einerseits als Kunden Gehör verschaffen und andererseits als aktive Partner Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen. „Qualität ist sozial konstruiert und beruht auf einem gemeinsamen Verständnis der Beteiligten, was ‚gut‘ ist“ (HEMKES u. a. 2012, S. 9).

Dadurch, dass in bestimmten Abständen immer wieder auf das einmal formulierte Qualitätsleitbild zurückgegriffen wird, wird auch die regelmäßige Überprüfung der Qualitätsziele sichergestellt. Soll die Formulierung der Qualitätsziele bzw. des Qualitätsleitbilds nicht nur eine schöne, aber unwirksame Deklaration bleiben, zieht sie zwangsläufig einen weiteren Schritt nach sich: Alle Beteiligten müssen sich nämlich überlegen, wie sie diese Ziele jetzt umsetzen, was sie dazu beitragen können, wie ihr Part dazu aussieht („Qualitätspolitik“ bei der ISO; „plan“ bei DEMING). Das kann und sollte wieder untereinander abgestimmt werden.

Bei diesem Prozess wird allen Beteiligten auch klar, welche Ressourcen sie benötigen, und sie können sie von der Geschäftsleitung anfordern (was i. d. R. wiederum einen Aushandlungsprozess zur Klärung und Entscheidung benötigt). Klar ist z. B., dass Auszubildende nur als Lernbegleiter/-innen tätig sein können, wenn sie das gelernt haben. Es gehört zu den Grundanforderungen an das Management, dafür

zu sorgen, dass die hier beschriebene qualitätssichernde Vorgehensweise der Auszubildenden tatsächlich gelernt und alte Zöpfe und Illusionen ausgemerzt werden. Es wird deutlich, dass der Bottom-up-Prozess aus sich heraus Anforderungen an das Ressourcenmanagement hervorbringt, die mit den verfügbaren Ressourcen vermittelt werden müssen.

2. Element: gemeinsame Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse

Das zweite Element des Graswurzel-Modells besteht in der gemeinsamen, am Qualitätsleitbild orientierten Absprache und Gestaltung der täglichen Lehr-/Lernprozesse, der gerade anstehenden Lehr-/Lernaufgaben durch Auszubildende und Auszubildende. Ihre Schritte wurden oben bereits beschrieben:

- Vereinbarung von individuellen Lernaufgaben und Lernarrangements
- selbstständige Planung und Durchführung der Arbeits-/Lernaufgaben mit vereinbarten Zwischengesprächen und Lernbegleitung
- gemeinsame Reflexion (Auswertungsgespräche).

Das sind die *drei grundlegenden Bestandteile der dialogischen Gestaltung* eines konkreten Lehr-/Lernprozesses durch das direkte Zusammenwirken, die direkte Kommunikation der Lehrenden und Lernenden. In diesem kommunikativen Prozess entsteht die Qualität in der Ausbildung, und hier kann sie auch überprüft und verbessert werden. Dabei ist die erreichte Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend, und von besonderer Bedeutung ist es, ob die Auszubildenden tatsächlich die innere Haltung entwickelt und das Werkzeug eines Lernbegleiters zu handhaben gelernt haben.

Im Modellversuch wurde zur Unterstützung der gemeinsamen Auszubildendengestaltung durch Auszubildende und Auszubildende ein sogenannter „Spickzettel“ (herunterladbar unter www.gab-muenchen.de/graswurzel) entwickelt, auf dem in sehr kurzer, prägnanter Form die drei Kernschritte der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses aus den Perspektiven sowohl der Auszubildenden als auch der Auszubildenden in Erinnerung gerufen werden. Beide Partner werden dazu aufgefordert, die drei Schritte gemeinsam zu gehen, und im Begleitheft wird versucht, besonders auf die Qualität der dem allem zugrunde liegenden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auf die damit verbundenen grundlegenden Einstellungen und Haltungen einzugehen (vgl. MAURUS/SCHRODE 2013). Denn für hohe Ausbildungsqualität sind, wie wir sahen, bestimmte anspruchsvolle Kommunikationsformen wichtig, die das Lernen stützen und einen tragenden klimatischen Rahmen schaffen (Beziehungsgestaltung, gegenseitige Achtung und Anerkennung usw.).

Ebenso wichtig ist es, dass Bedingungen guten Lernens berücksichtigt werden, dass die Lernenden ihren Lernprozess selbst steuern können, dass individuelle

Lernstile berücksichtigt werden, dass die Anschlussfähigkeit des zu Lernenden beachtet wird, dass der Lernstoff so präsentiert wird, dass er aufgenommen werden kann, dass genügend Zeit zum Verarbeiten bleibt usw.

Um die Verwirklichung und Einhaltung dieser Schritte und persönlichen Verhaltensweisen zu überprüfen, gibt es beim Graswurzel-Modellversuch keine externen Kontrollen oder Steuerungen. Insoweit vertraut der Graswurzel-Modellversuch auf den guten Willen und die Einsicht der Beteiligten. Qualitätsentwicklung und -sicherung wären aber gar nicht nötig, wenn es so einfach wäre, etwas umzusetzen und zu tun, von dessen Richtigkeit und Berechtigung man überzeugt ist: Qualitätsverluste treten meist schleichend und zunächst unbemerkt, in den allermeisten Fällen auch ungewollt auf, und am weitesten klappt bekanntlich oft das eigene Denken und Handeln auseinander. Deshalb ist der Schritt „Check“, die Überprüfung der Qualität, prinzipiell sinnvoll und notwendig, ganz abgesehen davon, dass es ohne solche Zwischenvergewisserungen auch schwierig wäre, sich hochgesteckten Qualitätszielen schrittweise anzunähern.

Im Graswurzel-Modell sind also durchaus solche Checks vorgesehen, allerdings nicht in Form von externen Prüfmaßnahmen, sondern als integrierte Bestandteile des Lehr-/Lernprozesses. Dieser kann nicht wie ein Produktionsprozess einmal eingerichtet werden und dann weitgehend selbstständig ablaufen, sondern er muss als komplexer, prinzipiell prekärer, unsicherer und unplanbarer Prozess begriffen werden, der überhaupt nur durch eine Kette von meist minimalen, manchmal auch größeren dialogischen Feinsteuerungen im Wechsel von Handeln und Wahrnehmen zwischen Lehrenden und Lernenden zustande kommt (s. künstlerisches Handeln, BRATER 2011; BRATER u. a. 2011).

Bei der Bottom-up-QES kommt es in erster Linie auf die Wachheit und Wahrnehmungsfähigkeit für Störungen des individuellen Lernens bzw. der Kommunikation an – und auf den Mut von beiden Seiten (Lehrenden und Lernenden), solche Störungen auch möglichst zeitnah anzusprechen und nach gemeinsamen situativen Lösungen zu suchen.

Dazu wird beim Graswurzel-Modellversuch auf unterschiedliche Formen der Steuerung des Lehr-/Lernprozesses mithilfe von *gegenseitigem Feedback der Beteiligten* zurückgegriffen.

Der laufende Check des Lehr-/Lernprozesses durch Feedback beruht darauf, dass der Lehr-/Lernprozess ebenso wie das Verhalten der Beteiligten von Lehrenden und Lernenden laufend wahrgenommen, reflektiert, angesprochen bzw. zurückgespiegelt und dementsprechend ad hoc verändert wird. Der Lehr-/Lernprozess bzw. die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden besteht aus einer ständigen Abfolge von kleinen, gemeinsam durchlaufenen PDCA-Zyklen (plan – do – check – act) am Maßstab des für alle Seiten gültigen Qualitätsleitbilds.

Dazu müssen die Lernenden vieles über Lernen im Allgemeinen und ihr persönliches Lernen im Besonderen wissen und erkundet haben (z. B. unter welchen Bedingungen sie selbst am besten lernen können). Außerdem sollten sich beide Seiten ständig fragen, ob der andere den einen so verstanden hat, wie der es meint, und ob die Erwartung des einen mit den Erwartungserwartungen des anderen übereinstimmt usw. Lehren und Lernen bestehen, so gesehen, aus nichts anderem als aus kleinen „Qualitätsprüfungen“, wobei die Maßstäbe (Qualitätsziele) sich zum Teil aus den gegenseitigen Intentionen ergeben, die ihrerseits aber wiederum an den übergeordneten Zielen des Qualitätsleitbildes überprüft werden können.

Für die Lehrenden heißt das: Sie müssen in jeder Phase des Prozesses mit allen Sinnen das implizite und explizite Feedback aus der Situation bzw. von den Lernenden wahrnehmen. Das heißt, sie müssen bemerken, wie es den Lernenden „geht“, wie der Lernprozess verläuft, wo er holperig wird, wo er bei wem stecken zu bleiben droht usw. Sie müssen ständig bereit sein, auch unerwartete Reaktionen (implizites Feedback) der Lernenden bzw. Wendungen im Lernprozess zu bemerken, ernst zu nehmen, zu überprüfen und entweder durch verändertes Handeln darauf zu antworten oder das Wahrgenommene explizit zur Diskussion zu stellen und in einen gemeinsamen Klärungsprozess mit den Lernenden einzutreten. An den Wirkungen solcher Interventionen können sie wiederum ablesen, ob diese Interventionen tatsächlich das Problem trafen oder ob sie danebenlagen. Im Sinne des Graswurzel-Ansatzes müssen die Lehrenden auf dieser Ebene der Gestaltung des Lernprozesses ständig präsent sein, ständig bereit sein, auf das einzugehen, was sie wahrnehmen, also ständig damit rechnen, dass Ungeplantes, Unvorhergesehenes, aber Mögliches eintritt (Vigilanz). Die Lehrenden bewegen sich hier auf höchst unsicherem Terrain, indem sie ständig die Möglichkeiten ihres Vorgehens *abwägen* müssen: Soll ich jetzt intervenieren, oder ist noch alles „im grünen Bereich“? Soll ich nachfragen oder warten, bis die Lernenden sich selber melden? Ist es jetzt besser, den Lernenden einen Tipp zu geben, oder lasse ich sie sich selbst durchbeißen? Ist jetzt der richtige Zeitpunkt, um „mal nachzufragen“, oder sollte ich den Prozess besser noch laufen lassen? Und auf der Seite der Lernenden folgt: Sie müssen *ausdrücken*, was sie bewegt, nonverbal wie verbal, denn die Lernbegleiter/-innen können nicht hellsehen, was in ihnen vorgeht. Und sie müssen laufend abwägen zwischen ihrem subjektiven Befinden und den Anforderungen der Situation.

So ergibt sich aus der Praxis der Ausbildung eine Hierarchie von solchen Feedback-Überprüfungen „von unten“: Die unterste Ebene aus Sicht der Lehrenden bilden – z. T. unbewusste – Wahrnehmungen, Interpretationen und Reaktionen darauf („Die Lernenden sind unaufmerksam“). Eine zweite Ebene ergibt sich aus gegenseitigen (Rück-)Fragen und den Antworten darauf (jede Lernendenfrage ist ein impli-

zites Feedback). Eine dritte Ebene bilden explizit vereinbarte Feedbackmaßnahmen (Gelbe Karte, Blitzlicht, Stunden- oder Tagesrückblick usw.). Es wird deutlich, dass zum Graswurzel-QES-Ansatz eine hoch entwickelte Feedback-Kultur zwischen Lehrenden und Lernenden gehört.

„Über gelingendes Lernen bestimmen die Beteiligten im Lehr-/Lernprozess; es ist damit Ergebnis einer Vereinbarung nicht nur zwischen Kunde oder Auftraggeber und weiterbildender Institution, sondern auch zwischen Lernendem und Lehrendem. Diese Ko-Produktion des Lehr-/Lernprozesses sollte Eingang in das Qualitätsmanagement halten [...] Lernende werden nicht (nur) als Kunden adressiert, sondern als Mit-Gestalter von Qualität am Qualitätsprozess beteiligt“ (HEMKES u. a. 2012, S. 16).

Dieser Bottom-up-Ansatz mit seiner Betonung des internen Feedbacks hat den Vorteil, dass solche Formen der Selbstevaluation und des Einsatzes von Feedback-Instrumenten in vielen Betrieben bereits vielfach angewendet werden, hier also im Prinzip bekannt und vertraut sind und gekonnt werden (vgl. HOLTZ u. a. 2004; KÄPPLINGER 2009; LIECHTI/ABRAHAM 2010).

Aus den verschiedenen Prüfungs- und Verbesserungsprozessen an der Basis können Anforderungen an Ressourcen, organisatorische Vorkehrungen oder institutionelle Klärungen hervorgehen, die nicht an der Basis geregelt werden können, sondern von der Leitung (oder sogar von der Politik) erfüllt werden müssen, damit noch besser gelernt und ausgebildet werden kann.

3. Element: der Qualitätszirkel

Das dritte und letzte Element der Graswurzel-QES ist der Qualitätszirkel. Im Unterschied zu den eher informellen Feedbacks im Lehr-/Lernprozess selbst handelt es sich beim Qualitätszirkel um eine institutionalisierte, regelmäßig (z. B. 1 x jährlich) außerhalb des Lehr-/Lernprozesses stattfindende Zusammenkunft aller Beteiligten. Bei dieser Zusammenkunft blicken alle (ein ähnlicher Kreis wie bei der Erarbeitung des Qualitätsleitbilds) auf die Gesamtsituation der Ausbildung zurück, vergleichen sie mit dem Qualitätsleitbild und leiten daraus keine Feinjustierungen des Lehr-/Lernprozesses ab, sondern beschließen gewichtigere und folgenreichere Maßnahmen. Aber auch hier gilt: Selbstverständlich sind die Auszubildenden beteiligt, und selbstverständlich werden alle Angelegenheiten *kommunikativ und „von unten“* besprochen und geklärt.

9. Schluss

Der Graswurzel-Ansatz wurde im Rahmen des Modellversuchs in drei KMU entwickelt und dort erfolgreich erprobt. Dabei zeigte sich, dass er gerade aufgrund seiner Einfachheit und seines weitgehenden Verzichts auf aufwändige Einrichtungen und Dokumentationssysteme für KMU sehr gut geeignet und einsetzbar ist. Der Ansatz wurde auch in mehreren Vorbereitungskursen zur AEVO-Prüfung bzw. zur Prüfung der Aus- und Weiterbildungs-/Berufspädagoginnen und -pädagogen als Lehrinhalt integriert und dort von den Teilnehmenden, die den Ansatz z. T. in ihren Betrieben erprobt haben, sehr begrüßt. Insbesondere die Teilnehmenden aus KMU betonten die Praktikabilität des Ansatzes und erhofften sich nachhaltige Wirkungen auf die Qualität der Ausbildung – dies u. a. deshalb, weil sie sich durch den Einsatz insbesondere des Spickzettels einen allmählichen Wandel von dem immer noch oft praktizierten Unterweisungsstil zur Lernbegleitung versprechen.

Es wird deutlich, dass der Graswurzel-Ansatz mit den Anforderungen und Strukturen des Lernprozesses übereinstimmt, der vor allem auf der Eigentätigkeit der Lernenden und ihrer Kommunikation mit den Lehrenden beruht. Beides wird im Graswurzel-Ansatz aufgegriffen und in ein QES-Konzept „bottom up“ integriert, bei dem Qualität nicht als Folge von Steuerungseingriffen des Managements, sondern als Funktion der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden gesehen wird. Es handelt sich um eine Methode zur ausbildungsprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung, verbunden mit der Chance, Ausbildungsqualität aufgrund der Einbindung, Bewusstheit und Interessiertheit der Beteiligten auf diese Weise tatsächlich aus der Erfahrung und Praxis des Lerngeschehens heraus weiterzuentwickeln und zu erhalten.

Qualitätsentwicklung und -sicherung wird im Bottom-up-Ansatz von einem Lernthema der Auszubildenden (Standardberufsbildposition) zu einem *Lernmedium*, in dem real Mitverantwortung der Lernenden für das Lernen hergestellt, praktiziert und reflektiert wird und das damit selbst zu Bildung bzw. „Reifung“ (ARNOLD 2012) von Kompetenz, insbesondere der Selbstlernkompetenz, beiträgt.

Der Graswurzel-Bottom-up-Ansatz macht aber weder den institutionellen Rahmen (BBiG usw.) noch das Bemühen um allgemeine, auf wissenschaftlicher Forschung basierende, zentral formulierte Erkenntnisse über die Qualität von Ausbildung noch die Qualifizierung des Ausbildungspersonals noch das Qualitätsmanagement durch die Ausbildungs- bzw. Unternehmensleitung überflüssig. Im Gegenteil: „Bottom up“ kann nur innerhalb eines solchen „top down“ gesetzten Rahmens gedeihen – und nur als Teil eines von Leitungen zu verantwortenden und zu initiiierenden, Lern- und Bildungsprozessen angemessenen Qualitätsmanagements realisiert werden. Wie wir sahen, taugen Managementsysteme in berufsbildenden Institutionen durchaus, um Prozesse zu

organisieren, Ressourcen gezielt einzusetzen und übergreifende Prüfungen vorzunehmen, und sie vermögen die Qualität dessen, was nicht zu den unmittelbaren Lehr-/Lernprozessen gehört, auch durchaus zu entwickeln und zu steuern. Insofern versteht sich der Graswurzel-Bottom-up-Ansatz nicht als Alternative zu den Top-down-Qualitätsmanagementsystemen, sondern als *Ergänzung* – wenn auch als Ergänzung der Qualitätsmanagementsysteme für den Kernbereich der Berufsausbildung. Die Rahmenbedingungen für die Ausbildung können auch weiterhin „top down“ gesetzt und umgesetzt werden. Aber der Anspruch, Lehr-/Lernprozesse „top down“ steuern zu wollen, muss fallen gelassen werden, denn er ist für pädagogische Prozesse unwirksam bis kontraproduktiv. Allerdings geht damit auch die durch Bildungsstandards u. Ä. oft gewünschte Vereinheitlichung in der Ausbildung verloren. Stattdessen blühen „tausend Blumen“ der Vielfalt, der Individualisierung und des geistigen Wettbewerbs.

Bottom-up-QES ist jedoch verwandt und vereinbar mit modernen Managementansätzen, die auf Selbststeuerung setzen und die Aufgabe des Managements darin sehen, den Rahmen für Selbststeuerung und Selbstevaluation an der Basis zu setzen. Das Graswurzel-Modell für Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehr-/Lernprozessen zeigt, wie diese Spielräume an der Basis in Bildungsorganisationen genutzt werden können.

Literatur

- ALINEZHAD, Alireza; MASAELI, Ali; ESFANDIARI, Nima; MIRHADI, Mona: Evaluation of Effectiveness of Implementing Quality Management System (ISO 9001:2000) Using BSC Approach in NIGC. In: Journal of Industrial Engineering 6 (2010), S. 33–42
- ARNOLD, Rolf: Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Hohengehren 2012
- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg: Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003
- ARNOLD, Rolf; SIEBERT, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 2003
- BANDURA, Albert: Human Agency in Social Cognitive Theory. In: American Psychologist 44 (1989) 9, S. 1175–1184
- BARZ, Andreas: Strategische Positionierung und Organisationsentwicklung: Projekte des CHE. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 6 (1998), S. 49–55
- BAUER, Joachim: Lob der Schule – Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007
- BAUER, Hans G.; BRATER, Michael; BÜCHELE, Ute; DUFTER-WEIS, Angelika; MAURUS, Anna; MUNZ, Claudia: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2007
- BENNER, Dietrich: Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: BENNER, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. München 2007, S. 123–138

- BERNER, Winfried: Kontrollillusion. Die prinzipielle Unberechenbarkeit sozialer Prozesse. 2011. – URL: www.umsetzungsberatung.de/psychologie/kontrollillusion.php (Stand: 08.08.2013)
- BÖHLE, Fritz: Management von Ungewissheit: Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld 2012
- BÖHLE, Fritz; BOLTE, Annegret: Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt 2002
- BÖHLE, Fritz; BÜRGERMEISTER, Markus; PORSCHEN-HUECK, Stephanie (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen – künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin, Heidelberg 2012
- BÖHLE, Fritz; MALSCH, Thomas: Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden 2004
- BRATER, Michael: Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung. In: *Erziehungskunst* 63 (1999) 10. – URL: www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1999/p001ez1099-1142-Brater.pdf (Stand: 08.08.2013)
- BRATER, Michael: Wie Künstler vorgehen – das Konzept des künstlerischen Handelns. In: *praeview*, Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention, 2 (2011) 1, S. 14–16
- BRATER, Michael; DAHLEM, Hilmar; MAURUS, Anna: Lernen am eigenen Problem. Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung. In: *Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis* 33 (2004) 5, S. 29–32
- BRATER, Michael; FREYGARTEN, Sandra; RAHMANN, Elke; RAINER, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (ITB-Studie). Bonn 2009. – URL: www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 08.08.2013)
- CERTEAU, Michel de: Kunst des Handelns. Berlin 1988
- DEHNBOSTEL, Peter: Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule/Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“ 2003. – URL: www.swapprogramm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf (Stand: 13.07.2013)
- DELL, Christopher: Die improvisierende Organisation. Management nach dem Ende der Planbarkeit. Bielefeld 2012
- DEMING, William Edwards: Out of the Crisis. Cambridge 1982
- DIN EN ISO 8402:1995–08: Qualitätsmanagement – Begriffe (ISO 8402:1994). Dreisprachige Fassung. Berlin 1995
- DIN EN ISO 9000:2005–12: Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2005). Dreisprachige Fassung. Berlin 2005

- DIN EN ISO 9001:2008–12: Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2008). Dreisprachige Fassung. Berlin 2008
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
- FAULSTICH, Peter: Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990
- FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKY, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris 1972
- FENTON-O'CREEVY, Mark; NICHOLSON, Nigel; SOANE, Emma; WILLMAN, Paul: Trading on illusions: Unrealistic perceptions of control and trading performance. In: Journal of Occupational and Organisational Psychology 76 (2003) 1, S. 53–68
- GABRIEL, Wilfried: Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Frankfurt 1996
- GAUS, Detlef; DRIESCHNER, Elmar: Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität. Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik. In: SP Soziale Passagen 4 (2012) 1, S. 59–74
- GERSTENMAIER, Jochen; MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888
- GONON, Philipp; MÜNK, Dieter; BREUER, Klaus; DEISSINGER, Thomas (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE). Opladen 2008
- HARTKEMEYER, Martina; HARTKEMEYER, Johannes F.; DHORITY, Freeman L.: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 1998
- HEINER, Maja (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg 1996
- HEMKES, Barbara; AUTSCH, Bernhard; BEDNARZ, Sigrid; GRUBER, Thomas: Forschungsperspektiven für die berufliche Weiterbildung und für das lebenslange Lernen. Diskussionsvorlage für den Workshop „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Bonn 2012. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120508_qualitaetssicherung_in_der_weiterbildung_diskussionspapier.pdf (Stand: 08.08.2013)
- HERRMANN, Ulrich: Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim 2009
- HÖRNING, Karl H.; REUTER, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Wiesbaden 2004
- HOLTZ, Heinz; NOVAK, Hermann; SCHEMME, Dorothea; STAHL, Thomas (Hrsg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung. Bonn 2004
- HÜTHER, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2010
- JUUL, Jesper: Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. 6. Auflage. München 2008
- KÄPPLINGER, Bernd: Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema (BIBB-Report 13/09). Bonn 2009

- KOHL, Matthias; WEBER, Susanne: Qualität in der Ausbildung. Foliensatz zur Ringvorlesung. Nürnberg 2011
- KOLB, David A.: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York 1983
- KUBE, Felix von: *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart 1982
- LANGER, Ellen: *The Illusion of Control*. In: KAHNEMAN, Daniel; SLOVIC, Paul; TVERSKY, Amos (Hrsg.): *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. New York 1982, S. 231–238
- LANKES, Eva-Maria: Wissen aufbauen und anwenden. Was bedeuten die Ergebnisse der Lernforschung für den Unterricht? In: *Grundschule* 29 (1997) 10, S. 10–12
- LIECHTI, Lena; ABRAHAM, Martin: Die Evaluation von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Eine empirische Untersuchung zur Verbreitung und Anwendung von Evaluationsinstrumenten in der betrieblichen Weiterbildung (Laser Discussion Papers – Paper No. 40). Nürnberg 2010
- LORENZEN, Jörn; HABERMANN, Christian; UTLER, Christian; GRZYSKA, Ulrich; WEBER, Christoph; ADAM, Gerhard; KOOPS, Andreas: *Qualitätsmanagement nach DIN ISO 9001 an einer radiologischen Universitätsklinik: Messbare Veränderungen der universitären Kennzahlen nach der Zertifizierung?* Hamburg 2003
- LUHMANN, Niklas: *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M. 1987
- LUHMANN, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1997
- MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas: Entwicklung eines Qualitätsleitbildes für die Ausbildung in KMU. Eine Handreichung. Instrument Nr. 01 (Best Practice) im Forum für Ausbilderinnen FORAUS.de. – URL: www.foraus.de/media/docs_content/Instrument_01_Entwicklung_e_Qualitaetsleitbild_f_Ausbildung.pdf (Stand: 08.08.2012)
- MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas: „Entweder geht es einfach, oder es geht einfach nicht!“ (Anonym) – Die Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung in KMU. In: BIBB Modellversuche, Infobrief 06 (2012a). – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/GraswurzelQESin_KMU-Infobrief.pdf (Stand: 08.08.2013)
- MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas: Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung: Wie Ausbilder/innen und Auszubildende gemeinsam und mit einfachen Mitteln die Ausbildungsqualität erhöhen können! In: *B & B Agrar – Die Zeitschrift für Bildung und Beratung* 6 (2012b), S. 9–11
- MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas: *Developing a Quality Charter for the Training in a Small or Medium Sized Enterprise*. EQAVET Tagung, Brüssel 2013
- MEINHOLD, Marianne: *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*. Freiburg 1996 (3. erg. Aufl. 1998)
- MÖLLER, Kornelia: *Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts*. In: DUIT, Reinders; RHÖNECK, Christoph von (Hrsg.): *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung*. Kiel 2000, S. 131–156

- OVERWIEN, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: OTTO, Hans-Uwe; COELEN, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2004, S. 51–76
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996
- REISSERT, Reiner; CARSTENSEN, Doris: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hannover 1998
- ROBINSOHN, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967
- ROETHLISBERGER, Fritz Jules; DICKSON, William John: Management and the Worker. New York, London 1939
- ROGERS, Carl R.: Die nicht direktive Beratung. Counselling and Psychotherapy. Boston, München 1942, 1972
- ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry: Person to Person, 1967. Deutsch: Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Paderborn 1984; Neuauflage Wuppertal 2001
- SCHAAL, Bernd; HUBER, Franz (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. München 2010
- SCHÖN, DONALD A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York 1984
- SCHRODE, Nicolas: Qualitätsentwicklung von unten durch ausbildungsprozessintegrierte Qualitätsentwicklung und -sicherung (QES). In: BIBB Modellversuche, Infobrief 03 (2011). – URL: www.bibb.de/de/60090.htm (Stand: 08.08.2013)
- SCHRODE, Nicolas: Qualitätsleitbilder: Gemeinsam einen Rahmen schaffen, in dem Qualität der Ausbildung verbessert werden kann. CD-ROM zum Christiani Ausbildertag 2012 am 20. und 21. Sept. 2012 in Konstanz. 2012
- SCHRODE, Nicolas: Qualitätsleitbilder für die betriebliche Ausbildung als Rahmen einer dialogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in KMU. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) Spezial 6 (Sommer/Herbst 2013). 17. Hochschulstage Berufliche Bildung (erscheint 2013)
- SCOTT, Lisa; COLLINS, Philippa: Evaluation of the ISO 9000 Series: Benefits and Problems of Implementation and Maintenance in Production Companies. In: Journal of the Textile Institute 89 (1998) 2, S. 90–109
- SIEBERT, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim 2005
- SPICHIGER-CARLSSON, Peter; WIESENDANGER, Alex: ISO-Zertifizierung von Ausbildungsinstitutionen: Evaluation der Zertifizierungsprozesse bei Qualitätsmanagementsystemen. In: Die Volkswirtschaft 74 (2001) 11, S. 65–69
- SPLITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2002
- SYLVA, Kathy; TAGGART, Brenda; MELHUISH, Edward; SIMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram: Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre/School and Primary Education Project. Berlin 2010

- TAYLOR, Shelley E.; BROWN, Jonathan D.: Illusion and Well-Being – a Social Psychological Perspective On Mental-Health. In: *Psychological Bulletin* 103 (1988) 2, S. 193–210
- TERHARDT, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 5, S. 629–647
- TURKI, Abdullallah N. Al.; FARIS, Waleed F.: A critical evaluation on the effectiveness of ISO 9001:2000 (QMS) implementation in Malaysian and Saudi manufacturing companies. In: *International Journal of Arab Culture, Management and Sustainable Development* 1 (2010) 3, S. 285–307
- WELLHÖFER, Peter R.; ROTHGANG, Georg W.: Evaluation der Evaluation. Resonanz auf die Einführung der Evaluation der Lehre bei Lehrenden und Studierenden. Nürnberg 2002
- WOLFF, Dieter: Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit* (Friedrich Jahresheft XV). Seelze 1997, S. 106–108

5

Reformperspektiven

Martin Allespach

Berufliche Bildung: Reformperspektiven aus gewerkschaftlicher Sicht

Die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems sind in aller Munde. Kaum Beachtung finden dabei jedoch die grundlegenden Probleme und Herausforderungen der Berufsbildung. Diese werden in den jeweiligen Diskussionen mit Verweis auf die unpolitische Wertfreiheit der Berufsbildungsforschung schlichtweg außer Acht gelassen. Ein eklatanter Irrtum, dem ich in diesem Beitrag begegne, indem ich Probleme und Herausforderungen des Berufsbildungssystems beleuchte, den eigenen Anspruch an eine emanzipatorische und partizipatorische Berufsbildung benenne und auf gewerkschaftliche Reformperspektiven hinweise, welche die Grundlage bilden für ein wertvolles und über die bloßen materiellen Erfordernisse hinausgehendes Konzept der Berufsbildung. Abschließend verdeutliche ich mithilfe der Institutionen der Mitbestimmung, wie voraussetzungs- und damit hochpolitisch die Funktionalität und qualitative Hochwertigkeit des Berufsbildungssystems ist.

1. Einleitung

Eine Klarstellung vorweg: Wenn ich über Reformperspektiven spreche, stelle ich die duale Ausbildung nicht infrage. Das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland ist attraktiv und anerkannt: Es vermittelt qualitativ hochwertige Qualifikationen, sorgt dank seiner betrieblichen Verankerung für hohe Übergangsquoten in den Arbeitsmarkt und mindert die Jugendarbeitslosigkeit. Diese Einschätzung des „Innovationskreises berufliche Bildung“ (BMBF 2007) beim Bundesbildungsministerium teilen im Kern auch die Gewerkschaften.

Das System der dualen Ausbildung ist insbesondere hinsichtlich der Integrationskraft in den Arbeitsmarkt anderen Systemen überlegen. Die Ausbildung findet nah am Betrieb statt. Die Kombination von Theorie und Praxis bereitet die Auszubildenden gezielt auf ihre berufliche Tätigkeit vor. Arbeiten und Lernen werden während der Ausbildungszeit gezielt miteinander kombiniert. Das bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, Chancen und eigene Fähigkeiten zu erkunden. Und der Betrieb wird als das erfahren, was er ist: nämlich nicht nur eine organisatorische, sondern zugleich eine soziale Einheit, mit spezifischen Formen von Kommunikation und Kooperation und der gemeinsamen Vertretung von Interessen. All das erleichtert den Übergang ins Erwerbsleben für viele junge Menschen ganz erheblich.

Auch der Vergleich der Arbeitslosenzahlen von Jugendlichen in den Ländern der Europäischen Union (EU) bestätigt die Vorteile eines dualen Ausbildungssys-

tems: So haben Länder mit einem dualen Ausbildungssystem, wie zum Beispiel Deutschland, eine geringere Jugendarbeitslosigkeit als Länder ohne dieses System. Während die Arbeitslosigkeit bei 15- bis 24-Jährigen in Deutschland etwa bei 8 Prozent liegt, sind im EU-Durchschnitt circa 23 Prozent arbeitslos. Sicherlich ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Ländern wie Griechenland (57,6 Prozent), Spanien (55,6 Prozent) oder Italien (36,6 Prozent) nicht allein auf das Fehlen eines dualen Berufsausbildungssystems zurückzuführen. Es zeigt sich jedoch, dass das Auseinanderklaffen des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems deutlich zum Anstieg beigetragen hat (vgl. RAUNER 2013).

Die duale Ausbildung basiert auf beruflichen und nicht auf betrieblichen Arbeitsmärkten. Es macht bei der Suche nach einem Arbeitsplatz eben einen Unterschied, ob ich nur eine ganz bestimmte Tätigkeit verrichten kann oder ob ich über umfassende Kompetenzen verfüge. Deshalb muss es vor allem um eine ganzheitliche Berufsfähigkeit gehen, die in vollständigen Berufsbildungsgängen vermittelt wird und in das Berufsprinzip eingebettet ist.

2. Probleme und Herausforderungen

Obwohl die berufliche Bildung in Deutschland mit ihrem dualen System international auf wachsende Wertschätzung stößt und in jüngster Zeit sogar eine neue Orientierungsrolle für andere Staaten übernommen hat, sind eine ganze Reihe negativer Tendenzen in unserem Berufsausbildungssystem unübersehbar. Die Symptome sind eindeutig und die Gründe vielfältig. Fünf Punkte sollen an dieser Stelle genannt werden:

1. Die Bundesagentur für Arbeit registrierte im September 2011 rund 76.700 erfolglose Ausbildungsplatznachfrager/-innen. Dies zeigt, dass nach wie vor eine erhebliche Zahl von interessierten Jugendlichen nicht in das duale System einmünden kann. Im Jahr 2010 befanden sich nach der Berufsbildungsstatistik 1.508.328 Jugendliche in einer dualen Berufsausbildung. Der Bestand ist damit gegenüber dem Jahr 2009 um 4 Prozent gesunken.
2. Zwar ist das Angebot an Ausbildungsstellen in den letzten Jahren leicht gestiegen. Die Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zeigen jedoch, dass jedes Jahr weniger neue Ausbildungsverträge abgeschlossen werden. So wurden im Jahr 2000 noch 621.693 abgeschlossen, während es im Jahr 2011 nur noch 570.140 neue Ausbildungsverträge gab.
3. Was heute als Übergangssystem bezeichnet wird, ist für viele Jugendliche im Kern oft nichts anderes als eine Warteschleife, mit der sich häufig keine echte Perspektive verbindet. So fallen viel zu viele Jugendliche zwischen Schulabschluss und Berufseinstieg durch das Ausbildungsraster. Aktuell befinden sich circa 300.000 Jugendliche in einer Maßnahme des Übergangssektors.

4. Die Berufsbildung trägt nicht zur Beseitigung von Bildungsarmut bei. Im Gegenteil: Rund 1,5 Millionen Ungelernte im Alter zwischen 20 und 29 Jahren sind dafür ein deutliches Indiz.
5. Die hohe Ausbildungsabbrecherquote ist zudem ein Hinweis auf eine ungenügende Ausbildungsqualität sowie auf fehlgeleitete Berufswahlentscheidungen mangels Entscheidungsalternativen. Nahezu jede vierte Ausbildung in Deutschland wird abgebrochen. Die Quote stieg im Jahr 2011 auf 24,4 Prozent und ist damit auf dem höchsten Stand seit der Wiedervereinigung. Das entspricht rund 150.000 Ausbildungsverträgen, die vorzeitig aufgelöst wurden. Ein Drittel davon bereits in der Probezeit.

Zu diesen grundlegenden Problemen kommen weitere Herausforderungen hinzu, die es ebenfalls zu bewältigen gilt. Ich will sie zunächst einmal als Fragen formulieren, bevor ich die Antworten in Form gewerkschaftlicher Reformvorstellungen zuspitzen will. Die Beantwortung der Fragen ist voraussetzungsvoll, und es wäre unseriös, diese Voraussetzungen nicht zu benennen. Aber zunächst die Fragen:

- Wie verhindern wir ein Auseinanderklaffen des Bildungs- und Beschäftigungssystems?
- Wie entwickeln sich Facharbeitsmärkte?
- Welche ordnungspolitischen Konsequenzen ergeben sich aus der Akademisierung der Berufsbildung?
- Wie lassen sich Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit gestalten und die Anerkennung von Ausbildungsabschnitten regeln, sodass die Berufsbildung gestärkt wird?
- Wie erreicht man ein höheres Maß an Chancengleichheit?
- Eng verbunden mit Chancengleichheit ist die Frage der demokratischen Steuerung.

Es braucht da schon Antworten, wenn man den emanzipatorischen Anspruch von Bildung nicht aufgeben will. Ich glaube, dass es in weiten Bereichen des Berufsbildungsdiskurses um diese emanzipatorischen Aspekte schlecht bestellt ist. Und damit meine ich nicht nur die Vertreter jener Richtung, die Bildung auf Qualifizierung reduzieren, Schmalspurberufe fordern und pädagogische Prozesse ökonomisch zu legitimieren versuchen. Ein Beispiel: Von SPÖTTL u. a. wird im Gutachten „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009) mit keiner Silbe auf die Rolle von Gewerkschaften und betrieblicher Interessenvertretung hingewiesen. Mal abgesehen von dem betriebsverfassungs- und berufsbildungsrechtlichen Fakt, dass dem Betriebsrat und der Jugend- und Auszubildendenvertretung

bei Fragen der Ausbildungsqualität Mitbestimmungsrechte zugesichert sind. Man kann nicht über partizipative Qualitätsentwicklung sprechen, ohne nicht zugleich etwas über die Akteure und ihren Status zu sagen. So wird der Partizipationsbegriff beliebig und letztendlich inhaltsleer.

Wie bereits erwähnt, ist die Beantwortung dieser Fragen – und jetzt komme ich zu den Voraussetzungen – niemals wertfrei. Die unterschiedlichen Interessen, die dabei eine Rolle spielen, zu negieren und, sofern das nicht in den eigenen Kram passt, zu diskreditieren, das sorgt nicht für Klarheit – weder wissenschaftlich noch politisch. Wenn beispielsweise Eckart Severing den Gewerkschaften wiederholt vorwirft, ihre Forderung nach umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit sei lediglich tarifpolitisch motiviert, dann ist das insofern unglaublich, als für diese Behauptung keine Quellen angegeben werden. Dieses Argument würde auch nicht greifen, denn eingruppiert werden – wie Severing wissen sollte – nicht die mitgebrachten Kompetenzen, sondern die abgeforderten Qualifikationen der jeweiligen Arbeitsplätze. Die Strategie ist allzu offensichtlich: hier die angeblich interessen- und wertfreie Wissenschaft (eines arbeitgebernahen Instituts) und dort die interessenpolitische Position der Gewerkschaften. An solchen berufsbildungspolitischen Vernebelungsstrategien werde ich mich nicht beteiligen. Deshalb will ich, bevor ich zu den gewerkschaftlichen Reformvorstellungen komme, meine gesellschafts-, bildungs-, berufsbildungs- und arbeitspolitischen Positionen explizieren.

3. Gesellschafts-, arbeits- und berufsbildungspolitische Leitbilder

Berufliche Bildung ist mehrdimensional:

- Berufsbildung trägt zur Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und ihrer Familien bei.
- Berufsbildung prägt gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen.

Der gewerkschaftliche Wertekanon für die Berufsbildung lautet daher:

- Berufsbildung muss einen hohen Qualitätsanspruch erfüllen.
- Menschen sind nicht nur Rädchen im Wirtschaftsgetriebe, sie sind Subjekte. Berufsbildung muss daher zu sozialer Gerechtigkeit beitragen und die Beschäftigten in die Lage versetzen, ihre Mitbestimmungsrechte zu nutzen.
- Berufsbildung ist auch ein Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung des demokratischen Gemeinwesens.
- Berufsbildung bietet allen Menschen die Teilhabe an Bildung und sorgt damit für Chancengleichheit.

Auch wenn eine Ausbildung immer auch eine Qualifizierung im Sinne einer funktionalen Entsprechung von Arbeitsplatzanforderung und Ausbildungsziel darstellt, ist eine ausschließliche Orientierung an diesem Anforderungsbezug und an ökonomischen Verwertungsaspekten problematisch. Berufsbildung legitimiert sich dann ausschließlich über ihren Anpassungs- und Loyalitätsaspekt; kritische Rückfragen werden ausgeblendet, der Bildungsbegriff wird total instrumentalisiert und seiner emanzipatorischen Elemente beraubt.

Emanzipation und Mündigkeit durch Bildung beziehen sich darauf, den Einzelnen zur Mitgestaltung seiner Arbeits- und Lebensverhältnisse zu befähigen. Das legt ein Bildungsbegriff nahe, wie ihn Wolfgang KLAFFI (1996) formuliert hat. Für ihn zielt Bildung auf Grundfähigkeiten wie

- Selbstbestimmung, das heißt die Fähigkeit, das eigene Leben und die Richtung, die man ihm geben will, bewusst in die Hand zu nehmen,
- Mitbestimmung, das heißt fähig sein und die Möglichkeit haben, die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse mitzugestalten,
- Solidarität als Fähigkeit, mit anderen zusammen daran zu arbeiten, dass für alle Selbst- und Mitbestimmung möglich wird.

Bildung wird damit an ihrem Beitrag zum demokratischen und humanitären Fortschritt gemessen, an der Frage, inwieweit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität möglich sind oder von Macht- und Herrschaftsverhältnissen behindert und beschränkt werden. Kritikfähigkeit, Mündigkeit und Emanzipation stehen im Mittelpunkt eines solchen Verständnisses von Bildung. Es grenzt sich grundsätzlich von Vorstellungen ab, die Bildung lediglich als Anpassung, Zurichtung und Unterwerfung verstehen. Berufliche Bildung – wie sie von den Gewerkschaften verstanden wird – fördert hingegen die Demokratisierung und die Gestaltbarkeit der Arbeits- und Lebensverhältnisse.

Trotz aller funktionalen Aspekte bleibt die Berufsbildung notwendig darauf verwiesen, ihr Selbstverständnis über die kritische Reflexion von Bildung und Subjektivität einzuholen. Denn der Sinn von Bildung erschließt sich eben nicht aus permanenten Anpassungsleistungen an eine sich immer rascher verändernde Welt, sondern im Rückbezug aufs Subjekt, das – um es mit Kant zu sagen – zur Vernunft kommen soll. Zur Bildung kommt es damit erst dann, wenn es zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen. In diesem Sinne geht es selbstverständlich um berufliche Tüchtigkeit, aber eben auch um berufliche Mündigkeit (vgl. LIPSMEIER 1982).

Das setzt ein gesellschaftspolitisches Grundverständnis voraus, das der Berufsbildung über weite Strecken abhandengekommen ist.

Wir bewegen uns im Betrieb, in der Politik und in der Gesellschaft nicht im herrschaftsfreien Raum. Dort werden keine abstrakten Diskurse geführt. Dort stoßen Interessen aufeinander, dort werden Machtfragen ausgehandelt.

Von Walther Rathenau stammt der berühmte Satz: „Die Wirtschaft ist unser Schicksal.“ Er wurde von Wirtschaftsliberalen interpretiert in dem Sinne, die Menschen hätten sich der Wirtschaft unterzuordnen. Gegen eine solche Unterwerfung wendet sich der Wirtschaftsnobelpreisträger Amartya SEN, wenn er darauf hinweist, dass die Wirtschaft eine dienende Funktion für die Menschen hat – und nicht umgekehrt. Er nennt es „Ökonomie für den Menschen“ (vgl. SEN 2002).

Dieser Begriff ist mir sympathisch, weil er unideologisch ist. Die Qualität einer Ökonomie wird nicht von einer Wirtschaftslehre her bestimmt (sei sie „links“ oder „rechts“), sie wird von dem Nutzen für die Menschen her definiert. Vor allem ist es eine Absage an all jene, die Wirtschaft als Knecht der sogenannten „Marktkräfte“, „Marktteilnehmenden“ oder „Märkte“ sehen. Alles drei Begriffe, die Herrschaftsverhältnisse und materielle Interessen von Kapitalbesitzern verschleiern sollen.

SEN sagt, nicht der Markt, sondern Gemeinwesen und Gesellschaft müssen die individuellen Verwirklichungschancen der Menschen gewährleisten und erweitern. Er betont dabei den Wert von Wissen und Bildung.

Berufsbildung in diesem Sinne lässt sich nicht ausschließlich als Berufswissenschaft betreiben, die auf vermeintlich objektivierbare Bedingungen und Anforderungen als Ausgangs- und Referenzpunkt Bezug nimmt (vgl. SPÖTTL 2008). Wahrscheinlich ist es dieser Irrglaube, der zu der dramatischen Entpolitisierung der Berufsbildung und -pädagogik geführt hat. Daran ändert auch der Hinweis auf die Gestaltungsorientierung – so richtig er auch sein mag – nichts Prinzipielles.

Berufliche Bildung ist auch Bildung und damit mehr als nur Vermittlung von technischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Soll der Auszubildende im Betrieb nicht mehr nur Objekt arbeitsorganisatorischer Änderungen sein, sondern als Subjekt aktiv auf die sich entwickelnden Arbeitsanforderungen reagieren, dann dürfen seine Qualifikationen nicht ausschließlich aus ökonomischen und technologischen Anforderungen abgeleitet werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine pädagogische und soziale Dimension. Diese umfasst das Ziel, dass der Einzelne sich zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen in Kooperation und im solidarischen Handeln mit anderen besser entwickeln kann.

Wenn ich über Bildung rede, dann meine ich nicht nur Bildung im engeren Sinne. Für mich geht es dabei auch um Fragen entwicklungsförderlicher Arbeit. Wer gute Bildung will, muss sich auch für gute Arbeit engagieren, der muss sich deutlich zu Wort melden gegen die Entwertung von Arbeit. Da höre ich von der Berufsbildung wenig.

Ich verbinde die Diskussionen um unser Berufsbildungssystem mit der Forderung nach einer Reregulierung des Arbeitsmarktes und einer Arbeitspolitik, die die Beschäftigten fördert. Gute Arbeit ist dabei unser Leitbild in der IG Metall.

Es macht einen Unterschied, ob ich neoliberale „Cost-cutting“-Strategien fahre oder ob ich auch auf Innovationsprozesse setze, also auf Besserstrategien. Kurze, repetitive Tätigkeiten erfordern eben nur kurze Qualifikationen.

In dem Zusammenhang wird immer wieder auf das Thema „Passgenauigkeit“ verwiesen. Völlig zu Recht wird auf die schlechte Übernahmequote aufmerksam gemacht. Ja! Aber ist das nur ein Problem mangelnder Passgenauigkeit zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt? Oder hat es nicht auch etwas mit der Deregulierung und Verrohung unseres Arbeitsmarktes zu tun, mit der Ausweitung des Niedriglohnsektors und einer zunehmenden Prekarisierung? Nicht ohne Grund hat die IG Metall im Jahr 2012 Tarifverträge zur Übernahme nach der Ausbildung abgeschlossen.

Ich möchte daran erinnern: Wir waren in der Einschätzung über die Ziele der Berufsbildung schon einmal weiter. Ich erinnere an die Diskussion um das Erwerben von Gestaltungskompetenzen als übergeordnetes Ziel. Und zwar auf der Basis, dass die aktuellen Arbeitssysteme nur eine Form des Arbeitens sind, sie schließen Alternativen nicht aus. Es gibt andere Pfade, die zum Beispiel im Rahmen des Programms „Humanisierung der Arbeitswelt“ im Mittelpunkt der Debatte standen.

Unsere heutige Arbeitsgesellschaft leidet unter einer Erosion guter Arbeit. Die Deregulierung des Arbeitsmarktes hat in den letzten Jahren zu einer massiven Entwertung von Arbeit geführt und hat sich durchgeschlagen bis auf die Ebene des Arbeitsplatzes. Prozesse der Flexibilisierung und Prekarisierung, Subjektivierung, Entgrenzung und Verdichtung von Arbeit sind hierbei eng miteinander verflochten. Atypische und prekäre Arbeitsverhältnisse werden zunehmend typisch. In Deutschland sind mittlerweile fast zehn Millionen Menschen in befristeten Arbeitsverhältnissen, Leiharbeit, Werkverträgen oder Minijobs. Das Ergebnis ist eine tiefe gesellschaftliche Spaltung zwischen denen, die noch über eine halbwegs sichere, angemessen entlohnte und sozial abgesicherte Arbeit verfügen, und jenen, die davon – zum Teil sogar dauerhaft – ausgeschlossen sind.

Angeichts des anstehenden Fachkräftebedarfs ist ein neues Leitbild von guter Arbeit und „guter Ausbildung“, erweitert um eine Bildungsoffensive, nötig. Mit „Billigerstrategien“ wird Deutschland im Innovationswettbewerb keine Chance haben. Wir Gewerkschaften setzen uns für einen anderen Regulierungsrahmen ein. Dieser beinhaltet ein Maßnahmenbündel, bestehend aus einer Stärkung des Tarifsystems, der Neugestaltung von Leiharbeit und Minijobs und der Umsetzung des Grundsatzes „Gleiche Arbeit, gleiches Geld, gleiche Rechte“.

„Gute Arbeit“ für alle heißt:

- Arbeit ist gut, sicher, qualifiziert und anständig bezahlt.
- Arbeit ist unbefristet und tarifgebunden.
- Arbeit bietet gute Aus- und Weiterbildungschancen.
- Arbeit hat feste Mitbestimmungs- und Demokratieelemente.

Nur so können wir eine gerechtere Arbeitswelt gestalten, den Menschen eine Zukunft geben und auch in den nächsten Jahren stabile wirtschaftliche Prosperität schaffen.

Arbeit ist sowohl für die Emanzipation der Menschen als auch für Wohlstand und Entwicklung einer Gesellschaft entscheidend. Denn Arbeit ist heute weit mehr als Existenzsicherung. Gute Arbeit hat einen Wert, der weit über das Materielle hinausreicht: Gute Arbeit eröffnet Chancen für die Planung der eigenen Zukunft. Gute Arbeit ist Voraussetzung für die Integration in die Gesellschaft. Gute Arbeit ist die Grundlage dafür, dass Menschen sich engagieren und Betrieb und die Gesellschaft mitgestalten können. Für eine fortschrittliche und aufgeklärte Gesellschaft gilt heute deshalb mehr denn je, dass es Wohlstand, Innovationen und Wachstum nur mit „guter Arbeit“ gibt.

4. Reformperspektiven aus Gewerkschaftssicht

Wir brauchen eine Berufsbildungsverfassung, die den von mir eingangs formulierten Problemen und Herausforderungen genauso gerecht wird wie den von mir genannten arbeits-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Anforderungen. Dazu gehört ein verfassungsmäßiges Recht, das allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz garantiert. Im Rahmen einer Berufsbildungsverfassung gilt es, einheitliche Qualitätsstandards und Zugangsregelungen, eine gerechte Finanzierung sowie Transparenz, Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems zu regeln.

Grundlage für eine Berufsbildungsverfassung ist ein modernes Verständnis von „Beruf“, das wiederum eine Berufsbildung voraussetzt,

- die ganzheitlich und handlungsorientiert ist und auf dem bewährten dualen System fußt,
- die die Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen und Qualifikationen fördert,
- die zum Ziel hat, Mündigkeit und Identität, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsübernahme sowie Qualitätsbewusstsein und Leistungsbereitschaft zu entwickeln,
- die die Kompetenz vermittelt, die eigene Berufsbiografie zu gestalten,

- die dazu befähigt, unterschiedliche berufliche Situationen und neue Anwendungen der erworbenen Kompetenzen zu meistern,
- die die Kooperation zwischen unterschiedlichen Hierarchieebenen ermöglicht und solidarisches Handeln entwickelt und fördert und
- die die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen legt.

Das Berufsprinzip erfüllt die Anforderungen, die die moderne Arbeitswelt stellt. Es darf nicht infrage gestellt werden, etwa durch Modularisierung und Zergliederung der Ausbildung in kleinste Einheiten. Der kontinuierliche Entwicklungsprozess vom beruflichen Anfänger zum „Könnner“ lässt sich nicht modularisieren.

Umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenz, Entwicklung von schöpferischen Fähigkeiten und Denken in Alternativen erlauben einerseits dem Einzelnen, seine berufliche Entwicklung aktiv zu gestalten. Andererseits ist das Voraussetzung für eine beteiligungsorientierte Arbeitsprozessgestaltung und Organisationsentwicklung.

Es ist sinnvoll, die Zahl der Ausbildungsberufe auf „Kernberufe“ zu reduzieren, die für ein breites Spektrum potenzieller Aufgaben in einem Berufsfeld qualifizieren. Bei Kernberufen werden die Einsatzgebiete in der Ausbildungsordnung exemplarisch benannt und vom Ausbildungsbetrieb ausgewählt.

Eine Reduzierung der vorhandenen 350 Ausbildungsberufe zu Kernberufen mit einer Ausbildungsdauer von drei bis dreieinhalb Jahren (gebündelt in Berufsgruppen) führt zu mehr Transparenz im Berufsbildungssystem, erleichtert die Berufswahl sowie die Bildung von Fachklassen in den Berufsschulen und erhöht die Durchlässigkeit zwischen verwandten Berufen.

Darüber hinaus müssen wir uns Gedanken machen, wie wir angesichts der technologischen und arbeitspolitischen Entwicklungen die Berufe an den Schnittstellen der großen betrieblichen Funktionsbereiche „Entwicklung – Planung – Verwaltung – Produktion/Fertigung/Montage“ gestalten wollen. Es muss zu einer Verzahnung von gewerblich-technischen und kaufmännisch-verwaltenden Berufen kommen.

Weiterhin gilt es, die Dualität zu stärken. Eine gute betrieblich basierte Berufsausbildung vermittelt Kompetenzen, die auf der eigenen Arbeitserfahrung und deren Reflexion basieren. Das auf diese Weise angeeignete Können unterscheidet sich in seiner Qualität grundlegend von beruflichem Wissen, das ausschließlich schulisch vermittelt wird. Denn:

- Bezugspunkt sind konkrete Arbeits- und Geschäftsprozesse. Ausgangspunkt ist das in der praktischen Arbeit enthaltene Wissen, wie es für Fachkräfte typisch ist. Es ist eine Form von Wissen, das die praktische Arbeit anleitet und das als kontextbezogenes Wissen weit über das kontextfreie theoretische Wissen hinausreicht. Das so erarbeitete Wissen kann sich nur entfalten, wenn es auf einem breiten theoretischen Fundament, erworben im Rahmen einer guten Ausbildung

in den Lernorten von Betrieb und Berufsschule, aufbaut. Das im Prozess der Arbeit erworbene Erfahrungswissen fließt rekursiv zurück, quasi als Ausgangspunkt für die neue Entwicklungsstufe. Es sind die charakteristischen beruflichen Aufgaben mit ihren Entwicklungspotenzialen, die die berufliche Kompetenz entwickeln. Das heißt, das Erlernen eines Berufs setzt immer eine Form der dualen Organisation und Gestaltung beruflicher Bildungswege voraus. Das ist ein universelles Prinzip beruflicher Bildung und stellt entsprechende Anforderungen an die Lernortkooperation.

- Beruflichkeit verweist auf berufliche Identität. Die ist in Deutschland sehr ausgeprägt, daran finde ich aber nichts Verkehrtes. Ganz im Gegenteil. Das ist im Wesentlichen das, was SENNETT als „handwerkliche Einstellung“ (SENNETT 2005, S. 84) bezeichnet: eine Arbeit um ihrer selbst willen gut zu tun, den Dingen auf den Grund zu gehen.

Die Qualität der dualen Berufsausbildung muss systematisch gesichert werden. Sie entscheidet maßgeblich über den weiteren Verlauf des Erwerbslebens, die Zukunftschancen der Jugendlichen und das Fachkräfteangebot. Eine gute Ausbildung braucht qualifiziertes Ausbildungspersonal. Hohe Ausstattungsstandards der Lernorte sowie optimale Berufsorientierung können zur Ausbildungsqualität ebenso beitragen wie moderne didaktische und methodische Verfahren. Auszubildende dürfen weder in einer Ausbildungswerkstatt noch unkontrolliert als „Handlanger“ in der Wertschöpfungskette eingesetzt werden. Die Qualität der Ausbildung kann auch durch Lernortkooperationen sowie ein Nachweis- und Feedback-System für alle Beteiligten optimiert und gesichert werden.

Um diese Ansprüche sicherzustellen, müssen die Akteure in der beruflichen Bildung – Ausbildungsverantwortliche, Auszubildende, Interessenvertretung, Lehrer/-innen und zuständige Stellen – am System der Qualitätssicherung beteiligt werden und es gemeinsam gestalten. Ihre Aufgabe besteht darin, sich auf einen verlässlichen Rahmen zu verständigen und Qualitätssicherungsmaßnahmen festzulegen und umzusetzen.

Dies setzt allerdings auch voraus, dass unter Einbeziehung der Geschäftsleitungen und Führungskräfte aus allen betrieblichen Funktionsbereichen ein Diskurs über die Bedeutung der Berufsbildung und deren Verankerung in den Unternehmen stattfindet. Berufsbildung ist keine Sozialleistung, sondern grundlegend für Standort- und Beschäftigungssicherung.

Der Modellversuch Q:LAB ist ein Beispiel, wie alle Akteure in einen zielführenden Diskurs kommen können. Q:LAB stellt die Reflexion der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der am Qualitätslernprozess beteiligten Akteure in den Mittelpunkt (vgl. ALLESPACH/NOVAK 2012). In diesem Modell ist Ausbildungsqualitätsentwicklung

und -sicherung das Ergebnis eines funktions- und hierarchieübergreifenden, dialogischen Verständigungs-, Aushandlungs- und Gestaltungsprozesses. Q:LAB ist daher kein Konzept, bei dem nachträglich irgendwelche Defizite bei den Lernenden, der Ausbildungsorganisation oder den Lernorten festgestellt werden und von außen eingegriffen wird. Es ist ein Konzept der kontinuierlichen Potenzialförderung, das die Lernenden und die Organisation zugleich im Blick hat, weil zwischen dem betrieblichen Ausbildungssystem, dem beruflichen Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen sowie Auszubildenden ein Zusammenhang besteht.

Feedback und Reflexion, Perspektivenwechsel, Meinungsbildung und Meinungsaustausch, das Aufdecken von Widersprüchen und das Herausarbeiten gemeinsam getragener Handlungsbedarfe tragen dazu bei, dass die Akteure miteinander umfassend ins Gespräch kommen über Lehren und Lernen. Der Diskurs über die unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüche der an der Ausbildung beteiligten betrieblichen Akteure sind die Erfolgsfaktoren für eine gute Ausbildung und für die ständige, dynamische Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität.

Q:LAB fördert die strategische Vernetzung einer gestaltungs- und beteiligungsorientierten Berufsbildung mit Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Q:LAB ermöglicht die Verständigung über Qualität in der Ausbildung, identifiziert in kooperativen Prozessen die ausbildungshemmenden und -fördernden Faktoren, deckt Handlungsbedarf auf und ermöglicht die Erarbeitung und Umsetzung von Alternativen.

Q:LAB setzt der oftmals gängigen Praxis etwas entgegen: dass „Ausbildungsprobleme“ nicht rein auf das Leistungsvermögen der Auszubildenden geschoben werden. Ein Indiz für Letzteres ist der häufig benutzte „Beurteilungsbogen“. Oder die modernisierte Form: Auszubildende dürfen Stellung nehmen. Oder Auszubildende füllen zunächst aus, und das Ausbildungspersonal bewertet anschließend. Man nennt das dann Selbst- und Fremdrelexion. So wird (hierarchische) Anpassung hergestellt.

Die Mitbestimmung in der Berufsbildung stärken und ausweiten: Das beschreibt eine weitere gewerkschaftliche Reformperspektive.

Wenn das deutsche Berufsbildungssystem als „Exportschlager“ (Handelsblatt vom 3.4.2012, S. 32) gehandelt wird, dann liegt das eben auch ganz maßgeblich daran, dass es in Deutschland etliche in gegenseitiger Komplementarität gewachsene Institutionen gibt, in die das Berufsbildungssystem eingebettet ist und die sein Funktionieren erst ermöglichen.

Am offensichtlichsten generiert sich das Zusammenspiel zwischen Mitbestimmung und Berufsbildung auf der betrieblichen Ebene. Informationen über Qualität und Funktionalität der betrieblichen Ausbildung erreichen sowohl über den Betriebsrat als auch über die Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) die

betrieblichen Entscheidungsstellen. Über die informellen Vermittlungsmöglichkeiten des Betriebsrates hinaus können die Impulse der Auszubildenden auch formell durch die vom Gesetzgeber im Betriebsverfassungsgesetz (§§ 96–98) verankerten konkreten Vorschlags- und Beratungsrechte des Betriebsrates eingebracht werden. Ohne im Detail auf die Ausgestaltung der Regelung eingehen zu wollen, finden sich in diesen Paragraphen die Aufgaben und die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates bei der Förderung der Berufsbildung wieder.¹ Das betrifft beispielsweise die Einrichtungen und Maßnahmen der Berufsbildung sowie die Durchführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen. Diese Regelungen helfen dabei, die Berufsbildung, die Interessen der Auszubildenden und die der Unternehmensleitung aufeinander abzustimmen. STEGMAIER (2012) hebt hierbei den kommunikativen- und vertrauensfördernden Effekt der Betriebsräte hervor. Der Dialog mit dem Arbeitgeber führt insbesondere in den klein- und mittelständischen Unternehmen zu einer erhöhten Bereitschaft des Managements, in die Qualifikation der Beschäftigten zu investieren.

Ohne eine starke Interessenvertretung der Auszubildenden innerhalb der betrieblichen Mitbestimmung sind die genannten Innovations- und Optimierungsleistungen nur schwer vorstellbar. Anschaulich wird dieser Umstand in einer Befragung zur Ausbildungsrealität von 9.612 Auszubildenden in Baden-Württemberg, die von der dortigen IG-Metall-Bezirksleitung durchgeführt wurde und im Ergebnis auf die Mängel sowie auch auf die Qualitäten der Ausbildung hinwies (vgl. ALLESBACH u. a. 2001, S. 18 ff.). Eine Befragung hätte in dieser Form und Offenheit nicht ohne das Engagement von JAV und Betriebsräten so erfolgreich durchgeführt werden können.

Es handelte sich um eine der bisher größten Alltagsevaluationen im Bereich der Berufsbildung. Evaluationen sollen nach Stockmann „vor allem den Interessen der Betroffenen dienen“ (STOCKMANN 2006, S. 17), weil Evaluationen immer mit einer Wertung verbunden sind. Wenn man so will, war dies die Geburtsstunde unseres – später dann genauer ausformulierten – Ansatzes der mitforschenden Akteure.

Wenn wir auf die Geschichte der Berufsausbildung schauen, dann waren es in der Regel Betriebsräte und Ausbildungsleitungen, die die Weiterentwicklung der Berufsausbildung thematisierten und Weichen für die Zukunft stellten. Vieles ist uns nicht mehr bewusst. Leittextmethode, Projektmethode, sinnvolle Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im Prozess der Arbeit sind uns heute nicht mehr geläufig als Ergebnis dieser Initiativen und Zusammenarbeit. Unser Modellversuch Q:LAB

1 Weitere Einflussmöglichkeiten auf die betriebliche Berufsbildung ergeben sich für den Betriebsrat aus diversen zusätzlichen Mitwirkungsrechten, wie z. B. bei Fragen des Gleichbehandlungsgrundsatzes (§ 75) und der Personalplanung (§ 92). Nicht zu vergessen und ebenso wertvoll für die Qualität der betrieblichen Berufsbildung sind die Mitwirkungs- und Konsultationsrechte der JAV (BetrVG §§ 60–73).

knüpft an diese Tradition an. Betriebsräte werden, bei allen unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, wieder zu Motoren der Ausbildungsinnovation.

Eine zweite Ebene des Mitbestimmungssystems ist die Mitbestimmung im Aufsichtsrat der Unternehmen. Sie bezieht sich zwar nicht explizit auf die Berufsausbildung. Nichtsdestotrotz hat sie indirekt einen wesentlichen Einfluss. Berufsbildung ist eine Investition, die sich im Unternehmen erst langfristig und in gesamtgesellschaftlicher Beteiligung auszahlt. Daher wird die Art von Unternehmenshandeln, welche auf kurzfristige Rendite der Investitionen abzielt, immer geneigt sein, Investitionen in die Ausbildung zu vermeiden. Die Unternehmensmitbestimmung behindert eine allein auf kurzfristige Unternehmensgewinne abzielende Unternehmenspolitik (vgl. HÖPNER 2003). Sie ermöglicht somit auch Spielraum für die Förderung qualitativ hochwertiger Berufsbildung im Unternehmen.

Die dritte Ebene, auf der das deutsche Mitbestimmungssystem einen Berührungspunkt mit der Berufsbildung darstellt, ist die verbandliche Ebene der Sozialpartner. Weitreichenden Einfluss haben die Sozialpartner in den Haupt- und in den Unterausschüssen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Zudem sollen die Sozialpartner zentral beim Zustandekommen der Ausbildungsordnungen im sogenannten Konsensprinzip mitwirken. Das informelle Konsensprinzip leidet verstärkt unter einer fehlenden rechtlichen Verankerung. Ein Höhepunkt des Bruchs mit der Tradition des sozialpartnerschaftlichen Aushandlungsprinzip war die Wiedereinführung von zweijährigen Ausbildungsberufen durch Wolfgang Clement im Jahr 2003 (BUSEMEYER 2009, S. 187 ff.). Deshalb muss die Rolle der Sozialpartner als entscheidende Akteure der Berufsbildung rechtlich besser verankert werden.

Und in dem Zusammenhang gilt es auch einen kritischen Blick auf die Funktion der Kammern zu werfen. Sie sind gemäß Berufsbildungsgesetz neutrale Stellen, gleichzeitig sind sie Interessenvertreter der Betriebe. Hier ist es notwendig, eine stärkere Kontrolle vorzusehen, etwa über einen Auftrag an die zuständigen Ministerien, in regelmäßigen Abständen zu prüfen, ob die Kammern als zuständige Stelle die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen.

Auch die tarifpolitische Mitbestimmung hat Vorteile für das deutsche Berufsbildungssystem. Zum einen kann das Flächentarifsystem als monetäres Steuerungsinstrument des Ausbildungsmarktes dienen (vgl. BISPINCK 2011). Zum anderen komplexieren Flächentarifsysteme durch ihre regional einheitlichen Vergütungsregelungen das kostenintensive Ausbildungssystem der Facharbeiter insbesondere in der Metall- und Elektroindustrie Deutschlands. Denn: Existieren weitreichende flächentarifliche Regelungen zu Arbeitsbedingungen und -vergütung, wird die Gefahr für das auszubildende Unternehmen minimiert, dass teuer ausgebildete oder weitergebildete Fachkräfte von anderen Unternehmen abgeworben werden, ohne dass diese sich an den Ausbildungskosten beteiligt hätten (vgl. ESTÉVEZ-ABE u. a. 2001; SOSKICE 1994).

Zur Stärkung der Betriebsratsarbeit und zur erneuten Fokussierung auf die Schwerpunkte der betrieblichen Berufsbildung bedarf es eines neuerlichen sozialpartnerschaftlichen Dialogs sowie einer Stärkung der Mitbestimmung in den von mir genannten Bereichen der Berufsbildung.

Die Systeme der deutschen Mitbestimmung und der Berufsbildung greifen – wie gezeigt – komplementär ineinander. Die Vorstellung, das deutsche Ausbildungssystem könne auch ohne die mitbestimmungsrechtlichen und sozialpartnerschaftlichen Institutionen, die sich in einem langjährigen Zusammenspiel entwickelt haben, so hochwertig fortbestehen, ist eine Illusion. Diese Illusion wird oft von denen vorgebracht, die von der Notwendigkeit politisch neutraler Positionen bezüglich der Berufsbildung sprechen. Oft gehen diese Vorstellungen damit einher, die Berufsbildung nur auf die Interessen der Betriebe zurückführen zu wollen und damit in einen politikleeren Raum zu entrücken. Die Berufsbildung ist jedoch keineswegs unabhängig von der arbeits- und sozialpolitischen Ausgestaltung in diesem Land. Sie ist vielmehr in ihren funktionalen Bedingungen und in ihrer Wirkung ein gesamtgesellschaftliches und damit hochpolitisches Thema.

Literatur

- ALLESBACH, Martin; HUBER, Berthold; KEHRBAUM, Tom; NOVAK, Hermann: Ausbildung – Investition in die Zukunft. Herausforderungen und Chancen für eine qualifizierte berufliche Ausbildung. Marburg 2001
- ALLESBACH, Martin; NOVAK, Hermann: Betriebsräte als Mit-Gestalter von Bildung, Arbeit und Innovation. BIBB-Infobrief Modellversuche 06/2012. – URL: [http://berufsbildung-qualitaet.de/uploads/materialien/QLAB_Betriebsräte_als_Mitgestalter.pdf](http://berufsbildung-qualitaet.de/uploads/materialien/QLAB_Betriebsraete_als_Mitgestalter.pdf) (Stand: 14.6.2013)
- BISPINCK, Reinhard: Förderung der Ausbildung durch Tarifvertrag. Düsseldorf 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin 2007
- BUSEMEYER, Marius R.: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 2009
- ESTÉVEZ-ABE, Margarita; IVERSEN, Torben; SOKICE, David: Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: HALL, Peter A.; SOKICE, David (Hrsg.): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford 2001, S. 145–183
- HÖPNER, Martin: Wer beherrscht die Unternehmen? Shareholder Value, Managerherrschaft und Mitbestimmung in Deutschland. Frankfurt a. M. 2003
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1996
- LIPSMAYER, Antonius: Ziele der Berufsausbildung. In: SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 21–35

- RAUNER, Felix: Duale Ausbildung – auch ein Modell für andere Staaten Europas? Chancen und Risiken. Vortrag Europäische Jugendkonferenz der Bundesagentur für Arbeit: „Ausbildung sichert Zukunft: Beschäftigungschancen der Jugend in Europa erhöhen“, 28./29. Januar 2013. Berlin 2013
- SCHEIB, Thomas; WINDELBAND, Lars; SPÖTTL, Georg: Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn, Berlin 2009
- SEN, Amartya: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München 2002
- SENNETT, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005
- SOSKICE, David: Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System. In: LYNCH, Lisa M. (Hrsg.): Training and the Private Sector: International Comparisons. Chicago 1994, S. 25–60
- SPÖTTL, Georg: Berufsforschung für eine moderne Berufsausbildung – Stand und Perspektiven. BIBB, 11. und 12. November 2008. Bonn 2008
- STEGMAIER, Jens: Effects of Works Councils on Firm-Provided Further Training in Germany. In: British Journal of Industrial Relations 50 (2012) 4, S. 667–689
- STOCKMANN, Reinhard: Evaluation in Deutschland. In: STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Handlungsfelder. Münster 2006, S. 15–46

Eckart Severing

Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten

Qualität der Berufsausbildung heißt nicht nur: Qualität in der Berufsausbildung. Ein gesellschaftlich funktionales System der Berufsausbildung muss auch allen Ausbildungsaspiranten zugänglich sein. Das deutsche duale System hat seine Binnenqualität in den vergangenen Dekaden auch durch scharfe Selektion beim Zugang gepflegt. Das erweist sich heute als fataler Weg: Nach wie vor bleibt die Berufsausbildung einer großen Zahl an Haupt- und Realschülerinnen und -schülern verschlossen, kann zugleich weniger studienberechtigte Schulabgänger/-innen attrahieren und wird so absehbar den Bedarf an beruflich Qualifizierten in den kommenden Jahren nicht decken können.

Die duale Berufsausbildung gilt auch über Deutschland hinaus als Erfolgsmodell. Das liegt nicht allein an den besonderen Vorzügen einer Ausbildungsform, die dem Betrieb als Lernort ein besonderes Gewicht zuweist, sondern auch an einer konjunkturellen Sonderentwicklung in Deutschland, die zu Entlastungen des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes führt. Konjunkturen sind vergänglich, und nichts wäre daher verkehrter, als Diskussionen über Qualitätsfragen der dualen Berufsausbildung wegen ihrer internationalen Ausstrahlung für obsolet zu erklären. Im Gegenteil: Weil die Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem deutschen Ausbildungsstellenmarkt heute geringere Diskrepanzen ausweisen als noch vor wenigen Jahren und möglicherweise wieder in einigen Jahren, bieten sich Gelegenheiten, Konzepte für eine verbesserte Ausbildungsqualität nicht nur zu entwerfen, sondern verstärkt auch in Unternehmen umzusetzen, die Auszubildende suchen und die die Attraktivität ihrer Ausbildungsangebote erhöhen wollen.

Die Fachtagung „Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit“ im Juni 2013 in Karlsruhe bot ein Forum der Diskussion über eine Reihe von insgesamt zehn Modellversuchen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Bildung. Im Fokus des Programms stand die Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten, von Konzepten einer besseren Lernortkooperation und einer besseren Qualifizierung des – meist nebenberuflich tätigen – Ausbildungspersonals. All dies ist notwendig: Nicht nur, weil Aufwendungen für die Qualität der betrieblichen Ausbildung in einem Spannungsfeld mit anderen betrieblichen Notwendigkeiten stehen, und nicht nur, weil aus einzelnen Branchen immer wieder über Fälle berichtet wird, in denen nicht eine umfassende Ausbildung, sondern die Verfügung über günstige Arbeitskraft im Vordergrund zu stehen scheint. Die Fortent-

wicklung betrieblich umsetzbarer Qualitätskonzepte für die Ausbildung ist vor allem deswegen notwendig, weil viele Unternehmen, die sich einer guten Ausbildung verpflichtet wissen, zunehmende Schwierigkeiten bei der Umsetzung meistern müssen: Einerseits steigen die fachlichen Anforderungen in einigen Berufsfeldern, andererseits müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder eine größere Heterogenität der Auszubildenden bewältigen. In der Vergangenheit verfolgten viele Ausbildungsbetriebe die Strategie einer Homogenisierung der Auszubildenden auf hohem Leistungsniveau durch scharfe Selektion bei der Einstellung. Diese Strategie stößt dort an Grenzen, wo wenige Bewerber/-innen auf eine große Ausbildungsnachfrage treffen.

Die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätskonzepten für die betriebliche Ausbildung ist aus diesen Gründen unbestreitbar. Einige solcher Konzepte sind auf dieser Tagung bereits vorgestellt worden. Aber: Manche Beiträge zur Qualitätsfrage greifen zu kurz. Das will ich im Fortgang meiner Rede begründen. Die Kernthese lautet: *Qualität der Ausbildung ist mehr als Qualität in der Ausbildung*. Zur Qualität eines gesellschaftlichen Berufsausbildungsangebots gehört auch, dass es allen zur Verfügung steht, die es wahrnehmen wollen. An diesem Punkt weist die duale Ausbildung erhebliche Mängel auf: Sie ist nicht mehr eine voraussetzungslose Ausbildungsmöglichkeit für alle Schulabgänger, sondern ist in den Jahrzehnten der Ausbildungsstellenkrise zu einem hochselektiven System geworden. Die Qualität eines Berufsausbildungssystems zeigt sich nicht nur an der Gestaltung der Prozesse in seinem Binnenbereich, sondern auch darin, ob es sich Ausbildungsaspiranten am unteren Rand verweigert und welche es am oberen Rand an das verberuflichte akademische System verliert. Zu diesen beiden Aspekten will ich für die Fachtagung einige Punkte nachtragen.

1. Selektion am unteren Rand

Es war eine traditionelle Stärke des dualen Systems, auch leistungsschwächeren Jugendlichen ohne Zugangsbarrieren den Weg in eine qualifizierte Ausbildung und in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Diese Integrationswirkung der dualen Ausbildung an der ersten Schwelle von der Schule in eine Ausbildung ist seit zwei Jahrzehnten nicht mehr gegeben: Am unteren Rand hat ein „Übergangssystem“, das seinen Zweck im Namen trägt, aber nicht gut erfüllt, einen erheblichen Teil von Jugendlichen aufgenommen, die zunächst keinen Zugang zur betrieblichen Ausbildung gefunden haben. Von 1992 bis 2007 hatte sich deren Anteil um 111 Prozent erhöht, also mehr als verdoppelt (vgl. KROLL 2009), und nimmt seither langsam ab. Noch vor einigen Jahren war von manchen institutionellen Vertretern der Berufsbildung erwartet worden, dass demografische Rückgänge und eine wirtschaftliche Erholung dazu führen würden, dass nahezu alle Ausbildungsbewerber/-innen in eine betrieb-

liche oder vollzeitschulische Ausbildung einmünden könnten und das Übergangssystem obsolet werden würde. Tatsächlich ist die Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsplätzen und Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern seit zwei Jahren rechnerisch ausgeglichen und „strukturell gefestigt“ (BMBF 2013, S. 8, 10).

Zu einer Auflösung des Übergangssystems führt das aber nicht. Hinter einer rechnerisch ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) verbergen sich deutliche regionale, sektorale und berufsfachliche Disparitäten. Insbesondere in Branchen und Berufen, die von den Jugendlichen für weniger attraktiv gehalten werden, die hohe Ausbildungsabbruchquoten aufweisen und große Risiken des Übergangs in eine adäquate Beschäftigung nach dem Abschluss der Ausbildung, kann der Bedarf nicht gedeckt werden. Hinzu treten regionale Disparitäten des Angebots, denen sich wegen ihrer besonders eingeschränkten Mobilität Schulabgänger/-innen kaum anpassen können. Zudem erweist sich, dass sich der Umfang des Angebots an betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen reduziert. Es ist keineswegs so, dass die Ausbildungsunternehmen ihre in den Zeiten der Ausbildungsstellenkrise erhöhten Anforderungen an Ausbildungsbewerber/-innen bei verringerten Bewerberzahlen so absenken müssen, dass sie ihre Ausbildungsplätze auch besetzen können. Im vergangenen Jahr blieben so viele Ausbildungsstellen unbesetzt wie noch nie zuvor (33.275, 12 Prozent mehr als 2011) (vgl. BMBF 2013). Viele Ausbildungsunternehmen gehen offenbar einen anderen Weg als den der Überprüfung ihrer in Zeiten des Überangebots angehobenen Ansprüche an die Ausbildungsbewerber/-innen: Sie verzichten auf Ausbildung. Im vergangenen Jahr ging die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze erneut zurück (-2,5 Prozent) (vgl. BMBF 2013, S. 9) – wie bereits in den beiden Vorjahren.

Zugleich bleiben viele Schulabsolventinnen und -absolventen unversorgt, die eine berufliche Ausbildung wünschen. Die Zahl der Eintritte in Maßnahmen des Übergangssystems zwischen Schule und Ausbildung gehen zwar deutlich zurück (2011 zu 2012 um 6,4 Prozent) (vgl. BMBF 2013, S. 32). Allerdings mündeten trotz der Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt auch 2012 noch knapp 267.000 Jugendliche in Übergangsmaßnahmen statt in eine Ausbildung. Das betrifft vor allem Hauptschülerinnen und -schüler, die gut 72 Prozent der Zugänge stellen (19 Prozent ohne Hauptschulabschluss, 53 Prozent mit Hauptschulabschluss). Die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems dauert durchschnittlich 16 Monate und führt bei 30 Prozent der Teilnehmer/-innen auch nach mehr als drei Jahren nicht zur Aufnahme einer Berufsausbildung (vgl. BEICHT/WALDEN 2013). Eine Prognose des BIBB auf Grundlage der Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung kommt auch für 2025 noch zu dem Ergebnis, dass trotz demografischer Rückgänge die Zahl der Einmündungen in den Übergangsbereich zwischen 167.000 und 200.000 liegen wird (vgl. BMBF 2013, S. 35).

Die Schwierigkeiten von Betrieben einiger Branchen und in einigen Regionen, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen, dürfen also nicht überdecken, dass vielen Schulabgängerinnen und -abgängern der direkte Einstieg in eine Berufsausbildung nach wie vor nicht gelingt.

Dass sich eine vom allgemeinen Arbeitsmarkt bekannte Segmentierung derzeit auch auf dem Ausbildungsstellenmarkt verfestigt, wird vielfach damit begründet, dass die Anforderungen der Berufsausbildung sich infolge der technologischen Entwicklung für fast alle Berufe so erhöht hätten, dass viele leistungsschwächere Jugendliche heute nicht mehr für eine Ausbildung geeignet seien. Dieser Auffassung ist zu widersprechen.

Durch neue Produktionskonzepte und Formen der Arbeitsorganisation verändern sich die Aufgaben und Tätigkeitsprofile, und es entstehen neue Qualifikationsanforderungen. Die technologische Entwicklung führt überwiegend, aber eben nicht nur zu steigenden Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten. Veränderte Fertigungsprozesse und zunehmende Automatisierung lösen bisherige Formen von Arbeitsteilung ab; die früher eindeutig zu ziehende Grenzlinie zwischen qualifizierter und einfacher Arbeit wird tendenziell aufgelöst. Bisher weitgehend homogene Anforderungsniveaus, die relativ eindeutig den Tätigkeitsbereichen ausgebildeter Facharbeiter/-innen auf der einen und an- und ungelernt Beschäftigter auf der anderen Seite zuzuordnen waren, differenzieren und überschneiden sich. Insbesondere ist bei der qualifizierten Facharbeit eine Segmentierung von Anforderungsniveaus zu beobachten, die daher rührt, dass frühere An- und Ungelerntentätigkeiten heute ebenfalls eine Facharbeiterausbildung voraussetzen, ohne deswegen gleich sehr hohe Anforderungen zu stellen. Arbeitsplatzübergreifende Kommunikation und selbstständiges Arbeiten sowie Prozessverständnis werden zu universellen Arbeitsanforderungen – auch an Routinearbeitsplätzen (vgl. DREXEL 2012, S. 38; ZELLER/DAUSER/RICHTER 2004; CLEMENT 2007). In der Automobilwirtschaft ist vom „qualifizierten Routinearbeiter“ die Rede (vgl. CLEMENT/LACHER 2006). Die Anforderungen, die die Arbeitsaufgaben heute an Wissen, Können und übergreifende Kompetenzen der Facharbeiter/-innen stellen, entwickeln sich somit auseinander: sowohl nach unten im Sinne abnehmender Anforderungen – etwa infolge von Automatisierung – als auch – und das ist die überwiegende Tendenz – nach oben im Sinne steigender Anforderungsniveaus. Einfachere Arbeitsplätze finden sich vor allem im Handel, in den unternehmens- und den personenbezogenen Dienstleistungen und auch in der Industrie – etwa bei Fertigung und Montage (vgl. BELLMANN/STEGMAIER 2007). Nach oben, also auf (auch berufsfremde) Facharbeit, wird auch hier ausgewichen, weil das Berufssystem adäquate Ausbildungen für einfache Facharbeit nur begrenzt bereitstellt, bei der Beschäftigung von An- und Ungelernten aber vermehrt Qualitäts- und Loyalitätsprobleme erwartet werden (vgl. ZELLER/DAUSER/RICHTER 2004).

Eine Ausgrenzung leistungsschwächerer Schulabgänger/-innen lässt sich daher aus durchgängig hohen Anforderungen der Arbeitswelt nicht begründen: Nicht nur die Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sondern auch die Qualifizierungsanforderungen der Betriebe sind differenziert. Erst durch die hoch gesetzten Standards der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ergibt sich eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems am unteren Rand. In der Ausbildungsstellenkrise hatte ein Marktmechanismus eigener Art die Erwartungen an die Ausbildungswärter/-innen bestimmt: Weil unter vielen Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern ausgewählt werden konnte, stiegen die Vorgaben auch über die Anforderungen der jeweiligen später ausgeübten Berufstätigkeit hinaus. Das ist nicht unverrückbar. Wenn heute die Zahl der Ausbildungsnachfragenden zurückgeht, dann müssten viele Unternehmen wieder die wirklichen Anforderungen ihrer Arbeitsplätze und nicht die von darüber hinausgehenden Berufsbildern zum Maßstab der Auswahl ihrer Auszubildenden machen.

Es geht aber keineswegs nur um die partikularen Erwartungen und Ansprüche von Ausbildungsunternehmen. Ganze Branchen haben in den vergangenen Jahren Verfahren zur Schaffung bzw. zur Neuordnung von Berufen ihre Berufsanforderungen nicht nur aktualisiert, sondern in der Regel auch erweitert und im Niveau angehoben, um auf einem überfüllten Ausbildungsmarkt leistungsfähige Bewerber/-innen zu attrahieren. Auch wenn Unternehmen ihre Anforderungen an Ausbildungsbewerber/-innen verringern würden und sich die Auswahlmöglichkeiten unter ihnen einschränken: Ein Hindernis bleiben die in Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen geronnenen Anforderungen vergangener Jahre, die in vielen Branchen und Berufen über die der späteren Aufgaben und Tätigkeiten hinausgehen. Das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner starken Fixierung von Formalqualifikationen führt auf diese Weise zu zusätzlichen Angebots-Nachfrage-Disparitäten. Ausgleichsmechanismen sind zwar auf Betriebsebene im Prinzip vorhanden, indem etwa Unternehmen im Fall hohen Bedarfs ihre Anforderungen an die formale Qualifikation von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern absenken (vgl. GEORG/SATTEL 2006, S. 131 f.). Diese Flexibilität ist aber nicht systematisch verankert. Sie stellt eher eine Umgangsweise von Unternehmen mit den Beschränkungen dar, die ihnen die Regelungen des Ausbildungs- und Zertifizierungswesens auferlegen.

Im viel genutzten Begriff der „Ausbildungsreife“ ist die Legitimation der vergangenen Verhältnisse auf dem Ausbildungsstellenmarkt in einem Wort verdichtet. Die Feststellung mangelnder Ausbildungsreife vieler „benachteiligter“ Jugendlicher beruht nicht auf wissenschaftlich hinterlegten oder auch auf nur plausibel begründeten Anforderungsanalysen und auf eignungsdiagnostischen Verfahren. Sie ist das Ergebnis bildungspolitischer Aushandlungen. Mit der Gründung des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ zwischen den Wirtschaftsverbän-

den und der Bundesregierung wurde das Versprechen proklamiert, „jedem ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen“ Bewerber und jeder Bewerberin einen Ausbildungsplatz zu gewährleisten. Spätestens damit kam der stets populären Klage der ausbildenden Unternehmen über Kompetenzen und Motivationslage vieler Schulabgänger/-innen eine gesellschaftlich rechtfertigende Funktion zu: Viele der unversorgten Bewerber/-innen seien nicht in der Lage, erfolgreich eine Ausbildung zu absolvieren. Im Pakt wurde ein Expertenkreis einberufen, der einen „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ erarbeitete (vgl. SCHÖBER 2006, S. 4), welcher die Klagen von Betrieben über ungeeignete Bewerber/-innen auf eine sachliche Grundlage stellen sollte. Ausbildungsreife galt dabei als Mindestanforderung für die Aufnahme jedweder Berufsausbildung: „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006, S. 13). Zur Operationalisierung des Begriffs werden Merkmale wie „(Recht-)Schreibung, mündliches Ausdrucksvermögen, Sprachbeherrschung, räumliches Vorstellungsvermögen, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Konfliktfähigkeit, Sorgfalt, Umgangsformen“ (Auszug, SCHÖBER 2006) angeführt. Insbesondere über die Ausbildungsbefragung der ausbildenden Mitgliedsunternehmen der IHKs (Industrie- und Handelskammern) durch den DIHK (Deutschen Industrie- und Handelskammertag) werden bis heute Mängel der Ausbildungsreife der Schulabsolventinnen und -absolventen aus Sicht der Unternehmen nach Indikatoren des Kriterienkatalogs jährlich quantifiziert und breit publiziert (vgl. DIHK 2012).

Mit dem Begriff der „Ausbildungsreife“ wird eine Voraussetzung in das System der dualen Berufsausbildung eingeführt, die dieses an sich nicht kennt. Rechtlich gibt es im BBiG (Berufsbildungsgesetz) oder der HwO (Handwerksordnung) keine (schulische oder andersgeartete) Voraussetzung für die Aufnahme einer dualen Ausbildung. Im Gegenteil: In den meisten Bundesländern schließt eine erfolgreiche Berufsausbildung automatisch einen Hauptschulabschluss ein.

Mit dem Terminus „Ausbildungsreife“ wird die Relation zwischen Ausbildungsnachfrage und Ausbildungsangebot, die letztlich darüber entscheidet, welche Kompetenzen und Vorqualifikationen ein Ausbildungsbetrieb erwarten kann, zu einer absoluten Bedingung für eine erfolgreiche Ausbildung erklärt. Die Unternehmen nehmen in der Auswahl ihrer Auszubildenden – wie insgesamt in ihrer Personalrekrutierung – eine Bestenauslese vor. Deren Indikatoren können Schulnoten, Bewerbungsunterlagen, Bewährung in Assessments und anderes sein. Umso zahlreicher

die Bewerber/-innen sind, umso höher liegen die Einstellungshürden; umgekehrt werden in Zeiten, Regionen und Branchen mit Ausbildungsbewerbermangel auch bei nach diesen Kriterien schwächeren Bewerberinnen und Bewerbern Talente entdeckt. Die Differenzierung des „Kriterienkatalogs“ in Ausbildungsreife/Berufseignung/Vermittelbarkeit kennt nur im letzten Kriterium eine Relation zur Ausbildungsnachfrage. Der Terminus „Ausbildungsreife“ lässt die Seite der betrieblichen Nachfrage gänzlich außer Acht. Er subjektiviert eine Marktlage. Daher kann es nicht verwundern, dass die Rate der nicht ausbildungsgeeigneten Bewerber/-innen mehr mit der betrieblichen Nachfrage als mit den Jahrgangsstärken korreliert.

Die Unterscheidung von ausbildungsreifen und nicht ausbildungsreifen Schulabsolventinnen und -absolventen entfaltet ihre Wirksamkeit nicht nur in der Diskussion unter den Akteuren des Berufsbildungssystems. Sie hatte und hat praktische Konsequenzen für die Jugendlichen: Die Bundesagentur für Arbeit führt in ihren Bewerberstatistiken nur die Ausbildungsaspiranten, die als ausbildungsreif eingestuft wurden. Wer als nicht ausbildungsreif gilt, mündet in Berufsvorbereitungsmaßnahmen, deren Besuch eine spätere Ausbildung nicht garantiert, deren Lernergebnisse in der Regel in einer Ausbildung nicht angerechnet werden und die ihre Teilnehmer/-innen oft nicht motivieren (vgl. LEX/GEIER 2010, S. 170). Auf diese Weise hat sich das Diktum der weitgehend fehlenden Ausbildungsreife stets reproduziert: Geringe Ausbildungschancen von benachteiligten Jugendlichen fördern die Einstellungen und Verhaltensweisen, die dann wieder als mangelnde Ausbildungsreife konstatiert werden können. Bei vielen Jugendlichen, die glauben, den betrieblichen Erwartungen an Ausbildungsbewerber/-innen in Bezug auf Schulerfolg, Herkunft, Sprachkompetenz und Milieu ohnehin nicht zu entsprechen, stellen sich Resignation und Verweigerung ein. Die Jahre des unzureichenden Ausbildungsstellenangebots sind nicht ohne sozialpsychologische Wirkung auf Jugendliche mit geringeren Chancen geblieben – deren Benehmen dann wieder als Beweis für das Ausmaß fehlender Ausbildungsreife gelten darf. So verschafft sich Selektion quasi selbsttätig Legitimation.

Die Divergenz von Anforderungen der Ausbildungsordnungen und Ausbildungsvoraussetzungen vieler leistungsschwächerer Jugendlicher ist Resultat einer langjährigen Marktsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Sie beruht nicht auf einer tragischen und unabwendbaren Divergenz von technisch induzierter Fortentwicklung der Berufe einerseits und sinkenden Kompetenz- und Motivationsniveaus der Schulabsolventinnen und -absolventen. Daraus folgt, dass viele Jugendliche Berufsabschlüsse absolvieren und an vielen Arbeitsplätzen reüssieren könnten, die für sie heute nicht erreichbar sind, wenn die Unternehmen ihre Ansprüche überprüfen und wenn das Berufssystem verstärkt auch gestufte, modularisierte und flexiblere Ausbildungsgänge anbieten würde.

Zusammengefasst: Der Anspruch, alle daran interessierten Jugendlichen in eine Berufsausbildung eintreten zu lassen, wird sich nur realisieren lassen, wenn das Berufssystem auch leistungsschwächeren Schulabsolvierenden Angebote macht und niedrigschwellige Einstiege bietet, statt sich ihnen mit Hinweisen auf ihre mangelnde Eignung zu verschließen. Allein durch den Ausbau flankierender Maßnahmen für leistungsschwächere Ausbildungsbewerber/-innen wie ausbildungsbegleitende Hilfen und Berufsvorbereitungsmaßnahmen lässt sich das grundsätzliche Problem unangemessener Einstiegshürden nicht beheben: Ausbildungserfolge werden nicht durch fixierte Voraussetzungen, sondern durch die Entwicklung und durch die Lernleistung der Jugendlichen erzielt. Eine Selektion der Ausbildungsaspiranten vor Beginn der Ausbildung negiert, dass Berufsausbildung auch eine Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung darstellt, die vielfach prospektive Urteile über die Ausbildungsreife von Jugendlichen praktisch widerlegt.

2. Verluste am oberen Rand

Die duale Ausbildung verweigert sich vielen schwächeren Bewerberinnen und Bewerbern am unteren Rand. Sie will aber besonders leistungsfähige Bewerber/-innen mit hohen Schulabschlüssen gewinnen. Das gelingt ihr nur mangelhaft. Die politisch erwünschte und seit einigen Jahren ungebrochen deutliche Erhöhung der Studierquote in Deutschland führt dazu, dass viele Jugendliche für eine berufliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung stehen. Sie bemühen sich in höherem Umfang als noch vor wenigen Jahren um den Einstieg in ein Studium. 2006 gab es 350.000 Studienanfänger/-innen, 2009 bereits mehr als 420.000. Diese Reihe setzt sich fort: Im Wintersemester 2010/11 haben sich 445.000 Studienanfänger/-innen eingeschrieben. Im Wintersemester 2011/12 waren es bereits rund 516.000, mithin eine Steigerung um 16 Prozent (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011a und 2011b). Die politisch erwünschte und ungebrochene deutliche Erhöhung der Studierquote in Deutschland bedeutet auf der anderen Seite, dass viele schulisch gut gebildete Jugendliche für eine berufliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung stehen. Der dualen Ausbildung gehen Bewerber/-innen verloren. Die im Vergleich zu einem Studium abnehmende Attraktivität der beruflich-betrieblichen Ausbildung für leistungsstarke Jugendliche vollzieht sich vor dem Hintergrund einer Verringerung der schier Quantität von Jugendlichen. Zwar reduziert sich die Gesamtbevölkerung in Deutschland in den Jahren bis 2020 nur wenig von 81,7 auf 79,9 Millionen, also auf 97,7 Prozent. Der Rückgang bei den 20- bis 29-Jährigen ist aber deutlich stärker: Von 9,9 geht die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe auf 8,5 Millionen, also auf 86,4 Prozent, zurück. Die Alterskohorte, aus der der überwiegende Teil derer stammt, die in eine duale Ausbildung oder in ein Studium einmünden, also der

Jahrgangsdurchschnitt der 18- bis unter 20-Jährigen, verkleinert sich von heute 926.000 auf nur noch 743.000 im Jahr 2020 – auf also nur noch 80,3 Prozent mit starken regionalen Unterschieden. Insgesamt verweisen diese Daten – alle aus der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung – auf den Tatbestand einer demografischen Verknappung, die in den Jahrgängen, die in eine berufsnahe Ausbildung eintreten, besonders stark ausgeprägt ist.

Diese demografischen Rückgänge betreffen die Qualifikationsebenen ganz unterschiedlich. Im akademischen Bereich gleicht die Erhöhung der Studierquoten demografische Effekte mehr als aus: Zwischen 2010 und 2030 steht einem Abgang von 3,2 Millionen Erwerbstätigen voraussichtlich ein Zugang von 4,9 Millionen Hochschulabsolventinnen und -absolventen gegenüber. Auf der mittleren Qualifikationsebene hingegen, die von der beruflich-betrieblichen Ausbildung versorgt wird, stehen im selben Zeitraum einem Abgang von 11,5 Millionen Erwerbstätigen Neuzugänge von nur 7 Millionen Fachkräften gegenüber (vgl. HELMRICH u. a. 2012, S. 4). Die Zahl der Akademiker/-innen wird nach dieser Vorausberechnung bis 2030 ceteris paribus um fast ein Viertel steigen und die der beruflich Ausgebildeten um fast ein Fünftel zurückgehen (vgl. ebd.). Die gestiegene Attraktivität der Hochschulen mag auch damit zusammenhängen, dass Bachelorstudiengänge mit kurzer Studierendauer, hohen Praxisanteilen und einer klaren beruflichen Fokussierung für viele Jugendliche und Arbeitgeber eine Alternative zur dualen Berufsausbildung darstellen.

Seit einigen Jahren nimmt die Fachöffentlichkeit daher nicht mehr ein Nebeneinander, sondern einen Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge in Deutschland wahr (vgl. DIETZEN 2010, S. 103; DREXEL 2010, S. 47 f.; DOBISCHAT/FISCHEL/ROSENDAHL 2008; BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; DIETRICH/SEVERING 2007, S. 8). Eine „schleichende systemische Konkurrenz“ (vgl. SCHÜTTE 2013, S. 46) könnte auf lange Sicht zu einer Marginalisierung der beruflichen Bildung führen. Dafür lassen sich mehrere Ursachen anführen: erstens die Veränderungen der kognitiven Anforderungen im Beschäftigungssystem und zweitens die durch die Hochschulreformen der vergangenen Jahre eingeleitete Verberuflichung vieler Studiengänge.

Veränderungen der Anforderungen im Beschäftigungssystem

Die duale Berufsausbildung nimmt für sich in Anspruch, dass die durch ihre Berufsbilder, ihre Lernorte und ihre Prüfungsformen gewährleistete starke Anwendungsorientierung exklusiv einer in Deutschland vorherrschenden betrieblichen Arbeitsorganisation entspreche, die auf einer hohen Handlungskompetenz der mittleren Fachkräfteebene beruhe. Vereinzelt wird prognostiziert, dass sie daher im Kern auch in Zukunft einem Allokationswettbewerb mit dem akademischen Sektor kaum ausgesetzt sein werde (vgl. BOSCH 2012, S. 24 f. und 31; HIPPACH-SCHNEIDER/WEIGEL 2013; KUDA/HEIMANN 2010). Gegen diese Vermutung spricht,

dass die betriebliche Arbeitsteilung und -organisation ihrerseits einem starken Wandel unterliegt: In der überwiegenden Zahl der Berufe erhöhen sich die kognitiven Anforderungen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 163). In Deutschland betrifft dies vorwiegend die traditionell mit Akademikerinnen und Akademikern besetzten Positionen (vgl. TIEMANN 2013, S. 64; VESTER 2011; BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; TEICHLER 1991).

Diese Entwicklung führt zur Frage, ob das deutsche Sondermodell einer stark ausgeprägten beruflich-betrieblichen Ausbildung und einer im internationalen Vergleich geringen Akademisierung auf Dauer Bestand haben kann. Wenn die besondere Stärke der dualen Ausbildung in der Vermittlung von handlungsorientiertem Wissen und im Erfahrungslernen liegt und deren Bedeutung gegenüber der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen zurückgeht, der sich die Hochschulen widmen (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998), dann würden Verschiebungen der Arbeitsorganisation zulasten der betrieblichen Ausbildung gehen (vgl. die von DREXEL 2012 entworfenen Szenarien) – bis zur Verdrängung von beruflich qualifizierten Erwerbstätigen durch akademisch qualifizierte Erwerbstätige in wissensintensiven Berufen (vgl. TIEMANN 2013). Zudem nimmt der Anteil der sekundären wissensintensiven Dienstleistungstätigkeiten ungebrochen zulasten der industriellen Tätigkeiten zu (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 22 und 163). Die duale Ausbildung beruht aber auf den Traditionen der industriellen und handwerklichen Facharbeit. Im Sektor der qualifizierten Dienstleistungen ist sie deutlich weniger verankert, als es akademische und berufsfachschulische Ausbildungen sind (vgl. SCHÜTTE 2013; TIEMANN 2013). Für viele Berufsverbände in diesem Sektor, namentlich für die der Pflege- und Gesundheitsberufe, nimmt die Akademisierung sogar eine zentrale Rolle bei der Aufwertung ihrer Tätigkeiten ein.

Empirische Daten zur Substitution beruflich Qualifizierter durch Bachelorabsolventinnen und -absolventen in den Unternehmen liegen noch kaum vor, da erst in diesen Jahren große Absolventenzahlen auf den Arbeitsmarkt gelangen und sich voraussichtlich allein dadurch das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen verändern wird (vgl. MÜLLER/SHAVIT 1998). Interviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, die Anhaltspunkte für die künftige Entwicklung liefern sollen, sind bisher stets mit dem Mangel behaftet, dass die Befragten die Kompetenzen der Absolvierenden berufsorientierter Studiengänge selbst noch nicht zuverlässig einschätzen können. Es wird aber regelmäßig deutlich, dass größere Unternehmen komplexe Fachtätigkeiten nicht beruflich Qualifizierten vorbehalten, sondern die Einsetzbarkeit von Bachelorabsolventinnen und -absolventen prüfen und dass sich für berufliche Karrieren die Bedeutung der Bildungsgänge gegenüber der beruflichen Performanz in den ersten Berufsjahren relativiert (vgl. DIETZEN/LEWALDER/WÜNSCHE 2013).

Der Arbeitsmarkt ist in der Folge dieser Entwicklungen keineswegs mehr so deutlich gegliedert wie das berufsnahe Bildungssystem. Hochschule und Berufsbildung bedienen nicht (mehr) exklusive Teilarbeitsmärkte, sondern stehen in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts im Wettbewerb zueinander. Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die personalwirtschaftlichen Strategien von Arbeitgebern, die mit der Verberuflichung vieler Studiengänge auch auf der Ebene der Fachkräfterekrutierung über Alternativen zur beruflich-betrieblichen Ausbildung verfügen: Für Unternehmen kann die frühe Bindung von Bachelorstudierenden – über Praktika auch während des Studiums – und von Teilnehmenden dualer Studiengänge Alternativen zur klassischen dualen Ausbildung in vielen kaufmännischen und einigen anspruchsvolleren technischen Berufen darstellen (vgl. WEBER 2007). Eine im Vergleich zur eigenen Ausbildung geringere Kostenbelastung bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen steht gegen erhöhten Aufwand der betrieblichen Sozialisierung. Durch die Autonomie der Hochschulen ist die Regulierungsdichte bei der Schaffung von regional relevanten bzw. unternehmensbezogenen Studiengängen im Vergleich zu denjenigen der dualen Ausbildung gering. Dadurch wird auch die Standardisierung von Berufsabschlüssen unterlaufen, die das System der geregelten Berufe bisher gesichert hat. Große Unternehmen können berufsorientierte Studiengänge in Kooperation mit Hochschulen leichter auf ihren spezifischen Bedarf zuschneiden als geregelte Berufe. Sie stellen der Entlastung durch Standardisierung Vorteile einer anforderungsnahen und flexiblen Curriculumentwicklung außerhalb der beschwerlichen Wege der Ordnungsarbeit im Berufssystem gegenüber. Die Ausbildungsdauer selbst ist ohnehin vergleichbar (6,1 Semester durchschnittliche Studiendauer beim Bachelor [Destatis 2007] vs. 3,5 Jahre Ausbildung).

Das Bildungssystem kann im Rahmen seiner tradierten und gefestigten Strukturen nur bedingt und nur langsam auf volatile Bedarfslagen des Beschäftigungssystems reagieren. Das akademische respektive das berufliche Bildungssystem vermögen ihre Absolventinnen und Absolventen daher nicht mehr so zu kanalisieren wie in der Vergangenheit: Hochschulabsolvierende auf Positionen für Akademiker/-innen, die beruflich Qualifizierten nur in Ausnahmefällen zugänglich waren, und Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsausbildung auf Facharbeitsmärkten, die wiederum nicht formal Qualifizierten verschlossen blieben. Solche gewohnten Zuordnungen werden durchbrochen. In Zeiten, in denen ein Mangel an Fachkräften droht, relativiert sich die Allokationsfunktion des Bildungssystems und die Schärfe der Abgrenzungen von Teilarbeitsmärkten. Zwar nutzen Arbeitgeber die Zertifikate der Bildungsinstitutionen zur Orientierung bei ihren Stellenbesetzungen, aber sie erweisen sich als flexibel, wenn ihr Bedarf dem quantitativen und qualitativen Angebot der Abteilungen des Bildungssystems nicht entspricht. Das eigentliche Krite-

rium einer Stellenbesetzung sind schließlich die prospektiven Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern, die ihre berufliche Handlungsfähigkeit sicherstellen. Absolvierte Bildungsgänge und Prüfungszeugnisse sind dafür nur zwei Indikatoren unter vielen anderen.

Berufsorientierung von Studiengängen, Theorieorientierung von Berufsausbildungen

So geschieden die akademische und die berufliche Bildung nach ihren Traditionen, Kulturen und Institutionen sind, so sehr vergrößern sie in Reaktion auf die geänderten Anforderungen des Beschäftigungssystems die Überschneidungen des Bildungskanons zwischen sich. In der Berufsbildung ist – insbesondere bei den sekundären Dienstleistungen, aber auch bei anspruchsvollen gewerblich-technischen Ausbildungsgängen – eine Verschiebung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu beobachten. Die Verdrängung von Haupt- und Realschulabsolventinnen und -absolventen durch Abiturientinnen und Abiturienten in vielen dieser Berufsausbildungen, die in den Jahren der „Ausbildungsstellenkrise“ stattgefunden hat, hat es den ausbildenden Unternehmen ermöglicht, ohne zusätzlichen Personalaufwand oder verlängerte Ausbildungszeiten erhöhten kognitiven Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen. Die Aufsichtsinstitutionen des dualen Ausbildungssystems versuchen zudem, am oberen Rand der Berufsausbildung quasi akademische Abschlüsse („Bachelor professional“) zu etablieren und Abschlüsse von Berufsakademien und beruflichen Fortbildungen aufzuwerten.

Gleichzeitig werden in viele akademische Studiengänge mehr berufsbezogene Inhalte integriert, um die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen (vgl. DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013). Einige Entwicklungen im akademischen Sektor kennzeichnen dessen erstarkende berufliche Orientierung:

- Unmittelbare *arbeitsmarktorientierte und berufsqualifizierende Bachelorstudiengänge* mit kurzer Studiendauer, hohen Praxisanteilen und einer klaren beruflichen Fokussierung stellen für viele Jugendliche und Arbeitgeber eine Alternative zur dualen Berufsausbildung dar. Sie werden von den Hochschulen teilweise in unmittelbarer Kooperation mit potenziellen Arbeitgebern ihrer Absolventinnen und Absolventen gestaltet. Damit tragen sie zur regionalen Attraktivität der Hochschulen bei und entlasten die Unternehmen von eigenen Ausbildungskosten. So versorgen Hochschulen mit berufsorientierten Bachelorstudiengängen auch ein Segment, das bisher Berufsfachschulen, Berufsakademien und anspruchsvollen dualen Ausbildungsgängen vorbehalten war.
- „*Duale Studiengänge*“, bei denen in einem kombinierten Bildungsgang sowohl ein beruflicher als auch ein akademischer Abschluss – in der Regel ein Bachelor einer Fachhochschule – erworben werden, machen Karriere. Die Zahl der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erfassten dualen Studiengänge nahm von 2009

bis 2011 um 20 Prozent zu, die Zahl der angebotenen Studienplätze von 2010 bis 2011 sogar um 21 Prozent (vgl. BIBB 2012, S. 249). Derzeit werden 900 duale Studiengänge angeboten, die Hälfte davon ausbildungsintegriert (vgl. KRONE/MILL 2012). Befragungsergebnisse sowohl bei Anbietenden wie Nachfragenden deuten auf eine weitere Expansion hin: Im Schnitt kommen 50 Bewerber/-innen auf einen dualen Studienplatz, bei Großunternehmen sogar bis zu 1.000 (vgl. BUSSE 2008, S. 7). Über 50 Prozent der 2011 vom BIBB befragten Unternehmen (n=1.102) erwarten einen zunehmenden oder stark zunehmenden Bedarf an dualen Studienangeboten (vgl. GOESER/ISENMANN 2012, S. 18), und ein Viertel der Unternehmen plant, selbst in Zukunft entsprechende Angebote zu machen (vgl. HEIDENREICH 2012, S. 3). Diese dualen Studiengänge sind nicht bildungssystematisch verankert; sie werden in der Regel individuell zwischen Unternehmen (Quote: 46 Prozent aller dualen Studiengänge, vgl. GOESER/ISENMANN 2012, S. 21) oder Branchenverbänden auf der einen Seite und Hochschulinstitutionen auf der anderen Seite ausgehandelt und sind daher flexibel an jeweils aktuelle Anforderungen der Unternehmen anpassbar (vgl. SEVERING 2009, S. 62). Der berufsschulische Teil der Ausbildung wird dabei meist durch die Hochschule ersetzt.

- Die *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung* wurde seit Jahren vom beruflichen Sektor beansprucht und in der Vergangenheit von den Hochschulen mit dem Verweis auf Qualitätsstandards und begrenzte Ressourcen abgewehrt. Eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen zur Zulassung beruflich Qualifizierter und zur Anerkennung von Leistungen, unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland, und eine autonome, für Externe wenig transparente Zulassungspraxis von Hochschulen bzw. einzelnen Hochschulinstitutionen machen solche Übergänge für die Lernenden beschwerlich. Neuerdings scheint sich ein Durchbruch an den Hochschulen anzubahnen, der auf immer noch niedrigem Niveau von 2008 bis 2010 bereits zu einer Verdopplung der Zahl der Studienanfänger/-innen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung geführt hat (vgl. WOLTER 2013). In vielen Bundesländern wurden die Zugangsregelungen deutlich weniger restriktiv gestaltet. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen (KMK 2009). Auch Projekte des BMBF wie „ANKOM“ und „Offene Hochschule“ tragen dazu bei, dass viele Studiengänge sich auch Bewerberinnen und Bewerber ohne formale Hochschulzugangsberechtigung öffnen und dass teilweise auch nachgewiesene einschlägige berufliche Lernleistungen auf Studiengänge angerechnet werden (vgl. BMBF 2012, S. 62).
- Schließlich bauen einige Hochschulen mit hohem Engagement der Leitungsgremien *Weiterbildungseinrichtungen* auf, die sich insbesondere an beruflichen An-

forderungen orientieren und die keineswegs nur an akademische Teilnehmer/-innen gerichtet sind (vgl. WOLTER 2013). Im Gegenteil: Private und teilweise auch staatliche Fachhochschulen und Hochschulen, die sich auf die Fernlehre spezialisiert haben, haben ein weites Betätigungsfeld darin gefunden, in berufsbegleitenden Studiengängen beruflich Qualifizierten ein akademisches Upgrading anzubieten. Sie rechnen dabei einschlägige berufliche Vorerfahrungen entsprechend den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von 2009 mit bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen an. Diese Studiengänge stoßen auch deswegen auf große Resonanz, weil beruflich Qualifizierte damit Akademisierungstrends in ihrem Berufsfeld individuell folgen können. Dabei ist allerdings einschränkend anzumerken, dass insbesondere die staatlichen Hochschulen zwar ihre Weiterbildungsangebote ausbauen, dabei aber noch wenig beachten, dass berufsbegleitend Studierende besondere Anforderungen an Beratung, Studienorganisation, Didaktik und Prüfungsformen haben (vgl. WOLTER 2013).

Insgesamt kann – nicht durchgängig, aber in einem schnell wachsenden Überschneidungsbereich – von einer „Akademisierung der Berufsbildung und einer Verberuflichung der Hochschulbildung“ (DUNKEL/LE MOUILLLOUR 2013) gesprochen werden. Die Grenze zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung ist aus einer curricularen Perspektive verschwommen. Das allerdings führt nicht zu einer Verringerung der institutionellen Barrieren. Eine integrierte Reformstrategie, die sowohl die berufliche wie die akademische Bildung erfasst und ihr Verhältnis systematisch regelt, ist in Deutschland nicht in Sicht. Zu den Kernthemen der Reformdiskussion der Berufsbildung zählen die Kompetenzorientierung der Berufsbilder und der Prüfungen, die Verbesserung der Flexibilität der dualen Ausbildung durch Berufsgruppen und Ausbildungsbausteine sowie die Verringerung von Abbruchquoten. Sie ist in keiner Weise mit einer Reformdiskussion zu den Bachelorstudiengängen an den Hochschulen verknüpft, die sich um die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen in den Studienordnungen, eine bessere berufliche Verwertbarkeit der Abschlüsse und eine Verringerung der Quote der Studienabbrecher dreht.

Mit der institutionellen Entgegensetzung von beruflicher und akademischer Bildung wird in Deutschland möglicherweise die systematische Entwicklung eines neuen hybriden Bildungstypus vergeben: Neben die duale Ausbildung könnte ein akademisch-betrieblicher Bildungstypus treten, der erhöhten kognitiven Anforderungen vieler Berufe mit einer Kombination aus Hochschulbildung und Betriebspraxis begegnet. Dieser Typus ist heute in den sich ausbreitenden dualen Studiengängen angelegt, aber eben nicht systematisch entwickelt, sondern naturwüchsig als jeweils partikulare Symbiose zweier sonst getrennter Bildungssphären, die immer

neu mit hohem Aufwand hergestellt werden muss, die Bildungszeiten und -aufwendungen addiert und die der Breite der Unternehmen nicht zugänglich ist. Es könnte sich lohnen, die Entwicklung eines solchen akademisch-betrieblichen Bildungstypus in den Mittelpunkt einer bildungspolitischen Steuerung zu stellen, die den akademischen und den beruflichen Sektor überspannt.

3. Über die Notwendigkeit einer Qualitätsdiskussion auf der Makroebene

Wie zu Beginn dieses Beitrags bereits betont: Die Verbesserung der dualen Ausbildung in Unternehmen und Berufsschule ist eine stetige Notwendigkeit. Dafür sind Konzepte und Qualitätssicherung auf didaktischer und curricularer Ebene ebenso notwendig wie eine Optimierung der Kooperation der Institutionen der Berufsbildung. Über diese Notwendigkeiten darf aber nicht vergessen werden, dass grundsätzliche Qualitätsprobleme der dualen Berufsausbildung derzeit an anderer Stelle relevant werden:

Die duale Ausbildung ist auf die Aufnahme leistungsschwächerer Schulabgänger/-innen nur unzureichend vorbereitet. In den Jahren hoher Ausbildungsstellennachfrage bei geringem betrieblichem Ausbildungsangebot haben sich sowohl die betrieblichen Auswahlkriterien als auch die in Ausbildungsordnungen geronnenen Anforderungen von Berufen so verschärft, dass sie mit dem bisherigen Ausbildungsaufwand bei leistungsschwächeren Ausbildungsaspiranten in Betrieben und Berufsschulen nicht zu bewältigen sein werden.

Die duale Ausbildung wird aber in deutlich höherem Maß Hauptschülerinnen und -schüler aufnehmen und zum Abschluss führen müssen, weil nicht abzusehen ist, dass es ihr im Wettbewerb mit verberuflichten Hochschulen bei abnehmenden Jahrgangsstärken gelingen wird, Lücken mit studienberechtigten Schulabgängerinnen und -abgängern zu schließen.

Für dieses Szenario sind Qualitätskonzepte zu entwickeln und nicht nur für den Status quo im Binnenbereich der Ausbildung. Solche Qualitätskonzepte müssen dann umfassender sein: Sie schließen dann eine frühe Berufsorientierung in den Schulen ebenso ein wie Reformen des Übergangssektors in Richtung auf eine stärkere Integration des heutigen Übergangs- und Ausbildungssektors. Es ergeben sich aber auch Anforderungen an die Gestaltung des Rahmens der dualen Ausbildung: Die tatsächlich wirksamen Einstiegsanforderungen für viele Berufe müssen gesenkt werden. Das kann ohne Qualitätsverlust der Ausbildung durch echte Stufenausbildungen oder durch aufeinander abgestimmte zwei- und dreijährige Ausbildungsberufe (wie bei dem Beruf Maschinen- und Anlagenführer/-in im Verhältnis zum Beruf Industriemechaniker/-in) oder durch standardisierte und zertifizierte Ausbil-

dungsbausteine gelingen, die eine sukzessive Ausbildung bis zur Abschlussprüfung erlauben. Heute konkurrieren Unternehmen und Branchenverbände mit intensiviertem Ausbildungsmarketing um die weniger gewordenen besonders leistungsfähigen Ausbildungsbewerber/-innen. Das mag für einzelne Unternehmen ein Weg auf Kosten anderer Unternehmen sein. Das Berufsbildungssystem wird so aber für die übrigen Jugendlichen nicht verbessert. In der gesetzlich regulierten beruflichen Ausbildung können die anstehenden Korrekturen nicht auf der Ebene der Unternehmen, sondern nur durch Reformen des Regelungsrahmens der Berufsausbildung selbst angegangen werden, das weniger leistungsfähige Jugendliche aufnehmen und zu Berufsabschlüssen führen muss.

Es zeigt sich, dass die Anschlussfähigkeit der Berufsausbildung nach oben, zur akademischen Bildung, allein durch vereinfachte Zulassungsregelungen für beruflich Qualifizierte ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung noch nicht ausreichend hergestellt werden kann. Solche vereinfachten Regelungen gelten inzwischen mehr oder weniger in allen Bundesländern, haben aber nicht zu bedeutenden Quoten von beruflich qualifizierten Studierenden geführt. Es wird vor allem um die Verbesserung der Studierbarkeit gehen müssen: das heißt um Regelungen der Anrechnung von beruflich – in der Ausbildung oder in einer nachfolgenden Arbeitstätigkeit – erworbenem Wissen, um die Bereitstellung von Angeboten zum berufsbegleitenden Studium und nicht zuletzt um die Entwicklung einer akademischen Didaktik im Grundstudium, die die Vorerfahrungen von beruflich Qualifizierten nicht ausblendet, sondern an sie anknüpft.

Bei der Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung geht es allerdings nicht allein um eine Vereinfachung der Übergänge. Die Ausbreitung von dualen Studiengängen und anderen Hybridformen ist einerseits ein Zeichen für den steigenden Bedarf an beruflich-akademischem Wissen bei Unternehmen. Andererseits wird dieser Bedarf bisher in wenig systematischer Weise befriedigt: Duale Studiengänge kommen in großer Zahl, regional zersplittert, mit unübersichtlichen und oft nicht nachhaltigen Abschlüssen und jeweils partikular ausgehandelten Curricula zustande. Die Transparenz der Berufsausbildung mit ihren 331 Berufen und definierten Ordnungsmitteln wird dadurch konterkariert. Die Bildungspolitik hat zu prüfen, welche systematischen Grundlagen ein neuer akademisch-betrieblicher Bildungstypus braucht, der den berufsschulisch-betrieblichen Bildungstypus ergänzen würde.

Die Notwendigkeiten sind gegeben, die entsprechende Reformbereitschaft aber noch nicht.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 4, S. 461–472
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus (Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf – Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011 (BIBB-Report 21/13). Bonn 2013
- BELLMANN, Lutz; STEGMAIER, Jens: Einfache Arbeit in Deutschland – Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich? In: Perspektiven der Erwerbsarbeit. Einfache Arbeit in Deutschland. Berlin 2007
- BOSCH, Gerhard: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: KUDA, Eva; STRAUSS, Jürgen; SPÖTTL, Georg; KASSEBAUM, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 20–35
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife – Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Nürnberg 2006
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BUSSE, Gerd: Überblick: Duale Studiengänge. Düsseldorf 2008
- CLEMENT, Ute: Kompetent für einfache Arbeit? Anforderungen an Arbeit in modernen Produktionssystemen. In: Perspektiven der Erwerbsarbeit. Einfache Arbeit in Deutschland. Berlin 2007
- CLEMENT, Ute; LACHER, Michael (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Stuttgart 2006
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK): Ausbildung 2012 – Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin 2012
- DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart: Einführung. In: DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge (Schriften zur Berufsbildungsforschung 5). Bielefeld 2007, S. 6–12
- DIETZEN, Agnes: Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstyp. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 24 [ZBW] Beiheft 24). 2010, S. 101–125

- DIETZEN, Agnes; LEWALDER, Anna Cristin; WÜNSCHE, Tom: Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 83–105
- DOBISCHAT, Rolf; FISCHER, Marcel; ROSENDAHL, Anna: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Düsseldorf 2008
- DREXEL, Ingrid: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: IG METALL (Hrsg.): Dokumentation des Workshops: Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/innen ein Auslaufmodell? Frankfurt a. M. 2010, S. 47–54
- DREXEL, Ingrid: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, Eva; STRAUSS, Jürgen; SPÖTTL, Georg; KASSEBAUM, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 36–51
- DUNKEL, Torsten; LE MOUILLOUR, Isabelle: Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 141–166
- GEORG, Walter; SATTEL, Ulrike: Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius: Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 125–152
- GOESER, Jochen; ISENMANN, Martin: AusbildungPlus, Betriebsumfrage 2011. BIBB-Bericht. Bonn 2012
- HEIDENREICH, Kevin: Unternehmen und Duale Studiengänge – Sonderauswertung der Unternehmensbefragung „Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. Berlin 2012
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd; KALINOWSKI, Michael; WOLTER, Marc Ingo: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel (BIBB-Report 18/12). Bonn 2012
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; WEIGEL, Tanja: Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 141–166
- KROLL, Stephan: Quantitative Synopse zur relativen Bedeutung verschiedener Bildungsgänge. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Bildungsbericht 2009. Bonn 2009, S. 93–100
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. IAQ-Report. Duisburg 2012
- KUDA, Eva; HEIMANN, Klaus: Zur Zukunftsfähigkeit des dualen Systems beruflicher Bildung aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Portal WAP, 2010. – URL: <http://www.igmetall-wap.de/node/4097> (Stand: 04.07.2013)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. o. O. 2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 12.08.2012)

- LEX, Tilly; GEIER, Boris: Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: BOSCH, Gerhard; KRONE, Sirikit; LANGER, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 165–187
- MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 4, S. 501–533
- SCHÖBER, Karen: Zum Begriff der „Ausbildungsreife“ – Ausbildungsreife, Berufseignung, Vermittelbarkeit. Definitionen und Konzepte. Dokumentation der 6. SWA-Fachtagung. Hamburg 2006
- SCHÜTTE, Friedhelm: Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 41–60
- SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit in der Arbeitswelt, Abschottung im Bildungssystem? In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld 2009, S. 59–72
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2011/2012. 2011a. – URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103128004.property=file.pdf> (Stand: 23.11.2011)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Studierende an Hochschulen – Fachserie 11, Reihe 4.1. 2011b. – URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410117004.property=file.pdf> (Stand: 23.11.2011)
- TEICHLER, Ulrich: Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4 (1991) 4, S. 11–20
- TIEMANN, Michael: Wissensintensität von Berufen. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 61–82
- VESTER, Michael: Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In: WSI-Mitteilungen 64 (2011), S. 629–639
- WEBER, Heiko: Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das Duale System? In: DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge (Schriften zur Berufsbildungsforschung 5). Bielefeld 2007, S. 97–130
- WOLTER, André: Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13). Bielefeld 2013, S. 189–209
- ZELLER, Beate; DAUSER, Dominique; RICHTER, Rolf: Zukunft der einfachen Arbeit (Wirtschaft und Bildung 31). Bielefeld 2004

Lars Windelband, Georg Spöttl, Matthias Becker

Qualität in der Berufsbildung – Chancen und Gefahren einer Output-/Outcome-Orientierung

Output-/Outcome-Orientierung und damit auch die Kompetenzorientierung sind die derzeitigen Megathemen in der beruflichen Bildung. Gerade mit einer größeren Fokussierung auf den Outcome (Lernergebnisse sowie deren Wirkungen in der Arbeitswelt) werden große Vorteile in der Vergleichbarkeit und Transparenz der Ergebnisse am Ende der Ausbildung gesehen. Der eigentliche Kern der dualen Ausbildung, der Lern- und Ausbildungsprozess mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden, wird bei der Qualitätsverbesserung nicht mehr betrachtet. Die Steuerung der Qualität der beruflichen Bildung würde damit in Deutschland nur noch über Input- und Output-/Outcome-Faktoren erfolgen. Der Artikel zeigt Möglichkeiten der Verbindung aller Qualitätsdimensionen (Input, Prozess, Output und Outcome) auf und diskutiert die Umsetzung von arbeitsprozessorientierten Standards zur langfristigen Qualitätsentwicklung in einer Domäne. Für eine Qualitätsdebatte in der beruflichen Bildung sind Überlegungen zu den Qualitätsdimensionen von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität zu verbinden mit den Besonderheiten der Zielsetzung „berufliche Handlungsfähigkeit“ mit all ihren Facetten sowie mit den jeweiligen Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in den Domänen.

1. Qualitätsveränderung in der Industriegesellschaft und Konsequenzen für die Berufsbildung

„Qualität und deren Sicherung“ ist vor allem seit den 1990er-Jahren in der Berufsbildung ein stetiges Thema (vgl. GONON 2006) in Deutschland. Nachdem in der Industrie die Qualitätsdiskussion schon Anfang der 1980er-Jahre mit der Umsetzung von Qualitätsmanagementkonzepten wie DIN EN ISO 9001 oder EFQM (European Foundation for Quality Management) begann, fand im Gefolge betrieblicher Kontrollverfahren die Qualitätssicherung Eingang in die Weiterbildung und wurde damit zum bildungspolitischen Leitbegriff (vgl. EULER 2005). Über die Qualitätssicherung haben Unternehmen gelernt, Produktionsprozesse nicht mehr statisch zu organisieren, sondern dynamisch zu managen. Dabei wurden in den ständigen Verbesserungsprozessen immer häufiger alle Mitarbeiter/-innen integriert, oftmals in Form eines Qualitätszirkels. Damit konnten die Qualität der Produkte weiter verbessert und Produktionsprozesse optimiert werden. Als weitverbreitetes Standardverfahren hat sich der „Kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP)“ in Unternehmen etabliert.

Dieses Qualitätsverständnis und vor allem die Verfahren in Produktionsprozessen dienten in der Berufsbildung häufig als Vorbild und wurden in modifizierter Form oft in der Absicht übernommen, dadurch Qualität in der schulischen Berufsbildung zu verbessern (vgl. EBBINGHAUS u. a. 2010; SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009). Allerdings wurde spätestens im Modellversuchsprogramm Innovelle¹ deutlich, dass damit in den beruflichen Schulen zwar die Organisationsstrukturen verbessert werden können, nicht aber die Unterrichtsqualität. Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass durch Anwendung von Qualitätsmanagement Kennzahlen entstehen, die Vergleiche erleichtern, und Schwachstellen im Bildungssystem aufgedeckt werden können, die durch Anwendung von Verfahren und Prozessoptimierungen zu systemischen Verbesserungen führen können, ohne dass die Ebene der Lernprozesse und dort erzielten Lernergebnisse überhaupt nur betrachtet würden.

Die europaweite Forderung nach einer verbesserten Qualität der Berufsbildungssysteme sowie die wachsende Verantwortung berufsbildender Einrichtungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaften machte es nach und nach notwendig, sich der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsbildung intensiv zu widmen. Die heutige, zunehmend schnellere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung, veränderte Arbeitsstrukturen, neue Technologien und Berufe zwingen das Berufsbildungssystem, sich diesen Veränderungen zu stellen und darauf zeitnah zu reagieren.

Es sind jedoch die Qualitätsanforderungen an die berufliche Bildung in ihrem Wesen stark verschieden von unternehmensorientierten Qualitätsentwicklungssystemen wie bspw. ISO oder EFQM, die inzwischen in Schulen Eingang gefunden haben. Wir gehen davon aus, dass sich Qualität in der Schule und auch in der betrieblichen Ausbildung als Folge von ständigen Verbesserungsprozessen der Lernprozesse und der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und Schüler und Schülerinnen darstellt. Lehrkräfte und Ausbildende sind die tragenden Säulen der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In der nationalen und internationalen Diskussion wird hierbei der Aspekt der Qualitätssicherung in den Vordergrund gestellt – jedenfalls wenn es um die Anwendung von Instrumenten geht, mit denen die Qualität auf der Systemebene verbessert werden soll.

Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass der Qualitätssicherungsgedanke auf der Systemebene in Einklang mit einem Qualitätsentwicklungsdanken zu bringen ist, damit die Besonderheiten der Lernumgebungen mit dem Schwerpunkt auf Prozessorientierung, Gestaltung durch und Entwicklung von Individuen respektiert werden. Es kann also nur darum gehen, ein Verständnis von Qualität für die Verbes-

1 Innovelle BS, Programm der BLK zur Berufsbildung, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH).

serung der schulischen und betrieblichen beruflichen Ausbildung zu entwickeln (vgl. SPÖTTL/BECKER 2007, S. 7 f.).

2. Was ist Qualität in der Berufsbildung?

Es besteht kein kongruentes Verständnis von Qualität in der beruflichen Bildung in Deutschland. Zwar ist die Strukturierung von Qualität in Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität in der Literatur durchgängig anerkannt. In der Praxis haben die unterschiedlichen Stakeholder im Wesentlichen aber jeweils nur eine dieser Dimensionen im Fokus. Die ausbildenden Betriebe verstehen unter Qualität im Wesentlichen Aspekte der Outcome-Qualität. Für sie ist es wichtig, dass die ausgebildeten Fachkräfte die beruflichen Arbeitsaufgaben bewältigen (kurze Einarbeitungszeit, Innovationspotenzial etc.).

Die Ursprünge der Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung lassen sich auf das Jahr 1969 zurückführen. Der Deutsche Bildungsrat hatte sieben Empfehlungen formuliert, die zu einer Verbesserung der Lehrlingsausbildung führen sollten (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969; ARNOLD/LIPSMEIER/OTT 1998, S. 4). Diese Empfehlungen konzentrieren sich auf Qualitätsziele wie mehr Chancengleichheit beim Zugang zu den Ausbildungsstätten, Mindestnormen beim Erreichen einer beruflichen Qualifizierung, Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an den wirtschaftlichen Wandel und an gesellschaftliche Entwicklungen, Durchlässigkeit zwischen dem allgemeinen und beruflichen Bildungssystem und Flexibilität des Ausbildungssystems. Diese Qualitätsziele haben noch heute ihre Relevanz, auch wenn die Wertigkeit eine andere ist, da sich diese Ziele allein auf der Ebene des Gesamtsystems verorten lassen. Jedoch hat man schon in der Gründungsphase der deutschen Berufsbildung versucht, über strukturbildende Maßnahmen (Gesetze, Verordnungen etc.) die Qualität auf der Systemebene zu verbessern (vgl. FISCHER/REGLIN 2010).

Im nun mittlerweile über 40-jährigen Zeitraum zwischen den Empfehlungen des Bildungsrates und heute hat sich keine eindeutige Definition für eine Qualität in der beruflichen Bildung herausgebildet. „Ein genaueres Bild für ‚Qualität‘ muss erst noch gezeichnet werden“ (SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009, S. 7). So wird dies in der Qualitätsstudie zur Vorbereitung der Modellinitiative² zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung festgestellt. Eine erste Verständigung dazu wurde in der sogenannten Hamburger Erklärung von einigen Berufsbildungsexpertinnen und -experten auf dem Fernausbildungskongress 2008 getroffen: „Qualität in der Berufsbildung ist das Maß, in dem die Ziele der Berufs-

2 Die Modellinitiative zur Verbesserung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung wird aktuell mit der Förderung von zehn Modellprojekten innerhalb des vom BMBF geförderten Modellprogramms umgesetzt.

bildung erreicht werden. Qualität bezeichnet das Verhältnis zwischen tatsächlicher und geforderter Beschaffenheit. Qualität beruht auf einem Vergleich, ist die Relation zwischen realisierter Beschaffenheit und geforderter Beschaffenheit, ist der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Forderungen erfüllt. Eine Aussage zur ‚Qualität‘ im Einzelfall setzt immer voraus, dass zuvor eine Festlegung von Soll-Werten erfolgt ist, mit denen verglichen wird“ (MIRBACH 2009, S. 82). Diese recht eng an die allgemeine Qualitätsdefinition angelehnte Beschreibung stellt die Beschaffenheit, die Merkmale und den Vergleich in den Mittelpunkt. Was für Produkte und Prozesse in der Industrie relativ gut anwendbar ist, stellt sich hier allerdings wiederum als sehr schwer nutzbar für die Berufsbildung heraus.

Die Frage ist, ob die Zielsetzung der beruflichen Bildung, eine Entwicklung „beruflicher Handlungsfähigkeit“ der Lernenden zu erreichen, als Qualitätsziel ausreicht. Berufliche Handlungsfähigkeit ist kein (standardisierbares) Produkt, und die in der Berufsbildung stattfindenden Kompetenzentwicklungsprozesse sind keine in diesem Sinne kontrollierbaren Prozesse. Die „Hamburger Erklärung“ lässt offen, ob Qualität kontinuierlich verbessert werden oder nur abgesichert werden soll. Denn insgesamt kann man zwischen zwei Qualitätsauffassungen unterscheiden:

- Qualität als Kontrollanliegen (Qualitätssicherung);
- Qualität als Entwicklungsanliegen (Qualitätsentwicklung).

Qualitätssicherung und -entwicklung sind zwar miteinander verknüpfte Aspekte, drücken aber dennoch zwei unterschiedliche Grundhaltungen aus. Qualitätssicherung zielt auf Erhalt – im Sinne von nicht schlechter werden – des Bestehenden, während Qualitätsentwicklung die stete Weiterentwicklung und damit eine Verbesserung der Qualität gemäß einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess im Blick hat. Qualitätssicherung soll ständiger Bestandteil der Qualitätsentwicklung sein, denn die Verbesserung muss „gesichert“ werden, um darauf aufbauend weitere Entwicklungen zu erleichtern (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009, S. 23).

In der wissenschaftlichen Qualitätsdiskussion (vgl. EBBINGHAUS 2006; RÜTZEL 2000) wird zwischen vier Qualitätsdimensionen unterschieden: Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität.

Unter *Input-Qualität* wird im Wesentlichen unter einer Systemperspektive das Potenzial der Ausbildung im Betrieb, in der Berufsschule oder anderen beteiligten Einrichtungen beschrieben. Oftmals wird dies auch als Eingangsgröße benannt (Anzahl und Qualität der sachlichen und räumlichen Ausstattung, die Qualifikation der Auszubildenden/Lehrkräfte sowie die Qualität der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne). Sie umfasst somit die sachlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung. Auf Individualebene ist die Input-Qualität dagegen im Wesentlichen durch die anthropogenen und soziokulturel-

len Voraussetzungen sowie durch den Kompetenzentwicklungsstand und die Potenziale der Lernenden beschrieben. Die *Prozess-Qualität* beschreibt den eigentlichen Lehr-/Lernprozess und Ausbildungsprozess. Einflussfaktoren sind die zu erreichenden Kompetenzen, die eingesetzten Methoden, aber auch Motivation oder z. B. Gruppenverhalten der Schüler und Schülerinnen und Auszubildenden.

Unter *Output-Qualität* wird das unmittelbar am Ende der Ausbildung erreichte Ergebnis verstanden. Deshalb spricht man häufig von einer Ergebnisqualität. In erster Linie sind das Bestehen und die Noten der Abschlussprüfung bzw. der Abschluss der Ausbildung gemeint. In diese Dimension fallen auch die Abbruch- und Wechselquoten der Auszubildenden. Mit der vierten Dimension *Outcome-Qualität* wird das mittelbar mit der dualen Ausbildung Erreichbare benannt. Hierzu zählen die Effizienz sowie die nachhaltige Verwertbarkeit des Gelernten im Arbeitsprozess und damit am Arbeitsmarkt bzw. für die berufliche Entwicklung und Karriere.

Fällt die Operationalisierung dieser Dimensionen auf Systemebene noch vergleichsweise leicht, finden sich dafür auf einer Individualebene der Lernenden kaum mehr für einen Vergleich geeignete Ansätze. Wesentliche Qualitätsmerkmale von Berufsbildungsprozessen, wie die Chancengleichheit und die individuell ausgeprägten Kompetenzen, mit denen die Stärken von Heterogenität und Anpassungsfähigkeit an sich rasch wandelnde berufliche Anforderungen zu kennzeichnen wären, geraten leicht aus dem Blick. Auch die Beiträge zur „Qualität“ auf Individualebene der verschiedenen Lernorte (berufliche Schule, Betrieb, überbetriebliche Ausbildungsstätte) lassen sich nur schwer mithilfe dieser Dimensionen bestimmen, ohne gegenseitige Abhängigkeiten und Zusammenhänge mit zu berücksichtigen.

Systemisch angelegte Qualitätsdimensionen lassen sich beispielsweise kaum anwenden, um individuell angelegte und entwickelte Fähigkeiten in Bezug zu normierten Leistungsanforderungen zu erfassen. Ein Beispiel dafür ist etwa die folgende Metapher: Ein Affe, ein Elefant, ein Seehund, ein Goldfisch und ein Hund erhalten zur Feststellung ihrer Leistungsfähigkeit die gleiche Aufgabe: „Klettert auf diesen 10 Meter hohen Baum“. Übertragen auf das Prüfungswesen mag man hier an die große Bandbreite der Einsatzgebiete von produzierenden Betrieben des Maschinenbaus mit ihren unterschiedlichen Ausbildungstraditionen (Lehrwerkstatt/Lernen im Arbeitsprozess) und das Variantenmodell bei den Prüfungsformen denken, um die Schwierigkeiten einer angemessenen Erfassung von „Qualität“ zu ermessen.

Die Auseinandersetzung mit den Input-Qualitätsfaktoren hat in der deutschen Berufsausbildung eine lange Tradition, ob bei der Gestaltung neuer Berufsbilder oder der Diskussion um „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ (vgl. EDDING-KOMMISSION 1974). In der Qualitätsdiskussion in den letzten Jahren (vgl. SLOANE 2005; SCHEIB/SPÖTTL/WINDELBAND 2008) ist eine Verschiebung in Richtung einer output- und teilweisen outcomeorientierten Qualitätsdiskussion zu erkennen.

Während beim bisherigen, eher inputorientierten Qualitätskonzept die Sicherung und Steuerung von Bildungsqualität über die Vorgabe von Bildungsinhalten und -gegenständen erfolgt, geschieht dies bei einem outputorientierten Qualitätskonzept über die Feststellung von Ergebnissen. Auslöser für die Intensivierung von Überlegungen in dieser Richtung sind die internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMMS und die Outcome-Orientierung des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens.

Damit kann nicht nur von einem Paradigmenwechsel in der Qualitätsdiskussion gesprochen werden, sondern von einer Neuausrichtung der beruflichen Bildung. Dies ist mit dem Risiko verbunden, dass der eigentliche Kern der Ausbildung – der Lern- und Ausbildungsprozess sowie die dadurch ermöglichten individuellen Lernergebnisse – immer mehr aus dem Blick gerät.

3. Qualitätsbeziehung zwischen den Lernorten in der Berufsbildung

Die Diskussion um Qualität blieb nicht ohne Folgen für die beruflichen Schulen. In den einzelnen Bundesländern wurden zahlreiche und teilweise auch unterschiedliche Ansätze zur Sicherstellung und Entwicklung der „Qualität“ unternommen. Qualitätsmanagementinstrumente zur externen und/oder internen Evaluation sind mittlerweile in allen Bundesländern eingeführt (vgl. BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006). Viele haben Projekte zur Stärkung der Eigenverantwortung (vgl. SAUERLAND/UHL 2012) von Schulen umgesetzt. Die Mehrheit der Länder arbeitet im beruflichen Schulwesen mit einem konkreten Qualitätsmanagementsystem wie Q2E, ISO oder EFQM. Eine landesspezifische Anpassung der Instrumente ist dabei selbstverständlich (vgl. SPÖTTL/BECKER 2007, S. 3 f.). Trotzdem ist bei den Instrumenten meist deren Herkunft aus dem industriellen Kontext ersichtlich. Hier macht das Q2E-System eine Ausnahme, welches speziell für Schulen und deren Qualitätsverbesserung entwickelt wurde.

In der betrieblichen Ausbildung kommen Qualitätsmanagementinstrumente nur selten zum Einsatz. Gerade in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) spielen diese keine große Rolle. Ein „guter“ Ausbildungsprozess wird eher empfunden und als nicht objektivierbar charakterisiert. Darüber hinaus findet die Qualitätsentwicklung in vielen Fällen informell statt, z. B. in Form von oft „zufälligen“ Gesprächen zwischen Auszubildenden und Ausbildenden. Strukturierte und systematisch geplante Gespräche zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung oder des Ausbildungsprozesses werden nur selten durchgeführt (vgl. SCHEIB/WINDELBAND/SPÖTTL 2009). Das bedingt, dass das Qualitätsverständnis dann meist anders ausgeprägt ist, als wenn eine hoch systematisierte Ausbildung in Lehrwerkstätten stattfindet.

Doch wie sieht die Qualitätsbeziehung zwischen den beiden Lernorten aus? Welche Philosophien und Instrumente werden bei der Lernortkooperation zur Qualitätsverbesserung eingesetzt?

In einer Studie stellten BECKER, SPÖTTL und DREHER fest (2006, S.100), dass die Lernortkooperation insbesondere dann eine größere Bedeutung erhält, wenn die Prozessorientierung ernsthaft verfolgt wird. Gefordert wird dies für alle Berufe, die nach 2002 neu geordnet wurden. Als qualitatives Merkmal einer guten Ausbildung wird die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung des Lernens ausgewiesen. Wichtig ist in diesem Falle, auch die Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen und Ausbildungspläne eng miteinander abzustimmen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Auszubildenden zu verbessern. Zudem ist es sinnvoll, der Lernortkooperation zwischen berufsbildenden Schulen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, denn Abstimmungen zwischen den Schulen bezüglich der Beschulung für bestimmte Berufe (regionale Schulentwicklung; Berufe ohne eindeutige Berufsfeldzuordnung wie beim Mechatroniker/der Mechatronikerin oder IT-Berufen wie dem IT-Systemkaufmann/der IT-System-Kauffrau), die Erzeugung von Synergien hinsichtlich Ausstattungsfragen und die Bildung von Teams mit hoher Kompetenz für einen Beruf oder ein Berufsfeld sind angesichts zunehmender Konzentration von Standorten bei sinkenden Schülerzahlen ein dringendes Anliegen. Das setzt allerdings eine strukturelle Neubestimmung voraus.

Diese Zielvorstellungen sind trotz der Umsetzung vielfältiger Qualitätssysteme bisher nicht immer erreicht worden. Abgestimmte Qualitätsziele oder gemeinsam entwickelte Leitbilder für die duale Ausbildung fehlen. Aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen und Präferenzen ist die Bestimmung eines gemeinsam getragenen Qualitätsverständnisses für beide Lernorte schwierig (vgl. FERING/WINDELBAND 2008). Dies bestätigen auch weitere Studien zur Qualität in der beruflichen Bildung. EBBINGHAUS u. a. (2010, S. 21) kommen bei einer Bewertungsskala von 1 bis 6 (1 = gar nicht ... 6 = stark) zu einer Einschätzung von 1,47 bzgl. der Kooperation mit anderen Betrieben, zu 2,33 bzgl. der Unterstützung durch Kammern und zu 2,45 bzgl. der Lernortkooperation. Die qualitative Studie von SCHEIB, WINDELBAND und SPÖTTL (2009, S. 41) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: „Die derzeitige Situation der Lernortkooperation kleiner Betriebe ist auf Basis der Untersuchungen als eher schlecht bis nicht vorhanden zu bezeichnen. Was in der Berufsschule passiert, ist ihnen meist gänzlich fremd. Damit gibt es in der Regel keine abgestimmte Planung zwischen den Themen der Berufsschule und dem Betrieb. Die Kommunikation zwischen Berufsschule und Betrieb funktioniert nach Aussage der befragten Auszubildenden oft eher schlecht.“ Entscheidend ist dabei nicht die allgemeine Feststellung, dass Lernortkooperation nicht in ausreichendem Maße stattfindet, sondern die Konsequenzen für Lernergebnisse unter dem Anspruch, diese auf Geschäfts- und Arbeitsprozesse auszurichten. Die Ergebnisse lassen eindeutig den Schluss zu, dass die in den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen) implementierte Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung noch nicht genutzt wird, die Lernortkooperation zu ini-

tieren und zu praktizieren. In der beruflichen Schule gelingt diese Prozessorientierung bislang kaum (vgl. BECKER 2008) systematisch, und in den Betrieben bestehen nach wie vor massive Herausforderungen darin, Auszubildende mit realen betrieblichen Anforderungen zu konfrontieren und Ganzheitlichkeit des Lernens zu praktizieren. Dadurch wird die Chance vertan, eine neue Qualität in der Ausbildung zu erreichen. Ebenso müssten solche Zusammenhänge überhaupt erst mithilfe von Qualitätsinstrumenten untersucht und bearbeitet werden können.

4. Outcome-Orientierung – wo diese zu kurz greift!

Die Entwicklung hin zur Outcome-Orientierung wurde in den letzten Jahren sehr stark durch die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) bestimmt. Um die in den europäischen Ländern erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vergleichbar zu machen, wurden der EQR und in der Folge nationale Qualifikationsrahmen entwickelt und implementiert.

Der Kern des EQR sind „Learning Outcomes“, die im Sinne von Lernergebnissen als Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (Deskriptoren des Deutschen Qualifikationsrahmens, kurz: DQR) verstanden werden, um diese lesbar und vergleichbar zu machen. Die Deskriptoren dienen dazu, die Lernergebnisse zu beschreiben, die je nach Komplexitätsgrad des Wissens bzw. der Handlungssituation den Niveaus des EQR zugeordnet werden. Dies spiegelt sich auf den unterschiedlichen Niveaus des EQR wider.

Der große Vorteil in der Outcome-Orientierung wird in der größeren Transparenz der Lernergebnisse gesehen, und zwar der Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen der Berufsausbildung nach Beendigung der Ausbildung. Durch die Ausrichtung der Outcome-Indikatoren an der nachhaltigen Verwertbarkeit des Gelernten im Arbeitsprozess und damit am Arbeitsmarkt müssen diese an den Geschäfts- und Arbeitsprozessen der Praxis orientiert sein.

Der damit einhergehende grundlegende Perspektivwechsel in der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Output“-Orientierung führt dazu, dass sich die Ziele der beruflichen Bildung immer mehr an Effektivität, Ergebnissen und Marktbedarf ausrichten (vgl. DEHNBOSTEL 2011, S. 3). DEHNBOSTEL beschreibt die Lernergebnis- und Outcome-Orientierung als entscheidendes Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung und bemerkt, dass dieses unzureichend und problematisch ist: „Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und Lernförderung offensichtlich ebenso unterschätzt wie die Notwendigkeit, die normative Ebene der Bildungsdimension über verbindliche Ziel- und Inputorientierungen zu sichern“ (ebd., S. 6).

Eine Fokussierung allein auf eine Outcome-Steuerung stellt den Lern- und Ausbildungsprozess nicht mehr in den Mittelpunkt, sondern schlicht Ergebnisse. Es ist danach nicht mehr entscheidend, wie und was gelernt wird, sondern nur noch das Lernergebnis und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Eine vorrangig nur an den Anforderungen der Wirtschaft orientierte Ausbildung (vgl. RAUNER/GROLLMANN/SPÖTTL 2006; KRAUS 2007) birgt das Risiko, dass diese letztendlich allein von den Interessen der Unternehmen gesteuert wird und Gestaltungs- und Bildungsansprüche an Bedeutung verlieren. Letztere haben jedoch einen hohen Stellenwert für die Herausbildung stabiler Gesellschaften.

Die Mängel einer derartig verkürzten beruflichen Ausbildung würden sich allerdings frühestens nach Beendigung der Ausbildung in der qualitativen Bewältigung der Arbeitsprozesse zeigen. Viel zu spät, um in der Ausbildung noch rechtzeitig korrigierend und qualitätsverbessernd eingreifen zu können. Hier ist eine frühzeitige Feststellung der Entwicklungsaktivitäten und des jeweils erreichten Niveaus notwendig, um gestalterisch in die Ausbildung eingreifen zu können und um die Ausbildungsqualität durch geeignete Gestaltung des „Ausbildungsprozesses“ zu verbessern.

Es muss also darum gehen, Verbesserungen in der Ausbildung nicht am Ende der Ausbildung zu initiieren, sondern kontinuierlich daran zu arbeiten. Das Projekt QualiVET zeigt hier mit der Entwicklung von gestaltungsorientierten Qualitätsindikatoren, wie Entwicklungsaktivitäten und Veränderungsprozesse mit dem Fokus auf eine Qualitätsverbesserung der Lernprozesse gestaltet werden können. Die Reflexion (Selbstreflexion, Reflexion der Auszubildenden, Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Coaching, Feedback Eltern/Unternehmen/Kolleginnen und Kollegen sowie externe Evaluierung) über die Ausbildung ist z. B. einer von sechs Qualitätsbereichen, um die Lernprozesse mitzugestalten und qualitativ zu optimieren (vgl. BECKER/SPÖTTL/BLINGS 2007, S. 20). Darüber hinaus wurde in diesem Projekt der Inhalt der Lernprozesse als eigenständige Qualitätsdimension benannt, damit Lernergebnisse auch berufsbezogen konkretisiert werden können; Letzteres ist durch die allgemein gehaltenen Deskriptoren eines EQR bzw. DQR nicht möglich.

Neben den skizzierten Risiken der Outcome-Orientierung werden auch neue Chancen für mehr Transparenz und Durchlässigkeit in Deutschland gesehen (vgl. REINISCH 2011) wie bspw.:

- Förderung der Mobilität der Arbeitskräfte,
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen und -wegen,
- Erleichterung der Anerkennung von Lernergebnissen, die in informellen Kontexten erworben wurden,
- Erleichterung der Anerkennung von bereits erworbenen Lernergebnissen bei „gebrochenen“ Bildungsverläufen,

- Trend zu einer Vereinheitlichung der Berufsbildung auf curricularer Ebene in den Staaten der Europäischen Union.

Bei diesen Überlegungen unterbleibt allerdings die Klärung der Frage, ob diese als Vorteile benannten Punkte nicht auch bei Ansätzen einlösbar sind, die die Ausbildungsprozesse selbst, die Ergebnisse und auch die Input-Faktoren betrachten.

5. Qualitätsansatz mit arbeitsprozessorientierten Standards zur Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen den Qualitätsdimensionen

Die Ergebnisse der Qualitätsstudie zur Vorbereitung der Modellinitiative von SCHEIB, WINDELBAND und SPÖTTL (2009) können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Prüfungen, der Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) und die betrieblichen Ausbildungspläne werden oft als die derzeitig „offiziellen“ Instrumente zur Sicherung der Qualität betrieblicher Ausbildung angesehen (vgl. ebd., S. 33, 47). Insbesondere für Prüfungen gilt, dass in den meisten Berufen/Branchen berufliche Abschlussprüfungen als nicht aussagekräftig für die Kompetenz des Auszubildenden angesehen werden. Einerseits überwiegt das Prüfen beruflichen Wissens (kognitiver Elemente) gegenüber dem Nachweis beruflicher Handlungskompetenz. Andererseits spiegeln die Abschlussprüfungen den beruflichen Alltag nicht wider und sind daher nicht valide (vgl. ebd., S. 38, 47). Das Berichtsheft wird seitens der Kammern bestenfalls als Rechtfertigungsinstrument im Falle von Streitigkeiten bei der Abschlussprüfung angesehen (BURCHERT/SCHULTE 2011). Über die Güte des Ausbildungsprozesses oder gar Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung sind keine Aussagen möglich. Bestenfalls werden Inhalte „gesichert“. Ausbildungspläne werden in KMU oft nicht erstellt und unterstützen daher nur bedingt die Qualitätsentwicklung. Qualitätsindikatoren im Bereich der Prozessqualität fehlen. Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses sind derzeit bestenfalls abstrakt und auf wissenschaftlicher Ebene beschrieben. Konkrete Beschreibungen, Beispiele und Hinweise, wie sie bereits für die Schule entwickelt sind, fehlen. Im Bereich der Prozessqualität findet damit nahezu keine Standardisierung statt, mit der auch eine Verbindung zu den Lerninhalten und -ergebnissen erzielt werden kann.

Ein Ansatz, um eine hohe Qualität der Berufsbildung im Sinne der Herstellung und Absicherung beruflicher Handlungsfähigkeit sichtbar zu machen, ist die Beschreibung beruflicher Kompetenz über Kernarbeitsprozesse und zugehörige berufliche Aufgaben. Empirisch ermittelte Kernarbeitsprozesse und dazugehörige Kompetenzbeschreibungen für berufliche Herausforderungen werden in einer Matrix so angeordnet und dadurch sichtbar gemacht, dass in der Folge auch Entwicklungs-

verläufe im Rahmen der Kompetenzentwicklung damit dokumentiert werden können (vgl. MARKOWITSCH/BECKER/SPÖTTL 2006; BECKER/SPÖTTL 2006). Mit diesem Qualitätsansatz, der im Rahmen zweier „VQTS³-Projekte“ (vgl. LUOMI-MESSERER/MARKOWITSCH 2006; LUOMI-MESSERER 2009; SPÖTTL/BECKER 2005) entwickelt und mittlerweile in zahlreichen nationalen und internationalen Kontexten erprobt wurde, wird eine Orientierung des Lernens an Domänen im Sinne von Kompetenzentwicklung in ebendiesen angestrebt. Auf Kernarbeitsprozesse bezogene berufliche Aufgabenstellungen werden dabei in den Mittelpunkt gestellt. Die Kernarbeitsprozesse charakterisieren arbeitsprozessorientierte Standards eines Berufes bzw. eines beruflichen Handlungsfeldes.

Die Beschreibung arbeitsprozessorientierter Standards in der skizzierten Form gibt den Berufsbildungsakteuren zahlreiche Möglichkeiten, Qualität in der Berufsbildung in Input-, Prozess-, Output-, Transfer- und Outcome-Bereichen zu verbessern (vgl. z. B. BECKER/KARGES/ROHS 2013). Dabei wird nicht schwerpunktmäßig auf der Ebene der Berufsbildungssysteme und auch nicht ausschließlich mit Kennzahlen und damit einseitig in outcomeorientierten Qualitätsbereichen gearbeitet. Die Fokussierung auf die drei „Dimensionen“ Input – Prozess – Output war in der Vergangenheit nicht üblich und führte deshalb zu großen Defiziten in der Qualitätsdebatte, weil damit die berufsbildenden Systeme und Prozesse selbst ins Hintertreffen geraten. So sind etwa die Deskriptoren und die zehn Indikatoren des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung (vgl. EQARF 2009) allesamt auf Berufsbildungssysteme und Berufsbildungsanbieter bezogen und lassen die Bildungsprozesse und inhaltliche Ausrichtung unberücksichtigt. Letztere werden „nur“ institutionell im Sinne von Kontext- bzw. Input-Indikatoren betrachtet.

6. Kompetenzorientierung als Qualität

6.1 Lernkultur zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung

Die Wahl des Begriffes „Kompetenzorientierung“ soll signalisieren, dass es bei beruflicher Bildung um mehr geht als um formal initiierte Bildungsprozesse, um Bildungsprozesse also, bei denen neben dem regelgeleiteten „Wissen“ auch das „Können“ eine wichtige Rolle spielt. Neben den formalen Lernprozessen in wohlstrukturierten

3 VQTS steht für „Vocational Qualification Transfer System“. Zum VQTS-Modell gehört eine VQTS-Matrix, in der individuelle, organisationale und institutionelle Kompetenzprofile abgebildet werden können, sowie ein Verfahren für die Feststellung, die Dokumentation und den Transfer der Kompetenzbeschreibungen. Dadurch werden für einen Beruf aussagekräftige Einheiten in einem ganzheitlichen Verständnis gebildet, die Grundlage für Verfahren zur Feststellung des Ausbildungsniveaus und -verlaufs – auch im Sinne von ECVET – sein können.

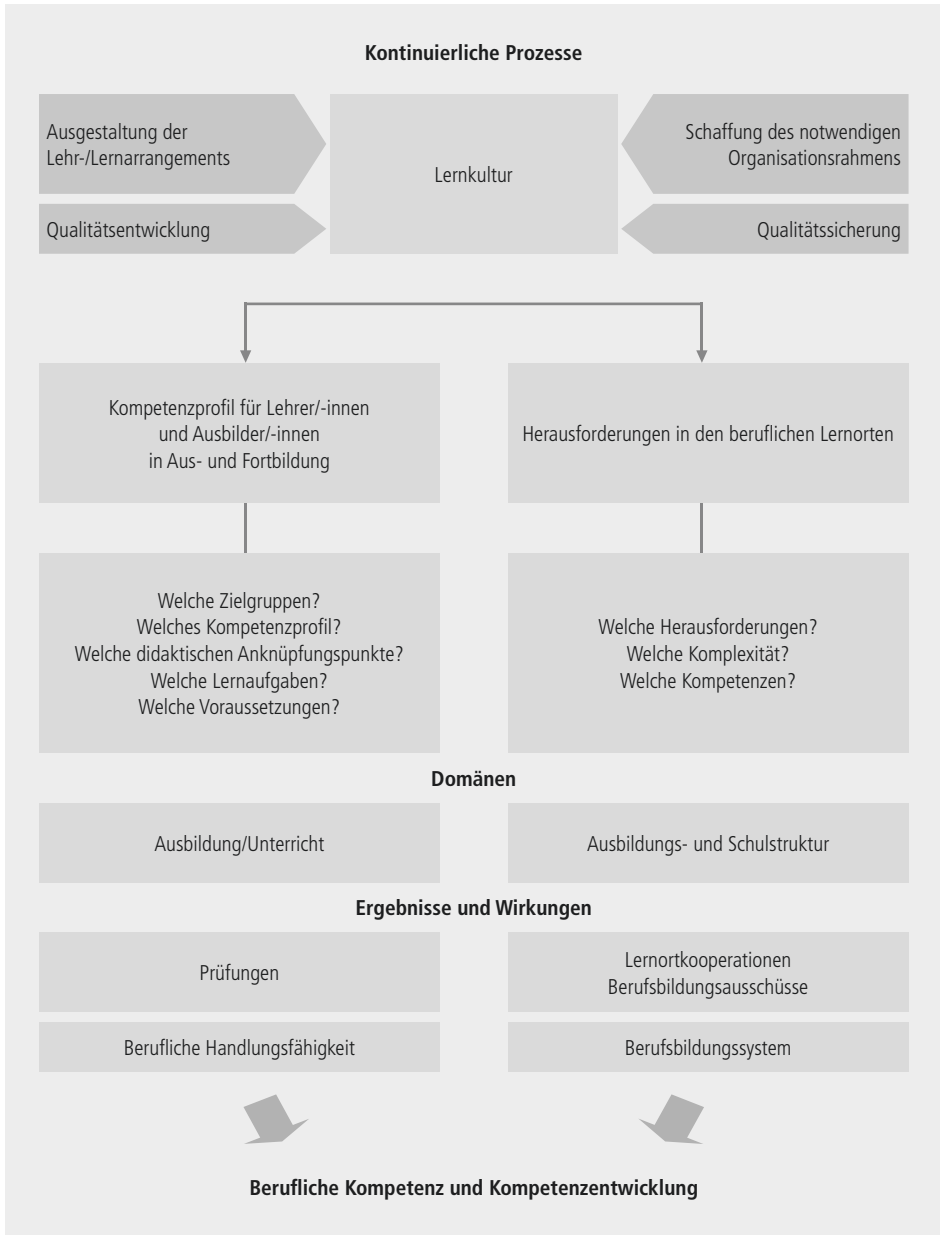
Unterrichtssituationen geht es um die Entwicklung umfassender Problemlöse- und Gestaltungsfähigkeiten (vgl. ARNOLD 2001), die auch den organisatorischen Rahmen der Arbeitswelt und Gesellschaft einschließt. Damit wird der allein institutionalisierte Kontext von Lernen ausgeweitet, und Lernen in anderen Zusammenhängen – z. B. am Arbeitsplatz, mit deutlichem Arbeitsbezug oder mediengestützt, autodidaktisch – gewinnt an Bedeutung. Eine ausschließliche, auf enge Zwecke ausgerichtete Kompetenzentwicklung wird durch die Bezugnahme auf unterschiedliche kontextuale Zusammenhänge zurückgedrängt. Lehrkräfte und Auszubildende für diese Anforderungen zu sensibilisieren und eine entsprechende Gestaltungskompetenz zu entwickeln, wäre zu fördern. Kompetenzentwicklung bezieht sich sehr stark auf das Individuum und seine Entwicklung, was auch den Erwerb von Wissen und Können als ständigen individuellen Entwicklungsprozess einschließt. In der Regel geschieht das in unterschiedlich strukturierten und verorteten Formen des Lernens. Wichtig sind dabei eine enge Verzahnung des Lernens an verschiedenen Lernorten und eine hierauf bezogene Strukturentwicklung (vgl. Abbildung 1).

Angesichts der Chancen und Gefahren des industriellen und gesellschaftlichen Wandels ist als Leitbild von Bildung eine Persönlichkeit anzustreben, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst wie gegenüber der Gesellschaft handelt (vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG bei der Hans-Böckler-Stiftung 1999, S. 17). Somit steigt die Bedeutung der Kompetenzentwicklung als Entwicklungselement des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Diese Überhöhung des Anspruchs der Kompetenzentwicklung ist bei allen Entwicklungsprozessen wann immer möglich zu initiieren.

Kompetenzentwicklung ist wesentlich auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln in verschiedenen beruflichen und gesellschaftlichen Situationen ausgerichtet. Der Kompetenzbegriff⁴ hat daher eine deutliche Subjektorientierung und knüpft an die Tradition des humanistischen Bildungsbegriffes an (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 65). Für die Bewältigung der komplexen, vor allem der vielfältigen Aufgaben in neu strukturierten Arbeitsumgebungen gewinnt die Förderung der Kompetenzen von Auszubildenden an Gewicht, da dies einen konstruktiven Umgang mit dem ständigen Wandel und die Gestaltung offener Lern- und Arbeitssituationen ermöglicht.

4 Kompetenz wird hier nicht stringent definiert. Der Begriff beinhaltet im weitesten Sinne die Fähigkeit, aktiv die Zukunft zu gestalten, wie es uns im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich ziemlich unmittelbar als direkte Anforderung entgegentritt. Selbstständigkeit, Kreativität und eigenständige Entwicklung der vorhandenen Potenziale schließt der Begriff ein.

Abbildung 1: Lernkultur zur Unterstützung einer auf Domänen und Berufe ausgerichteten Kompetenzentwicklung als Orientierung für Maßnahmen zur Entwicklung und Absicherung von Qualität in der beruflichen Bildung



Kompetenzen zu erwerben heißt allerdings, dass sich die Individuen (z. B. Auszubildende) aktiv mit den Herausforderungen auseinandersetzen. Durch geeignete Rahmenbedingungen kann der Kompetenzentwicklungsprozess angeregt und gefördert werden. Kompetenzentwicklung in einer Ausbildung ist ein „lebensumspannender“ Prozess, der sich durch individuelle Entwicklungsprozesse sowie unterschiedlich strukturierte und ausgerichtete Formen des Lernens auszeichnet. So gesehen ist Kompetenzentwicklung ein fortwährender Prozess, der sich über die verschiedensten Aufgaben hinweg erstreckt. „Dabei gilt berufliche Kompetenzentwicklung als wichtige Voraussetzung für die Entfaltung persönlicher und organisationaler Kreativität. Die wesentliche Voraussetzung für Kompetenzentwicklung in der Berufsarbeit wird in der Existenz geeigneter Rahmenbedingungen“ (KOMNETZ 2001, S. 28) in der Arbeitswelt gesehen. Dazu zählt die Gestaltung von Handlungsspielräumen genauso wie die Verfügbarkeit adäquater lernförderlicher Unterstützung. Das Ergebnis der Kompetenzentwicklung ist die berufliche Handlungsfähigkeit. Als theoretisches Konstrukt stellt die Handlungsfähigkeit inhaltlich und methodisch ein Handlungsmodell dar, das die drei Kompetenzbereiche Fach-, Sozial- und Personalkompetenz stützt und die zyklische Vollständigkeit von Handlungen fördert. Kompetenzentwicklung unterstützt demnach die Idee der Förderung von Auszubildenden in einem sehr umfassenden Sinne und knüpft gleichzeitig an verschiedene Wurzeln an.

Für eine Qualitätsdebatte in der beruflichen Bildung sind Überlegungen zu den Qualitätsdimensionen von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität zu verbinden mit den Besonderheiten der Zielsetzung „berufliche Handlungsfähigkeit“ mit all ihren Facetten sowie mit den jeweiligen Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in den Domänen. Sonst droht die Gefahr, dass ein zwar breit angelegter, aber formaler Qualitätsbegriff zur Stagnation im Berufsbildungssystem führt, statt der beruflichen Bildung tatsächlich einen Dienst zu erweisen. Das gilt für Evaluationsansätze wie auch für Ansätze zur Kompetenzdiagnostik, die allzu schnell unter dem Anspruch „Qualität“ sich selbst optimieren und Kennzahlen produzieren anstatt Berufsbildungsprozesse optimieren helfen. Wie kann also eine Ausrichtung hin auf Qualitätsverbesserung aussehen?

6.2 Prozess der Ausbildung im Blick von Qualitätsentwicklung

Standards sind derzeit vorrangig input- und in einem geringeren Umfang outputbezogen. Betriebe wollen jedoch keine weiteren inputbezogenen Standards. Prozessstandards und prozessbezogene Indikatoren, die auf das Lernen und die Ausbildung selbst ausgerichtet sind, fehlen weitestgehend. Der eigentliche Kern der Ausbildung, der Ausbildungsprozess, ist damit beliebig und offen. Defizite und Verbesserungspotenziale bleiben deshalb verborgen, da Vergleichsmöglichkeiten, Referenzen und

„Best-Practice“-Ansätze fehlen. Aufgrund der großen Unterschiede der Arbeits- und Ausbildungsprozesse und damit der Lernprozesse in den verschiedenen Berufen, Unternehmen und Regionen können diese Indikatoren nur sektorenspezifisch und berufsspezifisch entwickelt werden. Darüber hinaus müssen sich die Indikatoren an den Bedingungen der Unternehmen orientieren. Die Entwicklung von Prozessstandards sollte daher „bottom up“ erfolgen.

Erste Ansätze zur Entwicklung von Standards, welche sich an beruflicher Handlungsfähigkeit orientieren, sollten am *Arbeitsprozess*, dem Kernelement der Ausbildung im dualen System, anknüpfen. Durch die Beschreibung dieses Kernelements durch prozessorientierte berufliche Standards wird ein „kontinuierliches Re-Engineering“ des Kerns dualer Berufsausbildung vorangetrieben. Damit lässt sich auch die erfolgreiche Tradition deutscher Berufsbildung sowohl mit den neuen Anforderungen an modernen Arbeitsplätzen als auch mit der Notwendigkeit verbinden, Transparenz in der Beschreibung und Sicherung der Zielvorgaben für Berufsbildung zu gewährleisten.

Berufliche Standards beschreiben das Kompetenzprofil, das für eine erfolgreiche Berufsausübung im Arbeitsprozess erforderlich ist. Für ihre Erstellung bedarf es eines Verfahrens, das als „Arbeitsprozessanalyse“ zu bezeichnen ist und wofür Instrumente verfügbar sind. Vorrangiges Ziel der Durchführung von Arbeitsprozessanalysen ist dabei die Identifizierung von Arbeitsprozessen, die in der beruflichen Arbeit dominieren. Diese machen das Kompetenzprofil für einen Beruf auf der Facharbeiterebene aus. Kernarbeitsprozesse bezeichnen dabei jeweils für einen Teilbereich die spezifischen beruflichen Anforderungen.

Die Detailbeschreibung der Arbeitsprozesse in den Berufsbildungscurricula gibt auch Hinweise zur notwendigen Entwicklung von Kompetenzen. Standards ersetzen also keine Ordnungsmittel und keine Curricula, und sie sollten auch auf keinen Fall mit ihnen verwechselt werden. Sie sind Gegenstand solcher Ordnungsmittel. Sie beinhalten eine eindeutige Beschreibung empirisch erhobener, zentraler Kernarbeitsprozesse und deren Detaillierung und die Definition von ergebnisorientierten Kompetenzen. Berufliche Standards sollten grundsätzlich die Plattform bilden, von der aus sowohl Curricula als auch Tests zur Überprüfung der Kompetenzen entwickelt werden können. Doch hängt es ganz entscheidend von der Darstellungsweise der Standards ab, wie weit der Weg noch ist, der nach der einen Seite bis zur Entwicklung des beruflichen Curriculums und nach der anderen Seite bis zur Entwicklung von Tests zurückgelegt werden muss.

Für die Darstellung beruflicher Standards wird dabei ein Format gewählt, das jeweils in den folgenden drei Schritten vollzogen wird (vgl. Abbildung 2):

- Kurzbeschreibung der Kernarbeitsprozesse,
- Benennung der ergebnisbasierten Kernkompetenzen und des für das Erlernen maßgeblichen Lernorts (Berufsschule und/oder Betrieb) und

- Detaillierung des Kernarbeitsprozesses nach Arbeitsgegenstand, Werkzeugen und Methoden der Arbeit sowie Arbeitsorganisation und den speziellen Anforderungen an die Arbeit und den Einsatz von Technologien.

Aus dem Format über die (1) Kurzbeschreibung eines Arbeitsprozesses, (2) die Benennung der Kernkompetenzen und (3) die Detaillierung des Arbeitsprozesses geht exemplarisch hervor, welche Darstellungsform für die Standards gewählt worden ist.

Die Kernarbeitsprozesse beschreiben dabei die Qualität der Anforderungen, und die Kernkompetenzen charakterisieren deren Niveau. Über die Detaillierung werden die Herausforderungen durch die Gegenstände, die Arbeitsorganisation, die Werkzeuge, die gesellschaftlichen Erfordernisse, die Ansprüche der Betriebe, der Mitarbeiter/-innen u. a. definiert. Diese mehrdimensionalen Herausforderungen verdeutlichen die Ansprüche an Bildungs- und Gestaltungsprozesse.

Der entscheidende Vorteil einer solchen Lernergebnisbeschreibung als Standard ist, dass ausgehend von solchen – an Inhalten ausgerichteten und empirisch gewonnenen – Darstellungen Qualität zu einer fassbaren Dimension wird. Solche Standards können Qualitätsentwicklungen anstoßen und Maßstäbe für konkrete Qualitätsüberprüfungen liefern. Über die Definition der Kernkompetenzen wird dabei das anzustrebende Niveau in der Kompetenzentwicklung festgelegt, und mithilfe der Detaillierung des Kernarbeitsprozesses sind die Grundlagen für die Gestaltung von Curricula und Testitems bestimmt.

Abbildung 2: Format der Darstellung beruflicher Standards als lernergebnisorientierte Ordnungsmittel am Beispiel des Berufsfelds Fahrzeugtechnik

Das Fahrzeug und seine Systemfunktionen	Kernarbeitsprozess Berufliche Aufgaben zu diesem Kernarbeitsprozess führen zu finanziellem Werterhalt, zu einer Erhöhung und Aufrechterhaltung des Gebrauchswertes, der Komfortansprüche und zum Erhalt der Sicherheit von Fahrzeugen. Neben geeigneten Pflege- und Aufbereitungsmaßnahmen zählen der Standardservice und Verschleißreparaturen ebenfalls zur Aufgabe. Die beiden letztgenannten Aufgaben sind im vorhergehenden Teil des Ausbildungsberufsbildes bereits enthalten. Sie erhalten aber eine inhaltliche Vertiefung durch eine systemische Herangehensweise.
Fahrzeugpflege und Gebrauchtwagenaufbereitung	Kernkompetenzen (betrieblich): a) Beratung der Kunden zu Pflegemaßnahmen und Umsetzen in das betriebliche Pflegeangebot; Zeit- und Kostenkalkulation. b) Pflegezustand erheben, bewerten und notwendige/mögliche Pflegemaßnahmen treffen und in die Ablauforganisation einplanen. c) Pflegeverfahren und -produkte unter ökologischen und ökonomischen Kriterien auswählen; Pflege-, Aufbereitungs- und Reparaturmaßnahmen durchführen. d) Nutzen betrieblicher Pflege- und Aufbereitungsanlagen und Einrichtungen unter Einhaltung der Sicherheitsbestimmungen für Arbeit und Gesundheit sowie der Entsorgungs- und QM-Richtlinien.

	Inhalte von Arbeiten und Lernen		
	Gegenstand der Facharbeit	Werkzeuge, Methoden und Organisation der Facharbeit	Anforderungen an (Fach-)Arbeit und Technik
	Das Fahrzeug/System in seinem wert-, komfort- und sicherheitsrelevanten Zustand • Karosserie/Aufbau: Lack, Glas, Textilien, Kunststoffe, Chrom, Dichtungen, Abdeckungen, Anbauten, Verdecke • Innenraum: Sitze, Polster, Verkleidungen, Auskleidungen, Dämmmaterial • Fahrwerk/Rahmen: Unterboden, Bodengruppe, Räder, Reifen, Achsen, Aufhängungen • Motor/Motorraum: Motorraumverkleidung, Schläuche, Kabelverbindungen, Schutzabdeckungen für Aggregate	Werkzeuge: • EDV: Kalkulations- und Dispositionssystem • Hersteller- und Pflegedokumentation • Reinigungs-, Pflege- und Konservierungsmittel, -geräte und -anlagen • Reparaturwerkzeuge Methoden: • Fahrzeugzustände beurteilen und Beratung der Kunden (Fehlersuche und Diagnoseverfahren einschließlich Tragbild-, Pflegebild-, Geräusch-, Hohlraumprüfung, Bewerten von Lackschäden, Korrosion) • Reinigungs- und Pflegeverfahren von Lack, Textilien, Rädern und Reifen, Fahrzeugteilen • Unterbodenschutz- und Hohlraumprüfung nach Herstellervorschrift zur Einhaltung der Durchrostungs-Gewährleistung • Alternative Pflegeverfahren und -angebote • Auftragsdisposition und Durchführung Organisation: • Pflegeannahme und Bearbeitungsorganisation, Arbeitsplatzgestaltung (Ab-lagesysteme; Pflegesysteme und -prozesse)	an Facharbeit: • Gestaltung des Pflegeumfeldes • Transparenz des Pflegeumfanges und der Kostenstrukturen • Auswahl geeigneter Pflege- und Konservierungsprodukte und -systeme • Fahrzeug- und kunden-gerechte Pflegeberatung • Sicherheits- und umweltge-rechte Produkteigenschaften an Technik: • Gestaltung der Fahrzeuge/ Systeme und Pflegeprodukte unter unterschiedlichen Anforderungen/Interessen (pflegeleichte Materialien, Langzeitkorrosionsschutz, Zugänglichkeit ...) • Arbeitsgestaltung zur Einhaltung des Gesundheits-schutzes, der Sicherheits- und Umweltschutzbestim-mungen, Qualitätsmanage-mentregelungen • Ersatz und/oder Aufberei-tung optischer und funktio-naler Systemeinheiten

7. Schlussfolgerungen

Kompetenzorientierung und Output-/Outcome-Orientierung (Lernergebnisse und deren Wirkung) sind die derzeitigen Megathemen nicht nur in der Berufsbildungsdiskussion, sondern in der gesamten Bildungsdiskussion. Die damit verbundenen Hoffnungen sind mannigfaltig. Die Kompetenzorientierung findet allgemeine Zustimmung, weil sie mehr oder weniger als selbstverständlich und immer schon vorhanden verstanden wird. Im Zusammenhang mit der Lernergebnisorientierung gehen zahlreiche bildungspolitische Vertreter/-innen davon aus, dass die zu erwartenden Lernergebnisse präzise zu definieren sind und der Grad der Zielerreichung, also das jeweils erreichte Kompetenzniveau, per Kompetenzmessung festgestellt wird. Um die zu erwartenden Lernergebnisse genau genug definieren zu können, wird in Vorschlagspapieren von Ministerien und Interessenverbänden überwiegend auf Kategorien der bloomschen Taxonomie (vgl. etwa BMBF o. J.) abgehoben. In der bildungspolitischen Diskussion dominiert die Formel, dass präzise definierte Lernergebnisse mittels der psychometrischen Methoden eindeutig gemessen werden können und damit überzeugende Informationen zum jeweils erreichten Kompetenzniveau einer Person vorliegen und dass je nach Ergebnis in der Folge in die Kompetenzentwicklung eingegriffen werden kann.

Diese Zielsetzung greift jedoch in der Berufsbildung eindeutig zu kurz, weil nicht nur objektivierbares und damit messbares Wissen eine Rolle spielt, sondern weil es um die Beherrschung von Prozessabläufen geht, um den Umgang mit Unwägbarkeiten und um das Beherrschen ständig wechselnder, nicht voraussehbarer Situationen, die sachgerechtes und häufig intuitives Handeln erfordern. Diese Anforderungen lassen sich nicht über Taxonomien oder durch die Benennung von Lernergebnissen definieren und sind damit nicht in dem Sinne messbar, dass sie mit einer Maßzahl oder mittels Semantik darstellbar sind. Es reicht also auf keinen Fall aus, bei der Gestaltung von kompetenzbasiertem Lernen allein auf Lernergebnisse und deren Messung zu setzen, sondern es kommt auf die Gestaltung und das Unterstützen des gesamten Lernprozesses an, der auf nicht vorhersehbare und komplexe Situationen in der beruflichen Lebenswelt vorbereitet.

Literatur

ARNOLD, Rolf: Neue Arbeitswelt – Neues Lernen. In: KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualifizierungsziele und -strategien für morgen. Ausbildertagung 2001. Meckenheim 2001

- ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; OTT, Bernd: Berufspädagogik kompakt. Bielefeld 1998
- BECKER, Matthias: Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@) (2008) 14. – URL: www.bwpat.de/ausgabe14/abstract_becker_bwpat14.shtml (Stand: 05.08.2013)
- BECKER, Matthias; KARGES, Torben; ROHS, Matthias: Qualitätssicherung in der Ausbildung durch selbstgesteuerte Kompetenzerfassung. In: BECKER, Matthias; GRIMM, Axel; PETERSEN, A. Willi; SCHLAUSCH, Reiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berlin 2013, S. 353–366
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Transfer von Ausbildungsleistungen in Europa. EC-VET-Modelle und Lösungsansätze aus dem Leonardo-Projekt VQTS. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Europäisierung der Ausbildung. Bielefeld 2006, S. 117–132
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg; BLINGS, Jessica: Arbeiten mit gestaltungsorientierten Qualitätsindikatoren und Standards für die Qualitätsentwicklung – Leitfaden. In: NA beim BIBB (Hrsg.): QualiVET: Quality Development Framework (QDF). Bonn, Bremen 2007, S. 17–24
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg; DREHER, Ralph: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. In: Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 135. Bonn 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebniseinheiten (o. J.). – URL: www.ecvet-info.de/_media/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernergebniseinheiten.pdf (Stand: 12.08.2013)
- BURCHERT, Joanna; SCHULTE, Sven: Qualität in der beruflichen Ausbildung – Ansatz und Ziel der Reflexion von Berichtshefteinträgen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@) 1 (2011) 2. – URL: www.bwpat.de/ausgabe21/burchert_schulte_bwpat21.pdf (Stand: 12.08.2013)
- DEHNBOSTEL, Peter: Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin für Erwachsenenbildung.at (2011) 14, S. 05-1-11. – URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> (Stand: 12.08.2013)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- EBBINGHAUS, Margit: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: ARBEITSGRUPPE „QUALITÄTSSICHERUNG VON BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 78). Bonn (2006), S. 31–52. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf (Stand: 12.08.2013)

- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas; FLEMMING, Simone; BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bonn 2010. – URL: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22202.pdf (Stand: 12.08.2013)
- EDDING-KOMMISSION: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, Drucksache 7/1811. Bonn 1974
- EQARF: European Quality Assurance Reference Framework/Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Juni 2009. Brüssel 2009
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn, St. Gallen 2005
- FEHRING, Gritt; WINDELBAND, Lars: Qualität der betrieblichen Ausbildung – Herausforderungen, Defizite und Handlungsfelder. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@) Spezial 4 (2008). – URL: www.bwpat.de/ht2008/ft03/fehring_windelband_ft03-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 12.08.2013)
- FISCHER, Martin; REGLIN, Thomas: Qualitätssicherung im dualen System – Status quo und Handlungsbedarf. Bonn 2010. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/WB_Qualitaets-sicherung_im_dualen_System.pdf (Stand: 12.08.2013)
- GONON, Philipp: Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 561–573
- KOMNETZ (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner. Hamburg 2001
- KRAUS, Karin: Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe; GILLEN, Jui-lia (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007, S. 235–248
- LUOMI-MESSERER, Karin (Hrsg.): Using the VQTS model for mobility and permeability – Results of the Lifelong Learning project VQTS II. Vienna 2009
- LUOMI-MESSERER, Karin; MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Vienna 2006
- MARKOWITSCH, Jörg; BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET). In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Phillip; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006, S. 173–198
- MIRBACH, Horst: Eindeutiger Qualitätsbegriff. Die „Hamburger Erklärung“ zur Qualität in der beruflichen Bildung. In: lernen & lehren 94 (2009) 24, S. 82–83
- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Phillip; SPÖTTL, Georg: Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Phillip; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006, S. 321–331

- REINISCH, Holger: Lernergebnis-/Outcome-Orientierung – Was soll das eigentlich? DEC-VET-Fachtagung in Dresden am 23. Juni 2011. – URL: www.ausbildung-und-studium.de/projekte/decvet/Praesentation_Reinisch.pdf (Stand: 25.06.2013)
- RÜTZEL, Josef: Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Überlegungen. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld 2000, S. 5–16
- SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG: Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Anregungen zur Bildungsdiskussion (Diskussionspapiere der Hans-Böckler-Stiftung 3). Düsseldorf 1999
- SAUERLAND, Frank; UHL, Siegfried: Selbständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Kronach 2012, S. V–VII
- SCHEIB, Thomas; SPÖTTL, Georg; WINDELBAND, Lars: Sicherung und Entwicklung der Qualität betrieblicher Ausbildung – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 3, S. 36–39
- SCHEIB, Thomas; WINDELBAND, Lars; SPÖTTL, Georg: Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld 2009
- SLOANE, Peter F. E.: Standards von Bildung – Bildung von Standards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 4, S. 484–496
- SPÖTTL, Georg; BECKER, Matthias: Arbeitsbezogene Bereiche gegenseitigen Vertrauens (Work Related Zones of Mutual Trust – WRZMT) als Grundlage eines Modells für die Vergabe von Leistungspunkten in der Berufsbildung. biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik. VQTS – Vocational Qualification Transfer System. Leonardo da Vinci – pilot project no. A/03/B/F/PP-158.034. Universität Flensburg 2005
- SPÖTTL, Georg; BECKER, Matthias: Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen. In: lernen & lehren Sonderheft 21 (2007), S. 3–10
- TRAXLER, Hans: Chancengleichheit. In: KLANT, Michael (Hrsg.): Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Hannover 1983, S. 25

Die Autorinnen und Autoren

Martin Allespach, Leiter des Bereichs Grundsatzfragen und Gesellschaftspolitik beim Vorstand der IG Metall; Professor an der Universität Hamburg, Bereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, FB Erziehungswissenschaft 3, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg,
E-Mail: EW3.EPB@uni-hamburg.de

Martin Baethge, Prof. (i. R.) Dr., Präsident Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität, Friedländer Weg 31, 37085 Göttingen,
E-Mail: Martin.Baethge@Sofi.Uni-Goettingen.de

Sylvia Barkholz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Hertzstraße 16, 76187 Karlsruhe,
E-Mail: sylvia.barkholz@kit.edu

Matthias Becker, Professor für die Berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg,
E-Mail: becker@biat.uni-flensburg.de

Michael Brater, Professur für Berufs- und Kulturpädagogik, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Villestraße 3, 53347 Alfter bei Bonn; Senior-Berater der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH, Lindwurmstraße 41–43, 80337 München,
E-Mail: michael.brater@alanus.edu

Karin Büchter, Prof. Dr., Fachgebiet Berufsbildung der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg,
E-Mail: buechter@hsu-hh.de

Tamara Carigiet Reinhard, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe II, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern

Karl-Otto Döbber, Prof. Dr., Direktor, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe, Kaiserallee 11, 76133 Karlsruhe,
E-Mail: Karl-Otto.Doebber@seminar-bs-ka.kv.bwl.de

Margit Ebbinghaus, Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.1 „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn,
E-Mail: ebbinghaus@bibb.de

Manfred Eckert, Prof. Dr., Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 68, 99089 Erfurt,
E-Mail: Manfred.Eckert@uni-erfurt.de

Martin Fischer, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Hertzstraße 16, 76187 Karlsruhe,
E-Mail: m.fischer@kit.edu

Claudia Gaylor, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg,
E-Mail: gaylor.claudia@f-bb.de

Matthias Kohl, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg,
E-Mail: kohl.matthias@f-bb.de

Susanne Kretschmer, Leiterin der Berliner Niederlassung Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Wichmannstraße 6, 10787 Berlin,
E-Mail: kretschmer.susanne@f-bb.de

Andreas Krewerth, Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.1 „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn,
E-Mail: krewerth@bibb.de

Antonius Lipsmeier, Prof. (em.) Dr., ehemaliger Leiter des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik der Universität Karlsruhe, Brandenburger Straße 33, 61348 Bad Homburg,
E-Mail: A.Lipsmeier@iliali.de

Daniela Reimann, Dr., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Hertzstraße 16, 76187 Karlsruhe,
E-Mail: daniela.reimann@kit.edu

Dorothea Schemme, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn,
E-Mail: schemme@bibb.de

Eckart Severing, Prof. Dr., Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg, Berlin und München; Außerordentlicher Professor am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg; Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg,
E-Mail: severing.eckart@f-bb.de

Georg Spöttl, Professor für Metalltechnik und ihre Didaktik an der Universität Bremen, Fachbereich Maschinenbau, sowie Abteilungsleiter am Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, Am Fallturm 1, 28359 Bremen,
E-Mail: spoettl@uni-bremen.de

Barbara E. Stalder, Prof. Dr., Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Neuchâtel und Institut Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut de psychologie du travail et des organisations, Université de Neuchâtel, Rue Emile-Argand 11, 9000 Neuchâtel,
E-Mail: barbara.stalder@unine.ch

Lars Windelband, Professor für Technik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Bildung, Beruf und Technik, Abteilung Technik und ihre Didaktik, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd,
E-Mail: lars.windelband@ph-gmuend.de

Wolfgang Wittwer, Prof. Dr., Harthausenstraße 54, 81545 München,
E-Mail: wolfgang.wittwer@gib-forschung.de

Magdalene Ziegler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Hertzstraße 16, 76187 Karlsruhe,
E-Mail: magdalene.ziegler@kit.edu

A debate regarding the quality of the German vocational education and training system has been developing for some time now. Against this backdrop, the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) and the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) have established the pilot project programme "Quality Development and Assurance in In-company Vocational Education and Training" (Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung). Ten pilot projects were sponsored and scientifically monitored within the scope of this programme. Quality usually does not become a subject of discussion until it is lacking or inadequate. This was the reason for a scientific inventory of the quality-related problems present in vocational education and training, the interim results currently available and the perspectives for reform now emerging.

This book contains a collection of articles from renowned scientists in the German-speaking countries currently researching this topic, some of whom have specialised in this area for decades now.

Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Seit einiger Zeit hat sich eine Qualitätsdebatte um das deutsche Berufsbildungssystem entwickelt. Vor diesem Hintergrund haben das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ aufgelegt. Zehn Modellversuche sind in diesem Programm gefördert und wissenschaftlich begleitet worden.

Über Qualität wird normalerweise dann diskutiert, wenn sie nicht oder nicht genügend vorhanden ist. Dies war Anlass zu einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme, welche Qualitätsprobleme sich in der beruflichen Bildung stellen, welche Zwischenergebnisse vorliegen und welche Reformperspektiven sich abzeichnen.

Die Buchpublikation versammelt namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Deutschland, die zu diesen Themen aktuell und z. T. auch schon seit Jahrzehnten forschen.

