



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Entwicklung einer Konzeption für eine Modell- initiative zur Qualitätsentwicklung und -siche- rung in der betrieblichen Berufsausbildung

Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung



Die Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF

Zur Stärkung der Attraktivität und Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems sowie zur Erhöhung der Integrationschancen von Jugendlichen an der ersten und zweiten Schwelle bedarf es einer konsistenten und konsequenten Berufsbildungspolitik. Mit Blick auf die Komplexität der für die Berufsbildungspolitik entscheidungsbeeinflussenden Faktoren und Rahmenbedingungen sollen die Erkenntnisse der Berufsbildungsforschung eine Grundlage für die politische Entscheidungsfindung sein.

Die im Jahr 2006 gestartete Initiative des BMBF – unterstützt durch das Bundesinstitut für Berufsbildung – orientiert sich kontinuierlich in seiner inhaltlichen Ausrichtung an programmatischen bildungspolitischen Anforderungen. Das Ziel der im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative durchgeführten Forschungsvorhaben ist es, Informationen, Daten und Vorschläge in Form von Expertisen und empirischen Untersuchungen für bildungspolitisches Handeln zu generieren. Darüber hinaus soll diese Initiative zu einer Intensivierung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik beitragen.

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat für Grundsatzfragen
der beruflichen Bildung
53170 Bonn

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 - 262 302
Fax: 01805 - 262 303
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Herstellung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung

maiwerk, Bielefeld

Bildnachweis

Plainpicture/CP (Titel)

Bonn, Berlin 2009

Autoren

Thomas Scheib,
Lars Windelband,
Georg Spöttl
unter Mitarbeit von
Gritt Fehring und
Torsten Grantz

ITB – Institut Technik und Bildung
Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen
Tel.: +49 421 218 4632
Fax: +49 421 218 9009
E-Mail: spoettl@uni-bremen.de



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Entwicklung einer Konzeption für eine Modell- initiative zur Qualitätsentwicklung und -siche- rung in der betrieblichen Berufsausbildung

Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung

Inhalt

	Zusammenfassung	3
	Einleitung	7
1.	Forschungsauftrag	8
2.	Forschungsdesign	9
2.1	Forschungsdesign der Fallstudien (Phase 2)	9
2.1.1	Was ist ein Fall?	9
2.1.2	Auswahl der untersuchten Betriebe	9
2.1.3	Die zu befragenden Zielgruppen	10
2.1.4	Leitfadengestützte Interviews als „Befragungsinstrument“	10
2.1.5	Untersuchungssituation	14
2.1.6	Untersuchte Fälle	14
2.1.7	Untersuchte Ausbildungsberufe	15
2.2	Forschungsdesign der Workshops (Phase 3)	16
2.2.1	Zielstellung und Durchführung der Workshops	16
2.2.2	Auswahl der Teilnehmer der Workshops	16
2.2.3	Zusammensetzung der Workshops	17
2.3	Forschungsdesign der Expertengespräche und der Workshops zur Analyse derzeitiger Kooperationsansätze zwischen Berufsschulen und Betrieben (Phase 4)	18
2.3.1	Leitfragengestützte Expertengespräche	18
2.3.2	Sampling	19
2.3.3	Workshop	19
3.	Stand der wissenschaftlichen Diskussion	20
3.1	Qualität in der beruflichen Bildung	20
3.2	Qualitätsmerkmale und -indikatoren	22
3.3	Qualitätssicherung und -entwicklung	23
3.4	Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	25
3.5	Schlussfolgerung	25
4.	Qualität in der Berufsbildung – ein europäischer Rahmen	26
4.1	Übergreifender Anspruch des Qualitätssicherungsmodells	26
4.2	Aufbau des Qualitätssicherungsmodells	26
4.2.1	Modell	26
4.2.2	Methodik	27
4.2.3	Überwachungssystem	27
4.2.4	Qualitätsmessinstrument	27
4.3	Das Modell und die verzahnten Elemente	27
4.4	Schlussfolgerung	28
5.	Qualitätssicherung und -entwicklung in KMU	29
5.1	Organisation der Ausbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen	29
5.2	Qualitätsverständnis in KMU und für die Ausbildung	30
5.3	Qualitätsmanagementsysteme in KMU und deren Einbindung in die Ausbildung	31
5.4	Instrumente des Planens von Ausbildungsprozessen in KMU	32
5.5	Instrumente des Bewertens von Ausbildungsprozessen in KMU	33

5.6	Förderung des ausbildenden Personals	39
5.7	Rolle der zuständigen Stellen	40
5.8	Kooperation mit dem dualen Partner	41
5.8.1	Das betriebliche Verständnis zur Kooperation mit der Berufsschule	41
5.8.2	Das schulische Verständnis betrieblicher Ausbildungsqualität	42
5.8.3	Kooperationsaktivitäten zwischen Schulen und Ausbildungsbetrieben	43
5.9	Staatliche Regelungen und/oder Zertifizierung von Ausbildung	45
5.10	Zusammenfassung	46
6.	Beitrag der beruflichen Schulen zur Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung	48
6.1	Kooperative Personalentwicklung	48
6.2	Gegenseitige Einbindung in die jeweilige Qualitätsentwicklung	49
6.3	Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsleitbildes	50
7.	Konzeption der Modellinitiative	51
7.1	Grundlegende Überlegungen zur Gestaltung der Modellinitiative	51
7.2	Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung in KMU	52
8.	Fazit	56
	Literatur	57

Zusammenfassung

Kleine und mittlere Unternehmen stellen sehr viele Ausbildungsplätze. Im Rahmen einer Modellinitiative will die Bundesregierung diese Unternehmen dabei unterstützen, auch die Qualität ihrer Ausbildung besser zu sichern und weiterzuentwickeln. Diese Modellinitiative sollte, so das Ergebnis des unter der Federführung von Prof. Dr. Georg Spöttl entstandenen Gutachtens „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ vor allem folgende Qualitätsinstrumente erarbeiten: einen Qualitätsbegriff, der auch den Ausbildungsprozess berücksichtigt, die Etablierung von bereichsübergreifenden Qualitätszirkeln, die die Vernetzung aller Akteure vorantreiben, sowie die Entwicklung praktikabler und systematischer Feedbackinstrumente.

Eine nachhaltige berufliche Ausbildung ist ein wichtiger Baustein, um dem Fachkräftemangel wirksam zu begegnen. Mit einer Modellinitiative will das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) nun alle Ausbildungspartner unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Modellinitiative sollen vor allem Instrumente und Lösungen entwickelt werden, die auch von kleinen und mittleren Unternehmen gut umgesetzt werden können.

Im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung entwarfen Prof. Dr. Georg Spöttl, Dr. Thomas Scheib und Dr. Lars Windelband unter Mitarbeit von Gritt Fehring und Thorsten Grantz vom Institut für Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen einen Vorschlag für die zukünftigen Initiativen und Projekte der Modellinitiative. Die Ziele: die Verankerung eines Qualitätsbegriffs, eine bessere Kooperation zwischen Kammern, Betrieben und Schulen, Standards für den Ausbildungsprozess, effiziente Feedbackinstrumente und eine bessere Förderung des ausbildenden Personals. Basis der Studie sind eine hohe Anzahl berufswissenschaftlicher Fallstudien, Workshops mit Sozialpartnern und Kammervertretern sowie Expertenbefragungen in Betrieben und Berufsschulen.

Ein Qualitätsbegriff, der alle Ausbildungsbereiche umfasst

In einem ersten Schritt muss bei allen Akteuren in der beruflichen Ausbildung und Bildung eine gleiche Vorstellung geschaffen werden, wie Qualität in der beruflichen Ausbildung definiert wird und welchen Nutzen qualitätsverbessernde Ansätze für alle Beteiligten bedeuten. Zu den wichtigsten Akteuren in der beruflichen Ausbildung und Bildung zählen Auszubildende, Ausbildungsunternehmen, Berufsschulen, Kammern und Berufsverbände.

Bisher ist in der betrieblichen Ausbildung das Verständnis, dass Sicherung und Entwicklung von Qualität wichtig sind, nur schwach ausgeprägt, so ein Ergebnis der Studie. Zudem ergaben Befragungen zur Bestimmung von Qualitätsindikatoren in der betrieblichen Ausbildung, dass bei Beteiligten und Mitwirkenden in der betrieblichen Ausbildung kein homogenes, gemeinsames und ganzheitliches Qualitätsverständnis vorliegt. Jeder versteht unter einer guten Ausbildung etwas anderes. Gesetzgeber und zuständige Stellen konzentrieren sich auf Ausbildungsrahmenpläne oder auf die Prüfung, ob sich ein Unternehmen für die Ausbildung eignet (Inputqualität). Für die ausbildenden Betriebe misst sich die Qualität einer Ausbildung an ihrem Ergebnis. Für sie ist es wichtig, dass junge Fachkräfte ihre Aufgaben nach einer kurzen Einarbeitungszeit fehlerfrei bewältigen können und aktuelles Fachwissen und Methodenkompetenz einbringen (Output- und Outcomequalität). Auszubildende sind dagegen an einem guten sozialen Klima während der Ausbildungszeit und an einer guten Abschlussnote interessiert. (Prozess- und Outcomequalität).

Gemessen wird die Qualität bisher vor allem an den Rahmenbedingungen und der Verwertbarkeit. Für eine nachhaltige Sicherung der Ausbildungsqualität muss das Qualitätsmanagement jedoch alle Bereiche einer Ausbildung umfassen: die sachlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, den Lehr-, Lern- und Ausbildungsprozess, den Abschluss sowie die nachhaltige Verwertung der Ausbildung für den Arbeitsmarkt und die berufliche und persönliche Entwicklung.

Besonders mangelt es noch an dem Bewusstsein, dass die Ausbildungsqualität kontinuierlich weiterentwickelt und an sich ändernde Anforderungen angepasst werden sollte. Qualitätssicherung ist ein automatischer Bestandteil der Qualitätsentwicklung, denn die Verbesserung muss gesichert werden, um darauf aufbauend weiter entwickelt zu werden.

Die Projekte der Modellinitiative sollten, so die Autoren, daher zunächst darauf abzielen, die Qualitätsentwicklung der Ausbildung dauerhaft ins Bewusstsein der ausbildenden Personen zu rufen. Hilfreich wäre zum Beispiel die Umsetzung des Themengebiets „Qualitätsentwicklung in der beruflichen Ausbildung“ im Rahmen der zum 1.9.2009 novellierten Ausbilder-eignungsverordnung. Zudem könnten Qualitätsschulungen des ausbildenden Personals in den Betrieben dazu beitragen, den Aspekt der Qualitätsentwicklung zu etablieren. Themen solcher Qualifizierungen könnten zum Beispiel der Umgang, Einsatz und die Entwicklung betriebspezifischer Beurteilungsbögen oder die Gestaltung von Feedbackgesprächen sein. Beides sind wichtige Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Bessere Abstimmung zwischen Kammern, Betrieben und Schulen

Die Modellinitiative muss Lösungen finden, die Vernetzung zwischen den Beteiligten der beruflichen Bildung zu verstärken. Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass Ausbildungsinhalte zwischen kleinen und mittleren Unternehmen, Kammern und Berufsschulen nur selten abgestimmt sind. Vor allem kleine und mittlere Unternehmen fühlen sich bei der Qualitätsentwicklung alleingelassen. Sie favorisieren zwar einen Qualitätsansatz, der ihnen Raum für die Entwicklung unternehmensspezifischer Maßnahmen lässt, dennoch wünschen sie sich, dabei von den anderen Ausbildungspartnern unterstützt und begleitet zu werden. Man könne die Qualität der dualen Ausbildung nur verbessern, wenn man alle Partner ins Boot hole, so die Gutachter. Dabei müssen die unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den berufsbildenden Schulen und der betrieblichen Ausbildung aufeinander abgestimmt und zu einem Qualitätsbegriff dualer Ausbildung zusammengeführt werden. Das Ergebnis stellt dann den Rahmen für eine gute duale Ausbildung dar. Daraus können Leitbilder für die Berufsschulen und Betriebe einer Region, Branche oder eines Bildungsgangs entstehen. Diese können dann betriebsspezifisch angepasst ein Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklungsprozesse sein. Dazu sollte die Arbeit von Schulen, Betrieben und überbetrieblichen Bildungszentren besser miteinander verzahnt werden, zum Beispiel in Form eines regelmäßigen Erfahrungsaustauschs.

Es bestehen institutionelle und von Personen abhängige Kooperationsaktivitäten in der beruflichen Bildung. Diese sind jedoch nicht auf den Aspekt einer systematischen gemeinsamen Verbesserung der Qualität ausgerichtet. Solche Kooperationen sind zudem selten und funktionieren in Wirklichkeit oft schlecht, dennoch sind sie eine Quelle für Optimierungsvorschläge – und sie lassen sich ausbauen. Zudem könnten gemeinsame Weiterbildungen von Lehrern und Ausbildern zum Thema Qualität die Zusammenarbeit stärken. Gemeinsame Weiterbildungen und Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs könnten nicht nur zu einem Kompetenzzuwachs auf beiden Seiten führen, sondern auch das Verständnis füreinander und damit das partnerschaftliche Miteinander in der dualen Ausbildung fördern.

Auch die Kammern und Berufsverbände müssen verstärkt in Kommunikations- und Kooperationsstrukturen eingebunden werden. Dazu könnte man bereichsübergreifende Arbeitsgruppen einrichten, die die Qualitätsentwicklung vorantreiben. Diese Gremien könnten zum Beispiel Rahmenbedingungen schaffen und klären, welche vorhandenen Strukturen genutzt werden sollten. Um die Vernetzung zu verdichten, sollten solche Qualitätszirkel auf allen Ebenen implementiert werden: auf der betrieblichen Ebene, der regionalen Kammerebene und auf übergeordneten Ebenen wie zum Beispiel die Landesausschüsse. Am effektivsten wäre ihre Arbeit, wenn

sie horizontal und vertikal miteinander verknüpft würden. Ausbildungsberater könnten eine Mittlerfunktion zwischen betrieblicher und regionaler Ebene übernehmen und als Multiplikatoren einer Region agieren.

Einheitliche Standards für den Ausbildungsprozess

Qualitätsstandards, die bisher existieren, orientieren sich vor allem an den Rahmenbedingungen und Abschlüssen. Qualitätskriterien für die Gestaltung von Lehr-, Lern- und Ausbildungsprozessen fehlen weitgehend. So bleiben Defizite und Verbesserungspotenziale verborgen. Dadurch besteht die Gefahr, dass man den eigentlichen Kern der Ausbildung, den Ausbildungsverlauf, nicht überprüfen und verbessern kann.

Weil sie die Kosten und den Aufwand fürchten, binden kleine und mittlere Unternehmen die betriebliche Ausbildung und deren Qualitätssicherung oft nicht in ihre QM-Systeme ein. Dennoch haben sie großes Interesse, ihre Ausbildungsprozesse weiterzuentwickeln und wehren sich keineswegs, die Güte ihrer Ausbildung selbst zu überprüfen oder durch Peers evaluieren zu lassen. Aus solchen Evaluationen könnten sich tragbare Standards entwickeln. Diese sollten jedoch die Ressourcen der betroffenen Unternehmen berücksichtigen. Es macht wenig Sinn, zusätzliche Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aufzusetzen. Die Modifikation und Weiterentwicklung bestehender Strukturen und Prozesse verspricht mehr Erfolg.

In kleinen und mittleren Unternehmen orientiert sich die Ausbildung häufig an individuell sehr unterschiedlichen Arbeitsprozessen, daher sollten auch die Qualitätskriterien auf Basis dieser Arbeitsprozesse konzipiert werden. Man könnte zum Beispiel Arbeitsprozesse von kleinen und mittleren Unternehmen und damit verbundene Ausbildungsprozesse vergleichen. Aus den besten Praxislösungen könnten dann zum Beispiel Unternehmen eines Kammerbezirks zusammen mit der Innung Standards entwickeln und überprüfen.

Effiziente Feedbackinstrumente

Welche Qualitätsziele Ausbilder und Auszubildende anstreben, hängt von ihren Erwartungen an den Ausbildungsprozess ab. Diese Erwartungen transparent zu machen ist eine wesentliche Voraussetzung, um den Ausbildungsverlauf zu verbessern. Regelmäßige Feedbackgespräche und formale Beurteilungs- und Evaluationsbögen sorgen für diese Transparenz. Großunternehmen setzen solche Feedbackinstrumente bereits differenziert und systematisch ein. Kleine und mittlere Unternehmen besitzen oft nicht die notwendigen Ressourcen für solche, oft aufwendigen Qualitätsmanagementinstrumente. Ein wichtiges Ziel der Modellinitiative ist daher die Entwick-

lung von systematischen Feedbackinstrumenten für kleine und mittlere Unternehmen. Je pragmatischer und einfacher, kostengünstiger und flexibler diese Instrumente sind, umso schneller werden sie akzeptiert. Bereits vorhandene Instrumente sollten soweit wie möglich genutzt werden. So könnte man zum Beispiel das Berichtsheft so optimieren, dass es auch Aussagen über die Güte des Ausbildungsprozesses zulässt. Diese Instrumente greifen jedoch nur, wenn sich auch die Beurteilungskultur ändert. In vielen Unternehmen wird Qualität noch an Problemen und nicht an Potenzialen festgemacht. Auszubildende und Ausbilder geben sich oft nur in informellen Gesprächen Feedback. Das Ergebnis wird nicht festgehalten und bleibt ohne Wirkung.

Erfolg hängt von der Kooperation aller ab

Die Modellinitiative hat nur Erfolg, wenn sich alle Institutionen der beruflichen Ausbildung und Bildung dafür engagieren, angefangen von den Betrieben und Berufsschulen über die zuständigen Kammern und Verbände bis hin zum Gesetzgeber. Besonders gefragt sind die ausbildenden Betriebe und die Auszubildenden selbst. Gemäß dem Ansatz „Betroffene zu Beteiligten machen“ muss sich Qualitätsentwicklung an diesen beiden Gruppen orientieren bzw. von deren Erwartungen ausgehen. Das heißt, Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung muss, wenn sie breit und nachhaltig angelegt werden soll, von unten nach oben erfolgen. Dazu müssen die Betriebe jedoch ein Qualitätsbewusstsein entwickeln, das heißt, daran interessiert sein, ihre betriebliche Ausbildung stetig zu verbessern. Oberstes Ziel der Modellinitiative sollte daher sein, ein Qualitätsbewusstsein in der betrieblichen Ausbildung zu schaffen und insbesondere eine Mentalität der Qualitätsentwicklung zu fördern.

Die von der Modellinitiative entwickelten Instrumente werden nur akzeptiert, wenn sie die Ressourcen und besonderen Anforderungen der Unternehmen berücksichtigen. Ein Erfolgsfaktor ist daher die Nutzung und Weiterentwicklung vorhandener Strukturen, Instrumente und Prozesse. Genauso wesentlich ist die Vernetzung aller Beteiligten. Nur wenn Länder, Kammern, Betriebe und Berufsschulen zusammenarbeiten, entstehen hochwertige Ausbildungen und wirksame Instrumente, die Angebote stetig weiterzuentwickeln. Je vernetzter die Akteure sind, umso schneller werden die von der Modellinitiative gefundenen Lösungen bekannt und wirksam.

Ein neuer Qualitätsbegriff

„Qualität in der betrieblichen Ausbildung bedeutet die Sicherstellung hoher Qualität des Ausbildungsprozesses dahingehend, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen. Das bedingt eine hohe Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität.“

Der Begriff der Qualitätsentwicklung macht im Gegensatz zur Qualitätssicherung deutlich, dass die gesetzten Qualitätsziele einem kontinuierlichen Prozess der Überprüfung und Anpassung unterliegen und somit zur fortlaufenden (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Ausbildung beitragen. Diese Perspektive richtet sich im betrachteten Projekt an einem entwicklungsbezogenen Qualitätsbegriff der betrieblichen Ausbildung aus, der über Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalitäten sowie deren Wirkungszusammenhänge bestimmt wird.“

Einleitung

Qualität und Qualitätssteigerung der Aus- und Weiterbildung sollen zur Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung beitragen und die strategischen Ziele für die wirtschaftliche Entwicklung der EU stützen. Dazu hat der Rat der Bildungsminister in Europa die Orientierung an einem gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung empfohlen, der von einer technischen Arbeitsgruppe erarbeitet wurde (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004; EC 2005). An den darin enthaltenen Qualitätskriterien und Indikatoren orientieren sich zusehends QM-Systeme für die berufliche Bildung, weil dort eine Ausrichtung auf standardisierte Systeme (I, EFQM), die Qualitätssicherung und auf Kennzahlen und somit eine Orientierung am „Mainstream“ erfolgt.

Das 2005 novellierte Berufsbildungsgesetz zielt mit seinen Reformen auf die Sicherung und Verbesserung der Ausbildungschancen der Jugend sowie auf eine hohe Qualität der Berufsausbildung durch innovative Weiterentwicklungen – als nationale Aufgabe mit verteilten Verantwortlichkeiten von Bund und Ländern. Den Landesausschüssen für Berufsbildung wie auch den Berufsbildungsausschüssen wird ausdrücklich die stetige Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung als Aufgabe zugewiesen (BERUFSBILDUNGSREFORMGESETZ §§ 79, 83). Strukturen und Arbeitsansätze zur kontinuierlichen und wirksamen Wahrnehmung dieser Aufgabe sind allerdings noch wenig entwickelt.

Der Qualitätsbegriff in der Bildung ist durch die nationalen und internationalen Debatten um die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme inzwischen bildungspolitisch besetzt und mit zahlreichen Initiativen in Richtung Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung verbunden. Dieser Trend wird noch einige Zeit anhalten, weil alleine der Begriff „Qualität“ positiv klingt, industrienah ist, parteipolitisch nicht vorbelastet und auch unpräzise genug ist (vgl. EULER 2005, S. 13).

Seit Anfang der 90er-Jahre wird in Deutschland eine intensive Diskussion über die Qualität der beruflichen Bildung geführt. Fragen nach der Qualität der beruflichen Bildung wurden zunächst ausschließlich auf das Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung bezogen. Seit Ende der 90er-Jahre wird vermehrt auch der Bereich der beruflichen Erstausbildung unter Qualitätsgesichtspunkten diskutiert. Lange Zeit herrschte hier die Auffassung, dass die klare Reglementierung der Erstausbildung Qualitätsprobleme verhindere. Mit den Funktionsproblemen der Ausbildung und dem Rückgang an Ausbildungsplätzen wurde es unumgänglich, die berufliche Erstausbildung in die Qualitätsdiskussion mit einzuschließen.

Zudem leisteten TIMMS und PISA einen erheblichen Beitrag zur Qualitätsdiskussion auch in der Berufsbildung. Fakten,

die nicht gerade positive Beiträge zur Diskussion um die Qualität in der beruflichen Bildung leisten, sind

- nach wie vor hohe Zahlen von Ausbildungsabbrüchen,
- Infragestellung der dualen Organisation der Ausbildung,
- Kritik an den Abschlussprüfungen,
- Probleme bei der Einordnung der Qualität der Berufsschulen,
- Kritik an der Qualität des Ausbildungspersonals usw.

In der beruflichen Bildung gibt es bisher keine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffes und über die Qualitätsfaktoren oder -indikatoren gibt es keine abschließende, einheitliche Verständigung. Ein genaueres Bild für „Qualität“ in der Berufsbildung muss erst noch gezeichnet werden.

Bei allen Bemühungen um eine qualitative Verbesserung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung müssen letztlich die Bildungsprozesse im Kern der Auseinandersetzung stehen. Dies gilt es nicht zu vernachlässigen. Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsbildung müssen erst noch professionalisiert werden, wobei die Arbeitsprozessorientierung eine Rolle spielen muss und alle Lernorte einzubeziehen sind. Solche Ansätze sind bisher eher die Ausnahme und vereinzelt nur in Modellversuchen wie zum Beispiel QUABS¹ entwickelt. Erfolg versprechende Konzepte müssen das Lernen am Arbeitsplatz, im Betrieb und in der berufsbildenden Schule sowie den anderen Lernorten einschließen. Der Handlungsrahmen für Qualitätsentwicklung ist also weiter zu fächern, als dies bei den meisten Ansätzen bisher der Fall² ist.

1 Dieses Vorhaben erprobte Möglichkeiten zur Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflichen Lernens und zeigte Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Berufsschulen auf. Hierbei ging es in erster Linie um die innere Reform der Berufsschule durch Umsetzung von Konzepten zur Qualitätsentwicklung.

2 Diese Situation erschwert es auch, zuverlässige Modelle zur Ermittlung von Kosten und Nutzen der Berufsbildung zu etablieren. Es fehlen die zuverlässigen Qualitätsmaßstäbe dafür.

1. Forschungsauftrag

Im Zuge der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 hat der Deutsche Bundestag die Bundesregierung dazu aufgefordert, die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement zur Verfügung zu stellen. Zur Umsetzung des Auftrages des Deutschen Bundestages plant das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen hat deshalb den Auftrag vom BMBF erhalten, Förder- und Entwicklungsbedarfe hinsichtlich geeigneter und praktikabler Qualitätssicherungsinstrumente für auszubildende Betriebe zu identifizieren und die Modellinitiative damit vorzubereiten. Das heißt es muss herausgearbeitet werden, welche Qualität derzeit in der betrieblichen Ausbildung erreicht wird und wie diese zu verbessern ist. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Einführung von QM-Konzepten, sondern um die Benennung von Qualitätsindikatoren, die Unternehmen eine klare und überzeugende Perspektive aufzeigen, mit welcher nicht nur die Ausbildungsqualität verbessert werden kann, sondern auch die Qualität der betrieblichen Arbeit. Um die Akzeptanz von Qualitätssicherungsinstrumenten in Betrieben zu unterstützen, sind besonders die Bedürfnisse und Möglichkeiten von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Initiative sollen später praxisnahe Qualitätssicherungsinstrumente für Ausbildungsbetriebe entwickelt, erprobt und implementiert werden.

Bei der Erarbeitung der Konzeption waren neben Erfahrungen der Betriebe auch die Erfahrungen der Sozialpartner (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) sowie der Kammern und zuständigen Stellen mit einzubeziehen. Dies betrifft insbesondere die Berücksichtigung bereits entwickelter Initiativen zur Qualitätssicherung der betrieblichen Berufsausbildung. Dabei wurden auch die Kooperationsansätze des dualen Partners – Berufsschule – näher betrachtet³. Auf dieser Basis werden Optionen aufgezeigt und Hinweise gegeben, wie sich berufliche Schulen bei der Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und -entwicklung dualer Ausbildung einbringen und beteiligen können. Ziel ist dabei eine gemeinsame Qualitätssicherung und -entwicklung von Betrieb und Schule zugunsten hoher Qualität der Berufsausbildung.

Qualität und Qualitätsverbesserung soll zur Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung beitragen und die strategischen Ziele für die wirtschaftliche Entwicklung der EU stützen. Dazu hat der Rat der Bildungsminister in Europa die Orientierung an einem gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitäts-

sicherung empfohlen, der von einer technischen Arbeitsgruppe erarbeitet wurde (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004; EC 2005). An den darin enthaltenen Qualitätskriterien und -indikatoren orientieren sich zusehends QM-Systeme in der beruflichen Bildung.

Im Rahmen des Auftrages sollte deshalb auch ein Bezug zu dem „Gemeinsamen Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung“ der Europäischen Kommission – (CQAF = Common Assurance Quality Framework, erster Bericht der Technischen Arbeitsgruppe) hergestellt werden, um eventuell Hinweise zur Gestaltung der Modellinitiative zu erlangen.

³ Aufgrund der dualen Struktur und der damit verbundenen unterschiedlichen Zuständigkeit von Bund und Ländern für jeweils einen Partner der dualen Ausbildung ist eine direkte Einbindung (bzw. Förderung) beruflicher Schulen für diese Aufgabe im Rahmen der Modellinitiative nicht möglich. Wunsch des Auftraggebers (bmbf) war es, trotz dieser verteilten Zuständigkeiten den Standpunkt der Verantwortlichen auf schulischer Seite einzuholen sowie auf operativer Ebene Kooperationsmöglichkeiten sowohl inhaltlich als auch organisatorisch auszuloten.

2 Forschungsdesign

Die durchgeführte Untersuchung derzeitiger Ansätze sowie der Bedürfnisse und Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung ist mehrstufig und mehrperspektivisch angelegt. Ausgehend von der zentralen Frage des Forschungsauftrages wurde ein detailliertes Erhebungsinstrument entwickelt. Dabei wurde in der ersten Phase eine Literatur- und Dokumentenanalyse durchgeführt, um auf der einen Seite vom Auftraggeber ausgewählte Studien zu analysieren. Auf der anderen Seite wurden weitere Studien, Instrumente und Veröffentlichungen im Bereich der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung und darüber hinaus betrachtet.

In der zweiten Phase wurden 17 qualitative Fallstudien in neun unterschiedlichen Branchen zur Analyse der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Ausbildung durchgeführt. Die Phase 3 zielte auf die Verallgemeinerung und Erhärtung der gewonnenen Erkenntnisse durch verschiedene Workshops mit Betriebsvertretern und Sozialpartnern.

In einer vierten Phase wurden derzeitige Kooperationsansätze zwischen Berufsschulen und Betrieben basierend auf einem Erhebungsinstrument aus Expertengesprächen und einem übergreifenden Workshop untersucht. Exemplarisch wurden drei Berufsschulen aus verschiedenen Berufsfeldern und Regionen befragt.

Auf dieser Grundlage konnten Ideen für die Ausgestaltung der Modellinitiative entworfen und die Forschungsaufgaben beantwortet werden.

2.1 Forschungsdesign der Fallstudien (Phase 2)

2.1.1 Was ist ein Fall?

Vom Auftraggeber wurden keine Vorgaben für einen Fall gemacht. Damit alle an den Forschungsaufgaben Beteiligten das gleiche Verständnis haben, wurde folgende Falldefinition festgelegt:

„Ein Fall wird repräsentiert durch einen Betrieb oder den Teil eines Betriebes, der eindeutig einer zukunftsorientierten Branche zuzuordnen ist. Der Betrieb muss ein klein- und mittelständisches Unternehmen in Deutschland darstellen. Weiterhin beteiligt sich der Betrieb an der Ausbildung von Mitarbeitern.“

Mit der Definition dessen, was ein Fall ist, soll erreicht werden, dass die ausgewählten Fälle für die Untersuchung relevant sind und den oben beschriebenen Charakter haben. Durch die unterschiedliche Struktur der Branchen ist es

allerdings naheliegend, dass jeder Fall einen eigenen Charakter aufweist.

2.1.2 Auswahl der untersuchten Betriebe

Im Forschungsauftrag war definiert, dass 12–15 Fallstudien in klein- und mittelständischen Unternehmen in ganz Deutschland durchgeführt werden sollten. Hierdurch ergeben sich bereits zwei Clusterungskategorien für die zu untersuchenden Unternehmen. Einerseits wurden hinsichtlich der Unternehmensgröße in Kleinstunternehmen (1–10 Beschäftigte), Kleinunternehmen (11–50 Beschäftigte) und mittelständische Unternehmen (51–250 Beschäftigte) unterschieden. Die Unternehmensstandorte wurden nach vier Regionen unterteilt:

Nord:	Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein
Süd:	Baden-Württemberg und Bayern
Ost:	Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg, Berlin
West/Mitte:	Nordrhein Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland

Die einzubeziehenden Branchen waren im Forschungsauftrag bereits definiert. Im Einzelnen:

- Metall- bzw. Elektrohandwerk
- Metall- bzw. Elektroindustrie (kaufmännische und gewerblich-technische Berufe)
- Fahrzeugtechnik (Handwerk)
- Kfz- und zuliefernde Industrie (kaufmännische und gewerblich-technische Berufe)
- Baubranche (Haus-Gebäude)
- Gesundheits/Hauswirtschaft/Pflege-Sektor (nicht ärztliche Gesundheitsberufe, Körperpflegeberufe)
- Umweltsektor (neue Umweltberufe)
- Druck- und Mediensektor
- Finanzdienstleistungen, Banken, Versicherungen (Finanzdienstleistungsberufe)

In Anbetracht der begrenzten Anzahl von Fallstudien kann kein flächendeckendes Bild über alle Branchen dargestellt werden. Auch vergleichende Untersuchungen sind damit schwerlich möglich. Diese Zielsetzung war bei dem Forschungsauftrag allerdings auch nicht intendiert. Vielmehr war es Ziel des Auftrages und damit des zugrunde gelegten Forschungsdesigns, den Stand der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung in KMU qualitativ zu beschreiben. Insofern ging es darum, ein realistisches Bild zu den einzelnen Branchen zu zeichnen. Dieses beeinflusste die Auswahl der Betriebe erheblich.

Bei der Auswahl der untersuchten Betriebe wurden – außer der Zielsetzung, die durch Branche, Unternehmensgröße und Region aufgespannte Matrix möglichst gleichmäßig zu belegen – als weitere Parameter zugrunde gelegt: Marktposition des Unternehmens, Beteiligung an Ausbildung, Zukunftsorientierung, Abbild der Hauptaktivitäten einer Branche. Es wurden bewusst auch „nicht klassische“ Berufe wie neue, seltene oder solche mit einer besonderen Ausbildungsstruktur einbezogen. Die Intention war, dass damit auch „neue“ und in Anbetracht der speziellen Situationen „kreative“ Lösungen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität gefunden werden.

Die Kontakte zu den Betrieben wurden direkt oder mithilfe der Kammern aufgenommen. Dabei erfolgte keine Auswahl nach Betrieben, die sich in der Praxis der Berufsausbildung besonders auszeichnen oder ausgezeichnet haben. Es war ein wichtiges Anliegen der Auftraggeber, ein authentisches Bild der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung zu zeichnen, um zu gewährleisten, dass möglichst viele Unternehmen Anknüpfungspunkte an die Modellinitiative finden. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass Betriebe, die kein Interesse an der Thematik Ausbildung besitzen, sich auch nicht bereit erklären, an der Studie teilzunehmen und entsprechende Zeit für die Befragung zur Verfügung zu stellen.

2.1.3 Die zu befragenden Zielgruppen

Informationen zur Qualitätssicherung und zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung innerhalb eines Betriebes lassen sich nach unterschiedlichen Perspektiven differenzieren. Ausbildungs- und/oder Personalverantwortliche sind geeignete Interviewpartner, um die formellen Aspekte der qualitätsverbessernden Maßnahmen herauszufinden. Sie haben in der Regel Kenntnis über die strukturellen Daten des Betriebes, das allgemeine Qualitätsmanagement sowie über die Schnittstellen zur Ausbildung und Personalentwicklung. Auszubildende bringen dagegen konkrete Erfahrungen im Umgang mit den ggf. eingesetzten Instrumenten im Ausbildungsprozess und deren Wirksamkeit ein. Insbesondere in Kleinst- und Kleinbetrieben ist diese Unterscheidung allerdings weniger anzutreffen. Häufig nimmt die für die gesamte Ausbildung verantwortliche Person auch gleichzeitig direkte Ausbildungsaufgaben wahr. In Kleinstbetrieben ist diese Person sogar oftmals identisch mit der Geschäftsführung des gesamten Betriebes. Darauf wurde bei der Befragung Rücksicht genommen. Besonders wurde darauf geachtet, in allen Betrieben auch Auszubildende zu befragen. Der Leitfragebogen wurde deshalb sowohl für Ausbildungsverantwortliche als auch für Ausbilder und Personalverantwortliche entwickelt.

Eine dritte Perspektive nehmen die Auszubildenden selbst bzw. Absolventen der jeweiligen betrieblichen Ausbildung ein. Unter Absolventen werden ehemalige Auszubildende des Be-

triebes verstanden, deren Ausbildungszeit nicht länger als drei Jahre zurückliegt. Während zu erwarten war, dass der Blick der Unternehmen auf Sicherung des eigenen Qualifikationsbedarfs gerichtet ist, wurde angenommen, dass die Auszubildenden die eigene Kompetenzentwicklung und ihre Beschäftigungsfähigkeit als wichtiges Qualitätsziel ansehen. Aus diesem Grund wurden auch Auszubildende und Absolventen im Rahmen der Fallstudien befragt. Zwar unterscheiden sich beide Teilgruppen in ihrer Perspektive zu den Ausbildungsprozessen voneinander, dennoch wurde für beide Gruppen ein gemeinsamer Leitfragebogen erstellt. Einerseits wurden die Unterschiede nur in relativ wenigen Aspekten des Leitfragebogens gesehen. Andererseits konnte nicht sichergestellt werden, in jedem der untersuchten Betriebe einen Ausbildungsabsolventen anzutreffen und in die Fallstudie aufnehmen zu können. Daher wurde ein gemeinsamer Leitfragebogen entwickelt, bei dem wenige (2–3) Teilfragen von den derzeit in der Ausbildung befindlichen Personen nicht zu beantworten waren.

2.1.4 Leitfadengestützte Interviews als „Befragungsinstrument“

Die Befragung der Zielgruppen erfolgte mit dem Anspruch, ein Bild der Qualitätssicherung und -entwicklung und/oder deren Indikatoren in der betrieblichen Ausbildung zeichnen zu können. Um dies zu ermöglichen, war es notwendig, die an der Ausbildung beteiligten Personen vollständig zu befragen (siehe auch Zielgruppen). Im Normalfall handelte es sich dabei um 3–4 Personen im Unternehmen. Durch die Befragung der Ausbildungsverantwortlichen, der Ausbilder, der Auszubildenden und der Absolventen wurde sichergestellt, dass Einzelaussagen nicht das Erhebungszentrum darstellen. Es wurde vielmehr bewusst Wert auf mehrere Blickwinkel gelegt, um Selbst- und Fremdeinschätzung zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung mit unterschiedlichem Kontextbezug zu erhalten.

Die Schwerpunkte der leitfadengestützten Interviews der einzelnen Zielgruppen sind im Folgenden beschrieben und in den Abbildungen 1 und 2 (Seite 12 und 13) dargestellt.

Nach einleitenden Fragestellungen zur detaillierten Beschreibung des jeweiligen Falles (Belegschaft, Produkte, Marktsegment, wesentliche Veränderungen in den vergangenen fünf Jahren etc.), galt es einerseits, den Bereich der Ausbildung des Unternehmens detaillierter zu erfassen, als auch ggf. das allgemeine Qualitätsverständnis des jeweiligen Unternehmens, bezogen auf die Leistungserstellung, festzuhalten.

Hinsichtlich der Erfassung der Ausbildungsstrukturen galt es zunächst, inputorientierte Qualitätsmerkmale wie beispielsweise das Verhältnis Auszubildende zu Auszubildenden, die Anzahl der Personen mit Ausbildereignungsprüfung (nach Ausbildereignungsverordnung – AEVO) sowie das formale Vorhandensein einer Ausbildungskonzeption (einer Leitidee für die Ausbildung) zu erfassen. In der konsequenten Fortfüh-

zung dieses strukturierenden Ansatzes (Input, Prozess, Output, Outcome) wurde zunächst aus übergeordneter (struktureller) Sicht der Ausbildungsprozess beleuchtet. Von großem Interesse, gerade hinsichtlich des Prozessqualitätsverständnisses von Ausbildung, ist die Verbindung von Produktion/Leistungserstellung und Ausbildung. Welche Aufgaben nimmt die Ausbildung im Rahmen der Leistungserstellung wahr? Wie ist die Ausbildung in diesen Prozess eingebettet? Im Rahmen eher übergeordnete Gesichtspunkte des Outputs bzw. Outcomes von Ausbildung aus Sicht der Unternehmen ist die Frage nach Gründen für das Ausbilden relevant. Mit der zu erwartenden Antwort, dass die Deckung des Eigenbedarfes ein Kriterium für das Ausbilden ist, stellt sich die Frage, ob die durch die Ausbildung geleistete Kompetenzentwicklung aus betrieblicher Sicht den Qualifikationsanforderungen entspricht, bzw. wo ggf. Defizite vorhanden sind.

Eine weitere Frage richtet sich nach dem allgemeinen Qualitätsverständnis im Unternehmen (produkt-, prozess-, kunden- oder wertorientiert). Falls vorhanden und implementiert, ist zu erwarten, dass das übergeordnete Qualitätsverständnis Implikationen auf das Verständnis von Ausbildungsqualität und von Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung dieser hat. Nächster wichtiger Erhebungsaspekt ist das Vorhandensein eines allgemeinen Qualitätsmanagementsystems oder Qualitätsstandards (DIN ISO 9000:2000, EFQM, Umwelt, FME). Die Fragestellung ist insofern von Bedeutung, als insbesondere EFQM als auch DIN ISO die Mitarbeiter als zentrale Faktoren ansehen und deren Entwicklung explizit ein Kriterium dieser Managementsysteme ist. Die eigene betriebliche Ausbildung kann unter diesem Blickwinkel direkt von einem allgemeinen Managementsystem tangiert werden. Folgende Fragestellungen sollen diesen Aspekt näher beleuchten:

- Welche Bedeutung hat das QM-System für den Aus- und Weiterbildungsbedarf?
- Gibt es in Ihrem Unternehmen für die Ausbildung spezielle, festgelegte Ziele?
- Gibt es betriebsinterne Bestimmungen, die zur Erhöhung der Ausbildungsqualität beitragen?
- Wen sehen Sie als „Kunden“ ihrer Ausbildung an?
- Welche Instrumente des QM-Systems nutzen Sie in der bzw. für die Ausbildung?

Diese einleitenden Blöcke umfassen das betriebliche Umfeld der Ausbildung und den generellen Umgang mit dem Qualitätsgedanken. Damit können die Aussagen zur Ausbildungsqualität eingeordnet werden.

Kern des Untersuchungsinstrumentes bildet die Erfassung des Verständnisses von Ausbildungsqualität in den unterschiedlichen Dimensionen sowie von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Ausbildung. Wie in der einleitenden Dokumentenanalyse weiter unten dargestellt, herrscht in der Literatur kein konsistentes

und geschlossenes Verständnis von Ausbildungsqualität, insbesondere der Qualität des Ausbildungsprozesses. Daher galt es in den Fallstudien das Verständnis bzw. die Vorstellung eines „guten“ Ausbildungsprozesses zu erfassen. Aus dieser übergreifenden Fragestellung heraus erfolgte eine Differenzierung hinsichtlich der Planung, Durchführung, Kontrolle und Sicherung des Ausbildungsprozesses. Zentrale Aspekte neben den eingesetzten Instrumenten und Methoden waren einerseits die Partizipation der Auszubildenden sowie andererseits die Rückkopplung. Wie werden beispielsweise Planungsergebnisse, Ausbildungsstände oder Probleme erfasst, rückgemeldet und letztendlich beseitigt. Hierzu zählen nicht nur Leistungsergebnisse der Auszubildenden in den einzelnen Ausbildungsphasen, sondern auch Instrumente zum Erfassen der Zufriedenheit der Auszubildenden und Ausbildenden.

Darüber hinaus wurde das Outcome einer „qualitativ hochwertigen Ausbildung erfasst, beispielsweise durch Fragestellungen wie, „Was einen ‚gut‘ ausgebildeten Facharbeiter ausmacht“. Anschließend wurde diese Fragestellung auf weitere Personengruppen (Ausbilder, Auszubildende) transferiert. Insbesondere durch die Frage, ob sich die AEVO als Inputkriterium auf die Ausbildungsqualität auswirke.

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Leitfragebogen für die Zielgruppe „Ausbildungsverantwortliche“

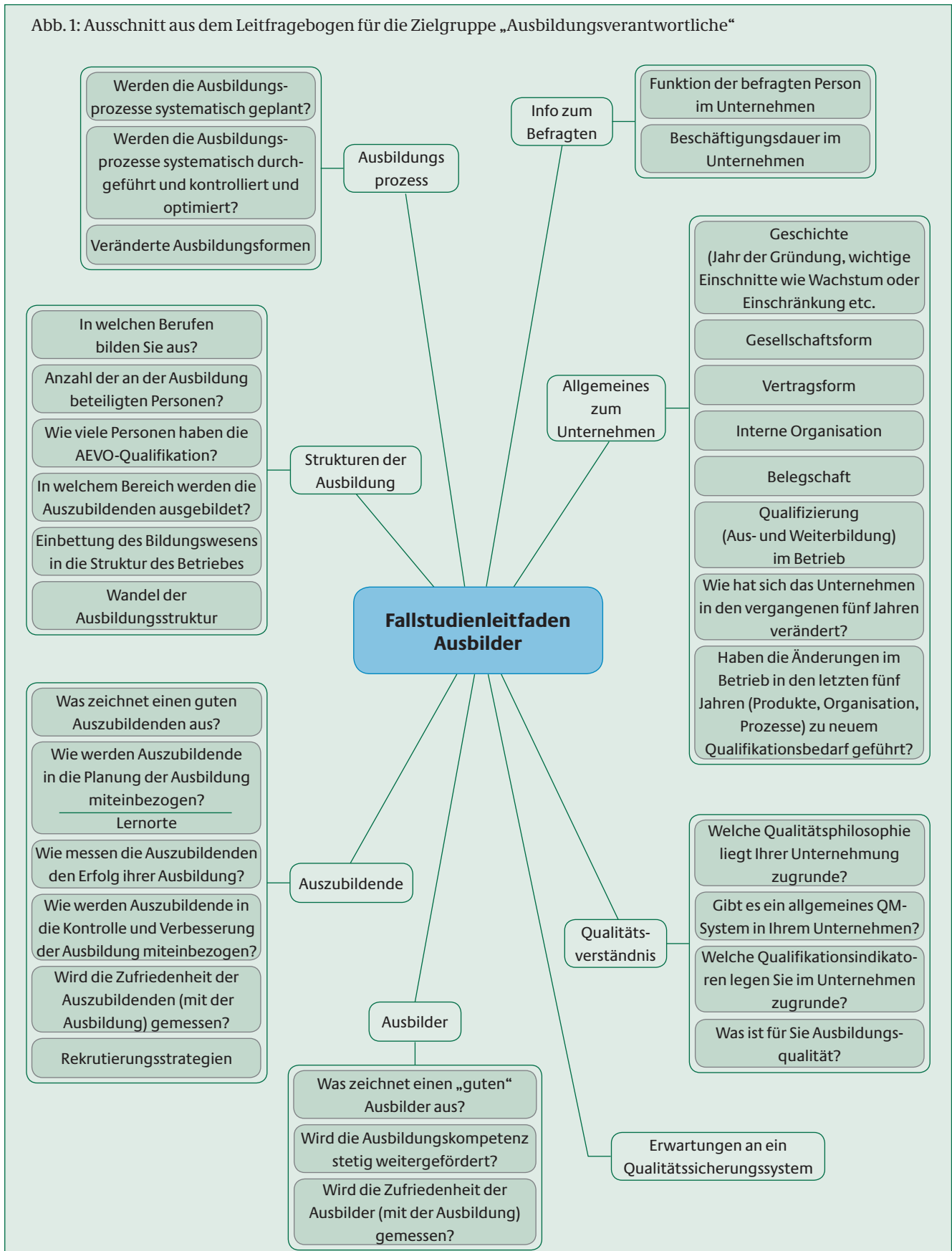
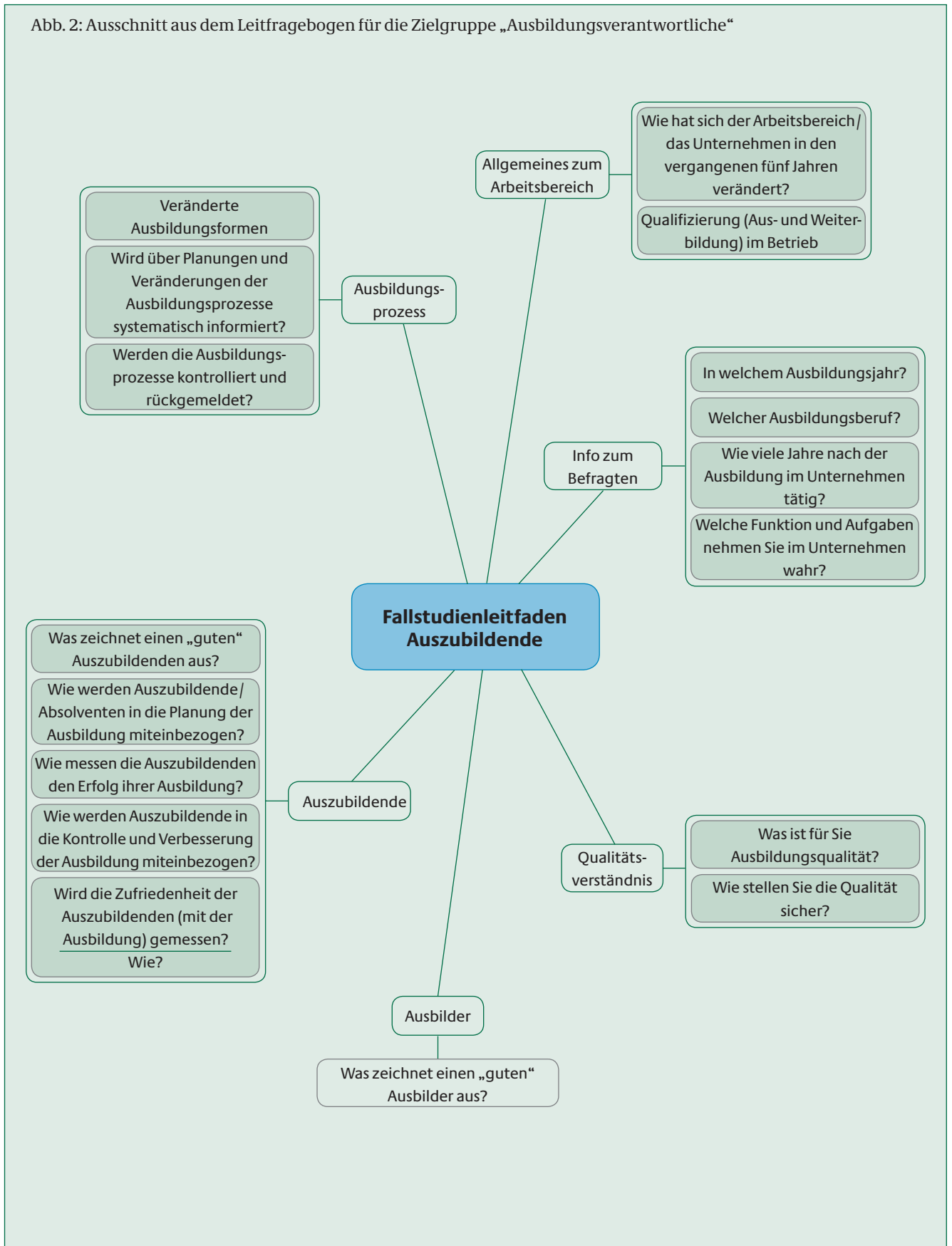


Abb. 2: Ausschnitt aus dem Leitfragebogen für die Zielgruppe „Ausbildungsverantwortliche“



Der abschließende Frageblock hatte die Erwartungen und Wünsche der Unternehmen an einer Unterstützung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung im Fokus. Hier wurde nach einer generellen Zielrichtung gefragt, um die Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln. Wäre nach Ansicht der Betriebe zum Beispiel die Entwicklung eines angepassten Qualitätsmanagementsystems für Ausbildung (ggf. mit Zertifizierung) hilfreich oder sollte auf der Ebene der Entwicklung konkreter Instrumente angesetzt werden? Abschluss der Befragung bildete die offene Fragestellung nach weiteren Vorschlägen oder Möglichkeiten, um die Qualität der betrieblichen Ausbildung sicherzustellen und weiterzuentwickeln.

2.1.5 Untersuchungssituation

Qualitätssicherung und -entwicklung treten nicht direkt sichtbar zutage. Es handelt sich zudem um Prozesse, die längerfristig angelegt sind und nicht in eintägigen Betriebsbesuchen „beobachtet“ werden können. Das Instrument „Fallstudie“ hat in solchen Fällen nur eine begrenzte Reichweite. Die Fallstudien beschränken sich im Wesentlichen auf die Befragung der oben genannten Personengruppen, die Besichtigung der Betriebe und der Ausbildungsbildungsstätten⁴ sowie ggf. der Einsicht in Dokumente und Materialien⁵ zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität.

Eine gemeinsame Befragung von Auszubildenden, Ausbildungsverantwortlichen und Auszubildenden wurde versucht zu vermeiden, da die Auszubildenden oft Hemmnisse zeigen, wenn die Ausbildungsverantwortlichen mit an einem Tisch sitzen. Wenn dies aus organisatorischen oder zeitlichen Gründen nicht zu vermeiden war, dann wurden die Interviews in einer Gruppe durchgeführt. Die überwiegende Mehrheit der Gespräche wurden als Einzelinterviews umgesetzt. In einigen Fällen wurden die Auszubildenden und Absolventen der Ausbildung als eine Gruppe oder die an der Ausbildung beteiligten Personen in Gruppeninterviews befragt.

2.1.6 Untersuchte Fälle⁶

In Kapitel 2.1.2 wurde dargestellt, dass durch die Anforderungen des Forschungsauftrags eine breite Matrix als Untersuchungsfeld aufgespannt wurde. Um diese Matrix möglichst gleichmäßig und symmetrisch zu füllen, wurden folgende Maßnahmen zur Akquise von Unternehmen eingesetzt:

- Persönliche Kontakte
- Adressen von Kammern
- Kontaktaufnahme über Berufsschullehrer zu Betrieben
- Recherche im Internet

Die insgesamt 17 akquirierten Fälle ergeben aufgeteilt nach Branchen folgendes Gesamtbild:

- 3 Fallstudien im Metall- bzw. Elektrohandwerk
- 3 Fallstudien in der Metall- bzw. Elektroindustrie
- 1 Fallstudie im Kraftfahrzeughandwerk
- 1 Fallstudie in der Kfz-(zuliefernden) Industrie
- 2 Fallstudien in der Baubranche (bzw. Haus- und Gebäudetechnik)
- 2 Fallstudien im Bereich der Gesundheit, Hauswirtschaft und Pflege
- 1 Fallstudie im Umweltsektor (neue Umweltberufe)
- 2 Fallstudien im Druck- und Mediensektor
- 2 Fallstudien im Finanzdienstleistungs-, Banken- und Versicherungssektor

Bezogen auf die Unternehmensgröße verteilen sich die untersuchten Unternehmen wie folgt:

- 4 Fallstudien in Kleinbetrieben (<10 Beschäftigte)
- 6 Fallstudien in Kleinbetrieben (>10 und <50 Beschäftigte)
- 6 Fallstudien in mittelständischen Betrieben (>50 und <250 Beschäftigte)
- 1 Fallstudie in einem Großunternehmen (>500 Beschäftigte)

Die Fallstudie in dem Großunternehmen mit ca. 3.000 Mitarbeitern wurde als Vergleichstudie hinzugezogen, um neben den in der Literatur beschriebenen Studien⁷ bei Großunternehmen (z. B. DaimlerChrysler, Lufthansa) mit in der Regel weit über 10.000 Beschäftigten eine eigene Referenz als auch eine Zwischenebene zugrunde legen zu können.

Die gewählten Untersuchungsmethoden gewährleisteten, dass es zu einer ausgewogenen Auswahl von zu untersuchenden Betrieben kam, wodurch das Untersuchungsinteresse gestützt wurde. Erwähnenswert ist zudem, dass aus der Bereitschaft der Betriebe an den Fallstudien mitzuwirken, geschlossen werden kann, dass sie der Thematik und damit der Ausbildung eine hohe Bedeutung zumessen. Man kann also davon ausgehen, dass besonders „negative“ Beispiele an den Fallstudien nicht teilnehmen.

Hinsichtlich der regionalen Verteilung ergibt sich folgende Aufteilung:

4 Bei den meisten der untersuchten handwerklichen Betriebe findet die Ausbildung im Wesentlichen beim Kunden statt, eine Besichtigung des Ausbildungsortes war in diesen Fällen ebenso nicht möglich.

5 Einige Betriebe stellten uns ihre entsprechenden Materialien dankenswerterweise zur Verfügung.

6 Die Fallstudien wurden von folgenden ITB-Mitarbeitern durchgeführt: Scheib, T.; Windelband, L.; Granz, T.; Fehring, G.; Spöttl, G.; Haasler, B. und Rose, C.

7 Vgl. EULER 2005

Tab. 1: Regionale Verteilung der durchgeführten Fallstudien

Bundesland	Anzahl der Fälle	Kleinstunternehmen (< 10 Mitarbeiter)	Kleinunternehmen (< 50 Mitarbeiter)	Mittlere Unternehmen (< 250 Mitarbeiter)
Schleswig-Holstein	2			2x
Hamburg	2		x	x
Bremen/Bremerhaven	2			2x
Mecklenburg-Vorpommern	1		x	
Niedersachsen	1	x		
Nordrhein-Westfalen	2	x	x	
Hessen	3	2x		x
Baden-Württemberg	1			x
Thüringen	1		x	
Sachsen	2		x	x

2.1.7 Untersuchte Ausbildungsberufe

Die untersuchten Unternehmen insbesondere im mittelständischen Bereich bilden oft in mehreren Berufen aus – zum Beispiel Ausbildung sowohl kaufmännischer als auch gewerblicher Berufe. Damit verbunden sind in der Regel unterschiedliche Ausbilder, Zuständigkeiten und Ansprechpartner. Im Rahmen der Untersuchungen gelang es zum Teil nicht, Gesprächspartner für alle Ausbildungsbereiche für einen Untersuchungstermin zu gewinnen. Daher fokussieren die Fallstudien im Wesentlichen auf einen Beruf, insbesondere dann, wenn Aspekte des konkreten Ausbildungsprozesses tangiert werden. In den Gesprächen mit Ausbildungs- und Unternehmensverantwortlichen konnten diese Beschränkungen in der Regel überwunden werden. Dennoch sollen die im Fokus stehenden Berufe hier kurz dargestellt werden.

Bei der Auswahl der Berufe war es im Gegensatz zur Auswahl der untersuchten Betriebe nicht vorrangiges Ziel, eine Ausgewogenheit herzustellen. Bei 17 durchgeführten Fallstudien und über 340 existierenden Ausbildungsberufen ist dies auch schwerlich zu gewährleisten. Neben den auf Basis der Ausbildungszahlen bedeutenden Berufen wie zum Beispiel Kraftfahrzeugmechatroniker wurden auch ganz bewusst neue und seltene Berufe wie der/die Schiffsmechaniker/in, Mikro-technologie/in, Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft und die/der Investmentfondskauffrau/-mann hinzugezogen. Im Folgenden werden diese Berufe kurz dargestellt.

Den Ausbildungsberuf Schiffsmechaniker/in gibt es seit 1983. Er löste den Beruf des Matrosen ab. Im Jahr 1994 wurde die Ausbildungsordnung überarbeitet und an die fortschreitende technische Entwicklung angepasst. Die Ausbildung zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass keine regionale Kammerzugehörigkeit⁸ gegeben ist und andererseits ist aufgrund des mehrwöchigen bis mehrmonatigen Aufenthalts auf

See eine besondere Form der Lernortkooperation gefordert. Schiffsmechaniker/-innen bedienen, reparieren und warten die Maschinen und technischen Anlagen an Bord eines Schiffes und führen Instandhaltungsarbeiten durch.

Der Ausbildungsberuf Mikrotechnologie/in ist seit dem 1. August 1998 implementiert. Er entstand aufgrund der Entwicklung der Mikroelektronik und der Mikrosystemtechnik, die als eine wichtige Schlüsseltechnologie für das 21. Jahrhundert angesehen wird. Heute sind rund 100.000 Menschen in der Entwicklung und Produktion dieser sogenannten Mikrotechnologien beschäftigt – mit zunehmender Tendenz. Die Neuentwicklung eines Berufes ohne „traditionelle“ Wurzeln mit den damit verbundenen Chancen als auch den Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Ausbildung waren die wesentlichen Gründe zur Einbeziehung in die Fallstudie.

Der Ausbildungsberuf der/des „Investmentfondskauffrau/-mannes“ ist zum ersten August 2003 in Kraft getreten. Aufgrund des steigenden Bedarfs an qualifizierten Nachwuchskräften wurde insbesondere auf Initiative des Bundesverbandes Investment und Asset Management e.V. (BVI) und seinen Mitgliedern ein eigener Ausbildungsberuf für die Investmentbranche gefordert. Der Tätigkeitsschwerpunkt von Investmentfondskaufleuten liegt im Backoffice-Bereich der Fondsbuchhaltung, des -controllings sowie im Depotgeschäft und wird derzeit speziell von Kapitalanlagegesellschaften sowie in Bereichen von Kreditinstituten, Versicherungs- und Wertpapierabwicklungsgesellschaften nachgefragt. Der Ausbildungsberuf „Investmentkaufmann/-frau“ erweitert die berufliche Ausbildung im Finanzdienstleistungssektor, die in quantitativer Hinsicht maßgeblich durch die eher vertriebsorientierten Ausbildungsberufe „Bankkaufmann/-frau“ und „Kaufmann/ -frau für Versicherungen und Finanzen“ getragen wird. Der Beruf wurde wegen seiner Neuheit und dem Aspekt, dass er vorrangig für Auszubildende mit allgemeiner Hochschulreife konzipiert ist, ausgewählt.

⁸ Der Berufsschulunterricht an den seefahrtsbezogenen Berufsschulen findet in Blockform in überregionalen Fachklassen statt.

Der Ausbildungsberuf Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft ist einer von vier Einzelberufen, die 2002 im Rahmen der Neuordnung der umwelttechnischen Berufe entstanden sind. Durch den Wandel des Umweltsektors haben sich Qualifikationsanforderungen und Rechtsvorschriften verändert und erforderten eine Modernisierung des 1984 geschaffenen Ausbildungsberufes Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin.

Insgesamt standen damit folgende Ausbildungsberufe im Fokus der Fallstudien:

- Bankkauffrau/-mann
- Elektroniker/-in Fachrichtung Automatisierungstechnik
- Elektroniker/-in Fachrichtung Gebäudesystemtechnik
- Elektroniker/-in Fachrichtung Telekommunikationstechnik
- Fachkraft für Anlagentechnik in Sanitär Heizung und Klima
- Fachkraft für Elektrotechnik
- Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft
- Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice
- Fachkraft für Veranstaltungstechnik
- Feinwerkmechaniker/-in
- Gesundheits-/Krankenpfleger/in bzw. Krankenpflegerhelfer
- Groß- und Einzelhandelskaufmann/-frau
- Industriemechaniker/-in
- Investmentfondskaufmann/-frau
- Kfz-Mechatroniker/-in und Kfz-Mechaniker/in
- Konstruktions-, Anlagen- und Industriemechaniker/in
- Mediengestalter/-in Bild und Ton
- Mikrotechnologe/-in
- Schiffsmechaniker/-in
- Technische/-r Zeichner/-in bzw. Technischer Produktdesigner/-in
- Tischler/-in bzw. Schreiner/-in
- Werkzeugmechaniker/-in

2.2 Forschungsdesign der Workshops (Phase 3)

2.2.1 Zielstellung und Durchführung der Workshops

Teil des Erhebungsinstrumentes zur Untersuchung des Standes der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen war die Durchführung von vier regionalen und einem nationalen Workshop.

Dabei sollten folgende Ziele erreicht werden:

- Verallgemeinerung und Erhärtung der Fallstudien-ergebnisse nach regionalen und sektorspezifischen Gesichtspunkten
- Sicherung von Erfahrungen, Konzepten und eventuel-

ler Problemstellungen der Unternehmen und weiterer Stakeholder bzgl. der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung

- Erfassung von Anforderungen und Wünschen an ein Qualitätssicherungssystem bzw. an Qualitätsentwicklungsinstrumente unter der Perspektive der beteiligten Unternehmen und Kammern

Mit den vier im Folgenden aufgezählten Zieldimensionen wurden die Aufgaben der regionalen respektive des nationalen Workshops für die Teilnehmer transparent gemacht und in die Gesamtkonzeption der Studie eingeordnet:

- Untersuchung der Bedeutung von Qualität in der betrieblichen Ausbildung, der Instrumente und Methoden zur Qualitätssicherung und -entwicklung der Unternehmen
- Erfassung der Anforderungen an ein Unterstützungsinstrument zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung
- Identifizierung der Bedeutung von Qualität und Qualitätssicherung für die betriebliche Ausbildung
- Definition eines für die berufliche Bildung eindeutigen Qualitätsbegriffes und entsprechender Qualitätsfaktoren oder -indikatoren

Um diese Zielstellungen zu erfüllen, wurde in einem diskursiven Prozess das Meinungsbild sowie die Erwartungen der Stakeholder, dazu gehören Interessenvertreter wie Arbeitgeberverbände, Arbeitnehmerverbände und Kammern, aber auch regional ansässige Unternehmen, eingeholt. Darüber hinaus wurden die Erkenntnisse und Teilergebnisse der ersten Phase hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit überprüft.

2.2.2 Auswahl der Teilnehmer der Workshops

Im Forschungsantrag wurde vereinbart, dass je ein Workshop in den vier Regionen⁹ und zusätzlich ein Workshop mit Spitzenvertretern der Sozialpartner und Interessenverbänden durchgeführt werden sollte¹⁰. Bei der Auswahl der einzuladenden Teilnehmer wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass diese einen möglichst weiten Querschnitt durch viele Wirtschaftssektoren mit verschiedenen Unternehmensgrößen

9 Nord: Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein; Süd: Baden-Württemberg und Bayern; Ost: Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg, Berlin; West/Mitte: Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland

10 Der Workshop im Westen konnte nicht durchgeführt werden. Der Workshop war in der Region Frankfurt am Main für Anfang Juni geplant und musste schon aus organisatorischen Gründen auf Ende Juni verschoben werden. Zu diesem neuen Termin waren die Anmeldezahlen sehr gering, sodass eine reguläre Durchführung des Workshops zu diesem Zeitpunkt keinen Sinn machte. Es wurden deshalb Einzelgespräche durchgeführt. Gründe dafür waren wahrscheinlich die beginnende Sommerpause in den Unternehmen.

aufwiesen. Einerseits wurden die Betriebe hinsichtlich ihrer Unternehmensgröße in Kleinstunternehmen (1–10 Beschäftigte), Kleinunternehmen (11–50 Beschäftigte) und mittlere Unternehmen (51–250 Beschäftigte) unterschieden. Andererseits wurden die Betriebe entsprechend ihres Unternehmenssitzes in drei Regionen unterteilt. Am Workshop in Weingarten, veranstaltet in Kooperation mit der IHK Bodensee-Oberschwaben, nahmen einige Vertreter von Unternehmen teil, deren Betriebe bedingt durch ihre Größe aus der KMU-Definition der Europäischen Union herausfallen. Ursache dafür ist, dass der gesamte Berufsbildungsausschuss des Kammerbezirks an dem Workshop teilgenommen hat.

Neben den eingeladenen Unternehmen nahmen weitere Stakeholder wie Vertreter der Kammern, der Gewerkschaften, der Arbeitgebervertreter und der Berufsschulen an den Workshops teil. Durch diese breite Streuung der Branchen, der regionalen Ausrichtung und dem Verhältnis von Kleinst-, kleinen, mittelständischen und auch großen Unternehmen war es möglich, die Ergebnisse der Fallstudien exemplarisch und regional zu hinterfragen.

Bei der Auswahl der eingeladenen Teilnehmer wurden außer der Zielsetzung der Streuung der Branchen, Unternehmensgrößen und der Regionalität der Workshops – keine Kriterien oder Restriktionen zu Grunde gelegt.

2.2.3 Zusammensetzung der Workshops

Mit Bezug auf die Prämissen der Regionalität der Workshops, der Streuung der Branchen, der Anzahl der Mitarbeiter sowie der Einbindung weiterer Stakeholder der Ausbildung wurde folgender Querschnitt in der Zusammensetzung der Teilnehmer erzielt:

- 3 Teilnehmer von Kleinstbetrieben (< 10 Beschäftigte)
- 15 Teilnehmer von Kleinbetrieben (> 10 und < 50 Beschäftigte)
- 8 Teilnehmer von mittelständischen Betrieben (> 50 und < 250 Beschäftigte)
- 5 Teilnehmer aus Großunternehmen (> 500 Beschäftigte)
- 23 Teilnehmer der Arbeitgebervertreter
- 3 Teilnehmer der Arbeitnehmervertreter
- 15 Teilnehmer zuständiger Stellen
- 3 Teilnehmer von Ministerien
- 3 Teilnehmer berufsbildender Schulen

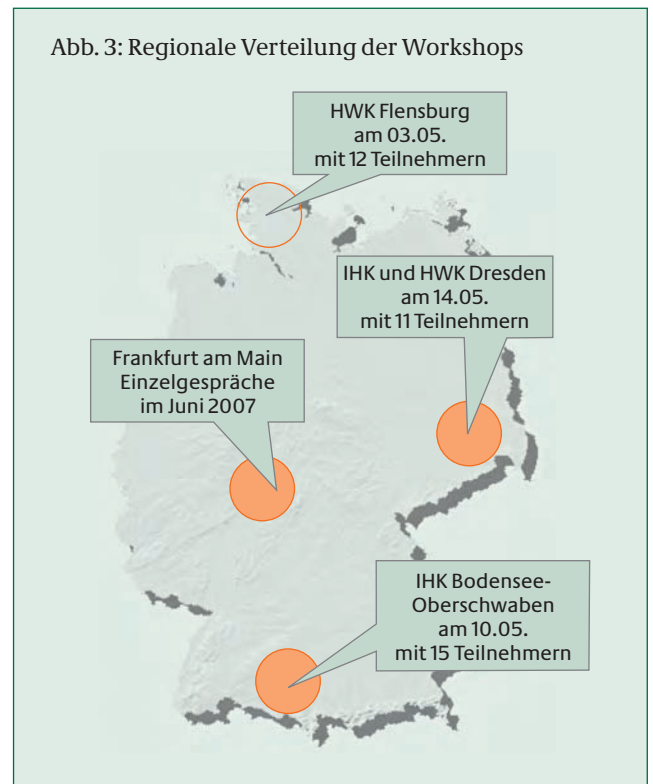
Bei der Betrachtung der Teilnehmer der Workshops fällt auf, dass Vertreter von Kleinstbetrieben verhältnismäßig wenig anwesend waren. Dies deckt sich mit Erfahrungen, die durch die Kammern gemacht wurden, dass gerade Kleinstunternehmen für derartige Maßnahmen und Veranstaltungen in der Regel schwerer zu gewinnen sind.

Besonderes Augenmerk bei der Einladung der Teilnehmer der Workshops war eine breite Fächerung der Wirtschaftssektoren der Unternehmen, sodass sich das folgende Bild ergab:

Tab. 2: Wirtschaftssektoren der beteiligten Unternehmen an den regionalen Workshops

Wirtschaftssektoren	Anzahl der Unternehmen
Ernährungsgewerbe	2
Papier-, Verlags- und Druckwesen	2
Glasgewerbe	1
Herstellung von Metallerzeugnissen	3
Maschinenbau	4
Elektrotechnik	2
Baugewerbe	5
Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kfz	2
Einzelhandel	1
Gastgewerbe	1
Kredit- und Versicherungsgewerbe	1

Hinsichtlich der regionalen Verteilung ergab sich folgendes Bild:



2.3 Forschungsdesign der Expertengespräche und der Workshops zur Analyse derzeitiger Kooperationsansätze zwischen Berufsschulen und Betrieben (Phase 4)

2.3.1 Leitfragengestützte Expertengespräche

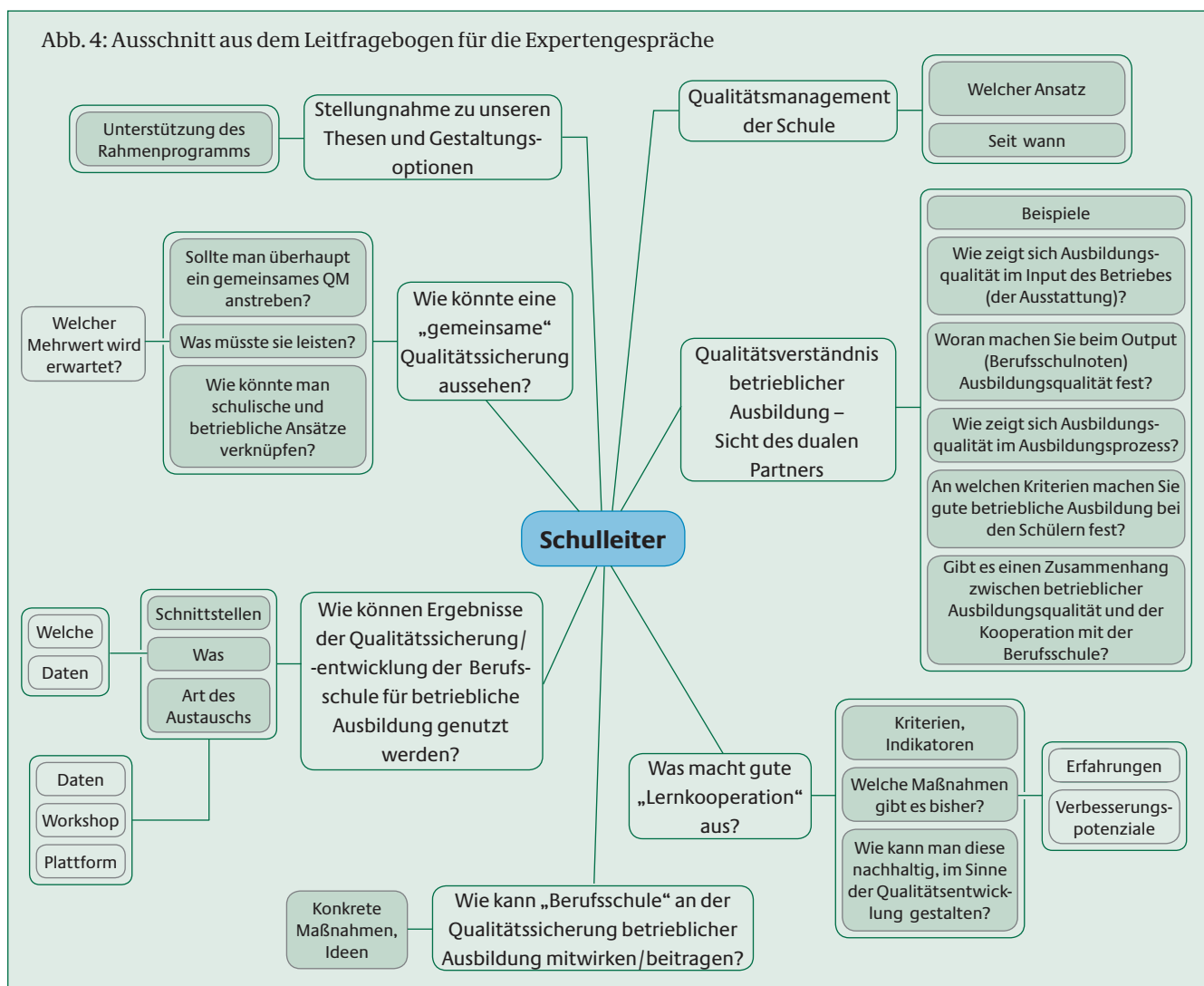
Neben der Erhebung des betrieblichen und schulischen Qualitätsverständnisses zur betrieblichen Ausbildung sollte mithilfe der Expertengespräche ein exemplarisches Bild der Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben gezeichnet werden. Um dies zu ermöglichen, war es notwendig, die in der Berufsschule für Qualitätsfragen zuständigen Personen und die Schulleitung zu befragen.

Mithilfe eines vorab entwickelten Gesprächsleitfadens wurden halbstrukturierte Expertengespräche durchgeführt. Die thematischen Schwerpunkte der Gespräche sind in Abbildung 4 benannt und weiter unten erläutert.

Nach einleitenden Fragen zu den Rahmendaten der Schule und eigenem Qualitätsmanagement galt es, das Verständnis für Qualität betrieblicher Ausbildung aus Sicht der Schule zu erfassen und dieses zu bewerten.

Die Kooperation mit den Unternehmen sollte herausgearbeitet (Lernortkooperation) und Verbesserungspotentiale sollten genannt werden. Hinsichtlich der Optimierungspotentiale für eine Kooperation wurde nach einem gemeinsamen Verständnis der Qualitätssicherung und -entwicklung gefragt. Dabei ging es den Experten darum einzuschätzen, was „Berufsschule“ zur Qualitätssicherung der betrieblicher Ausbildung beitragen kann.

Im letzten Teil der Befragung wurden die entwickelten Thesen zur Gestaltung der Modellinitiative vorgestellt und mit den Experten bezüglich der Relevanz für die eigene Berufsschule diskutiert.



2.3.2 Sampling

Auswahl der Schulen

Für die Auswahl der Fälle wurden folgende Überlegungen angestellt:

- a) Konzentration auf Berufsfelder mit hohem KMU-Anteil.
- b) es sollte viel Erfahrung mit Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung vorhanden sein.
- c) es sollten unterschiedliche Ansätze zur Sicherung und Entwicklung der eigenen Qualität verfolgt werden.
- d) es sollten unterschiedliche Branchen abgedeckt werden.
- e) es sollten unterschiedliche Regionen vertreten sein – bevorzugt solche, in denen keine Studien durchgeführt wurden.

Agrund des knappen Zeitfensters der Studie wurde auf berufliche Schulen zugegriffen, die sich an Projekten wie BEAGLE¹¹, UBS¹² etc. beteiligt haben.

Für die Expertengespräche wurden ausgewählt:

- a) eine Berufsschule in Bayern (Region Süd¹³) mit dualen Bildungsgängen in den Feldern Glas, Metall und Holz (Ausbildungsberufe: Glaser, Metallbauer, Konstruktionsmechaniker, Schreiner, Maler und Lackierer). Diese Schule baut ihre Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf dem EFQM-Modell (Excellence der European Foundation for Quality Management) auf;
- b) eine Berufsschule in der Region Berlin-Brandenburg (Region Ost) mit Ausbildungsschwerpunkt im Bereich Druck und Medien (Mediengestalter, Drucker, Siebdrucker, Buchbinder, Verpackungsmittelmechaniker, Maschinen- und Anlagenführer, Kartograf). Sie besitzt umfangreiche Erfahrung im Qualitätsmanagement und setzt – nach Nutzung des EFQM-Modells – die Balance Scorecard zur Sicherung und Entwicklung ihrer Qualität ein;
- c) eine Schule in Schleswig-Holstein (Region Nord) mit dualen Bildungsgängen im Bereich Nahrung und Gaststätten (Ausbildungsberufe: Koch, Fleischer, Hotelfachmann, Restaurantfachmann). Sie entwickelte ein eigenes Instrument zur Qualitätssicherung auf Basis des EFQM-Modells und der DIN ISO 9000:2000.

11 BEAGLE: BMBF-Projekt zur Untersuchung des Stands der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (www.beagleonline.edu.tc)

12 BLK-Modellversuch „UBS“ - Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen (www.ubs-modellversuch.de)

13 vgl. Regionenzuordnung Abschnitt 3.1.2

Auswahl der befragten Personen

Die Expertengespräche wurden mit den Schulleitungen der jeweiligen Schule vereinbart und durchgeführt. Durch sie konnte eine schul- und damit berufsübergreifende Sichtweise sichergestellt werden. Bei den Expertengesprächen wurden auch die Verantwortlichen für das Qualitätsmanagement der Berufsschule mit einbezogen. Dieses war von besonderer Bedeutung, da der Implementierungsprozess für Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Hinblick auf die Berücksichtigung des dualen Partners Betrieb hinterfragt werden konnte. Zusätzlich nahmen an den Gesprächen Lehrer und Abteilungsleiter teil. Aspekte der Schulorganisation, Fragen zu Qualitätsmanagementprozessen und Kooperationsaktivitäten konnten somit aus verschiedenen Perspektiven innerhalb der Schule hinterfragt werden.

2.3.3 Workshop

Zusätzlich zu den Gesprächen mit Experten aus beruflichen Schulen wurde ein Workshop im Rahmen einer Sitzung des Unterausschusses für berufliche Bildung und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) durchgeführt. Zum einen wurden die bis dahin erzielten Ergebnisse und Vorschläge für die Modellinitiative erläutert, zum anderen eine Diskussion über mögliche Kooperationsaspekte zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben im Kontext einer schulischen und betrieblichen Qualitätssicherung und -verbesserung der beruflichen Ausbildung angestoßen.

3 Stand der wissenschaftlichen Diskussion

Die Dokumentenanalyse bestätigte, dass in der Literatur keine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffes für die berufliche Bildung existiert. Dies, obwohl die (wissenschaftliche) Diskussion um die Qualität der Berufsbildung schon seit 1969 im Gange ist und seit einigen Jahren eine deutliche Renaissance¹⁴ erfährt. Im Fokus dieser „neuen“ Bemühungen stand zunächst der Lernort Berufsschule. In den einzelnen Bundesländern wurden zahlreiche und teilweise auch unterschiedliche Ansätze zur Sicherstellung und Entwicklung der „Qualität“ unternommen. BECKER, DREHER und SPÖTTL (2006) arbeiten in der Studie „BEAGLE“¹⁵ diese Ansätze deutlich heraus.

Für den betrieblichen Teil der Ausbildung waren derartige konzentrierte Bestrebungen bislang nicht so deutlich zu erkennen. Bestrebungen, die Qualität der Ausbildung sicherzustellen und weiterzuentwickeln, wurden isoliert von einzelnen Betrieben wahrgenommen und oftmals durch die Qualitätsmanagementinitiativen (z. B. Zertifizierungen nach DIN ISO 9000:2000) der produzierenden Unternehmensbereiche beeinflusst. Der Qualitätsbegriff und die Ansätze des Qualitätsmanagements sind damit betriebswirtschaftlich beeinflusst¹⁶. Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurden in den Paragraphen § 79 (1) und § 83 (1) geregelt, dass die zuständigen Stellen und die Landesauschüsse in den Landesregierungen die Verantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung haben. Sie haben die übergreifende Aufgabe, „auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken“ (BBiG § 79 (1)).

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung kann aufgrund dieser kurz umrissenen Situation als „wiederentdecktes Neuland“ bezeichnet werden. Die Diskussion um Methoden und Konzepte zur Sicherung und Entwicklung von Qualität ist daher nicht sehr weit fortgeschritten. Ansätze und Konzepte verharren oft noch auf einem abstrakten Level. Konkrete Umsetzungsstrategien sind derzeit deutlich in der Minderheit.

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend die Diskussion um die betriebliche Berufsausbildung zusammengefasst und analysiert. Zunächst wird das Verständnis des Begriffes „Quali-

14 1969 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat seine „Empfehlungen zur Verbesserung der Berufsausbildung“, hierin trat der Begriff „Qualität“ in diesem Kontext erstmalig deutlich in Erscheinung.

15 Kern des Berichtes ist die Dokumentation von exemplarisch untersuchten „Fällen“ berufsschulischer Praxis sowie die Analyse aktueller Reformansätze und -projekte der Länder. Er stellt die aktuellen Entwicklungen umfassend und synoptisch dar und trägt damit wesentlich zur Transparenz dieser Thematik bei.

16 Beispielhaft sei hier die Entwicklung einer Balance Scorecard für die Ausbildung bei Lufthansa genannt (EULER 2005, S. 72).

tät“ im Kontext betrieblicher Ausbildung beleuchtet; verbunden damit wird auf die verschiedenen Merkmale der „Qualität“ der betrieblichen Ausbildung – die sogenannten Qualitätsindikatoren – eingegangen und es werden diese bewertet. Den dritten Schwerpunkt der aktuellen Analyse der Diskussion bildet das jeweilige Verständnis der Qualitätsentwicklung und die verschiedenen Ansätze, diese umzusetzen. Abschließend wird der Blick auf die europäische Perspektive erweitert und insbesondere der „Common Quality Assurance Framework“ (CAQF) ins Blickfeld genommen und der Diskussionsstand vor diesem Hintergrund reflektiert.

3.1 Qualität in der beruflichen Bildung

Qualität ist ein alltagssprachlicher Begriff, aber bereits in seiner Alltagssprachlichkeit besteht kein wirklich gemeinsames und geschlossenes Verständnis von „Qualität“. Erschwert wird dies, wenn der Begriff in verschiedenen Domänen zum Einsatz kommt, er zu spezifizieren und zu konkretisieren ist. Mit dieser Problematik ist die Diskussion um die Qualität der betrieblichen Ausbildung im Besonderen belastet. Konnte und kann sich in der schulischen Bildung – wenn auch mit großen Anstrengungen – ein eigenes Begriffsverständnis etablieren, so ist die betriebliche Ausbildung aufgrund ihrer Nähe zum Prozess der Leistungserstellung im Unternehmen stark vom betriebswirtschaftlichen Begriffsverständnis beeinflusst. Dennoch lassen sich die vier theoretischen Ansätze zum Qualitätsverständnis von DAVID GARVIN (1984) nur sehr bedingt auf die berufliche und damit auch auf die betriebliche Bildung beziehen (vgl. OTT, SCHEIB 2002, S. 12 f, KUCHTINOW 2006). Der sogenannte produktbezogene Ansatz baut auf die Güterproduktion auf. Kompetenzentwicklung und -erweiterung hingegen sind immateriell. Sie lassen sich nicht durch (physikalische) Spezifikationen beschreiben. Dem prozessbezogenen Definitionsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die Qualität der Prozesse zur Leistungserstellung zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen führt. Die Anwendung dieses Ansatzes des Qualitätsverständnisses auf die betriebliche Bildung ist mit dem Problem konfrontiert, dass die sequenzielle Folge und die Relation Prozess und Prozessergebnis (Leistung) nicht gegeben sind. Kompetenzentwicklung bzw. -erweiterung als Ergebnis erfolgen im Prozess selbst, das heißt, die Bildungsleistung wird erst, aber auch bereits im Augenblick ihres „Verbrauchs“ wirksam. Man spricht dabei vom „Uno-actu-Prinzip“. Der kundenbezogene Ansatz des Qualitätsverständnisses, der sich in der Normung niederschlägt, besagt, dass sich Qualität in der Erfüllung der Erwartungen des Kunden ausdrückt. Dieser Ansatz ist in zweifacher Hinsicht problematisch in der Übertragung auf die betriebliche Ausbildung: Für die betriebliche Bildung sind verschiedene Kunden mit unterschiedlichen, teils konkurrierenden Anforderungen auszumachen wie beispiels-

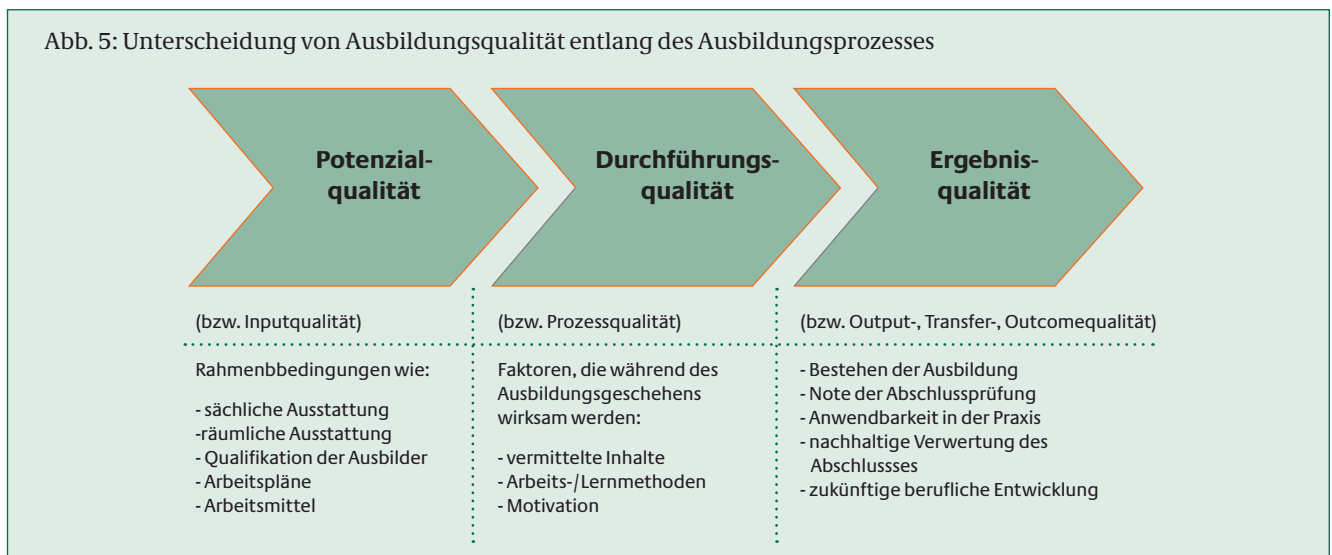
weise der Auszubildende, die übernehmende Betriebsabteilung bis hin zur Gesellschaft. In Bildungsprozessen ist darüber hinaus der Kunde „auszubildender“ Teil des Prozesses. Seine Vorerfahrungen, Fähigkeiten und seine Motivation bestimmen den Lehr-/Lernprozess wesentlich mit. Eine Standardisierung des Prozesses ist damit per se nicht sinnvoll. Ein Aspekt, der sich ebenfalls problematisch auf das prozessbezogene Qualitätsverständnis auswirkt.

Die intensivierte Diskussion um Nutzen und Kosten beruflicher und insbesondere betrieblicher Bildung zeugt davon, dass eine Weiterentwicklung des Qualitätsverständnisses auch im Bereich der betrieblichen Bildung hin zu einem wertorientierten Qualitätsverständnis stattfindet. Methoden und Inhalte der Berufsschulen und der Ausbildungsbetriebe werden verstärkt unter den Gesichtspunkten der Effizienz und Qualität diskutiert (vgl. SAUTER 2001, S. 42 ff). Berufliche Erstausbildung nähert sich in dieser Hinsicht somit stark der betrieblichen

cher Bildung aus. Zusammengefasst werden hier die Bereiche Input-, Prozess-, Outcome- und Outputqualität differenziert, wie in der Abbildung 5 dargestellt.

In der Anzahl der Bereiche als auch deren Bezeichnung unterscheiden sich die einzelnen Ansätze bei genauerem Hinsehen.

Unter **Input-** (vgl. EBBINGHAUS 2006, S. 33, EULER 2005, S. 16) **Struktur- oder Potenzialqualität** (EBBINGHAUS 2006, S. 33, OTT, SCHEIB 2002, S. 18; KNORR, HALFAR 2000) werden Aspekte subsummiert, die im Wesentlichen das Potenzial des Ausbildungsbetriebes beschreiben und daher auch als Eingangsgrößen der Ausbildung anzusehen sind. Hierzu gehören zum Beispiel die Anzahl und Qualität der sachlichen und räumlichen Ausstattung, die Ausbilderqualifikation sowie die Qualität der Ausbildungsplanung (-pläne). Sie umfasst somit die sachlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Ausbildung.



Weiterbildung an. Hier werden Bildungsmaßnahmen stark unter den Perspektiven Kosten der Maßnahme und Nutzen im Sinne von Innovationenzuwachs und Effizienzsteigerung im Arbeitsprozess bewertet.

Diese Schwierigkeiten, theoretische Ansätze zum Qualitätsverständnis auf betriebliche Bildung zu beziehen, drücken sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion aus. Dies zeigt sich vor allem darin, dass Ausführungen sehr oft von einem breiten und allgemeinen und oft auch transzendenten Qualitätsbegriff ausgehen und sich nicht mit weiteren theoretischen Ansätzen des Qualitätsverständnisses auseinandersetzen. Dennoch ist aufbauend auf den allgemeinen Ausführungen in fast allen analysierten Dokumenten ein an den prozessbezogenen Ansatz orientiertes Qualitätsverständnis erkennbar. Dies drückt sich in einer sequenziellen Strukturierung der Qualität berufli-

Prozess-, Throughputqualität (EBBINGHAUS 2006, S. 33, OTT, SCHEIB 2002, S. 13 f.; EULER 2005, S. 16) beschreibt den eigentlichen Lehr-/Lernprozess. Einflussfaktoren sind die vermittelten Ausbildungsinhalte, die eingesetzten Methoden, aber auch Motivation oder zum Beispiel Gruppenverhalten der Auszubildenden.

Diese begriffliche Unterscheidung und unterschiedliche Differenzierung der einzelnen Autoren ist insbesondere im Bereich der Ergebnisqualität (OTT, SCHEIB 2002, S.13) auszumachen. EBBINGHAUS (2006, S.33) und RÜTZEL (2000, S. 6ff.) gehen hiermit am weitesten und unterscheiden in

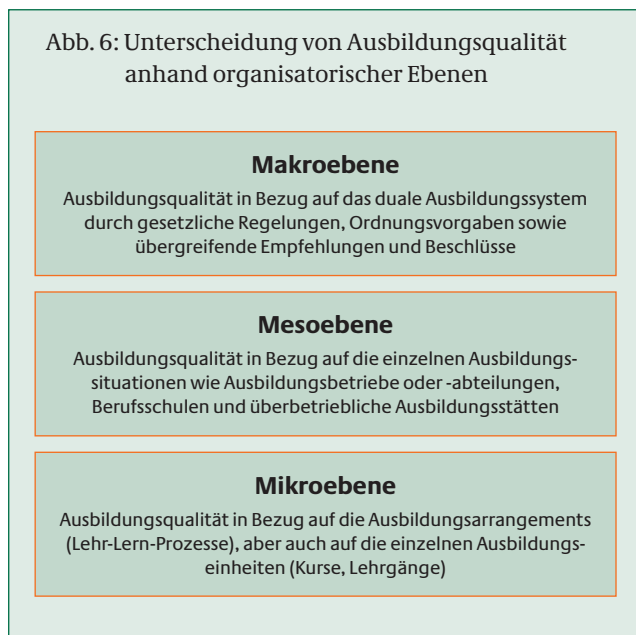
Outputqualität (bzw. Ergebnisqualität): Hierunter wird das unmittelbar am Ende der Ausbildung Erreichte verstanden. In erster Linie sind Bestehen und Note der Abschlussprüfung

bzw. der Abschluss der Ausbildung als qualifizierte Fachkraft gemeint.

Transferqualität: Unter dem Gesichtspunkt des Transfers kommt zum Tragen, inwieweit das Gelernte in der Praxis angewandt werden kann.

Outcomequalität: Dem Outcome wird das mittelbar mit der Ausbildung Erreichbare zugerechnet. Hierzu zählen die Effizienz sowie die nachhaltige Verwertbarkeit des erzielten Abschlusses am Arbeitsmarkt bzw. für die berufliche Entwicklung und Karriere.

Ergänzend zu dieser „horizontalen“ Differenzierung entlang des Ausbildungsprozesses unterscheiden die Autoren in der Regel auch noch „vertikal“ in drei Ebenen (vgl. Abb. 6).



Auf der **Makroebene** erfolgt eine Systembetrachtung. Hierzu gehören die grundsätzliche Struktur, gesetzliche Regelungen und Ordnungsmittel.

Die **Mesoebene** bezieht sich auf den Ausbildungsbetrieb bzw. die entsprechende Abteilung sowie sonstige Ausbildungsinstitutionen (Berufsschulen und überbetriebliche Ausbildungsstätten).

Auf der **Mikroebene** sind Qualitätsfragen zu diskutieren, die einzelne und konkrete Ausbildungseinheiten (Kurse, Lehrgänge), aber auch den konkreten Lehr-/Lernprozess im Sinne der Interaktion zwischen Auszubildendem und Ausbilder betreffen.

Diese Differenzierung in horizontaler und vertikaler Hinsicht hilft zwar, das Feld der Qualitätsfragen betrieblicher

Ausbildung zu ordnen, dennoch ist die damit aufgespannte Matrix nicht durchgängig zu belegen. So sind beispielsweise auf der Mesoebene aufgrund des oben bereits beschriebenen Uno-actu-Prinzips Fragen zur Prozessqualität nicht zu lösen.

3.2 Qualitätsmerkmale und -indikatoren

Aufgrund der eingangs angerissenen formalen Probleme gibt es bislang große Schwierigkeiten, den Begriff eindeutig zu definieren.

So benennt EULER (2005, S. 7) bezogen auf die betriebliche Ausbildung „Qualitätslücken“, die einen Mangel an Qualität aufzeigen und somit als Qualitätsindikatoren verstanden werden können:

- Konstant hohe Zahlen des Ausbildungsabbruchs
- Fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung
- Unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals
- Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse
- Begrenzte Validität der Ausbildungsabschlussprüfung

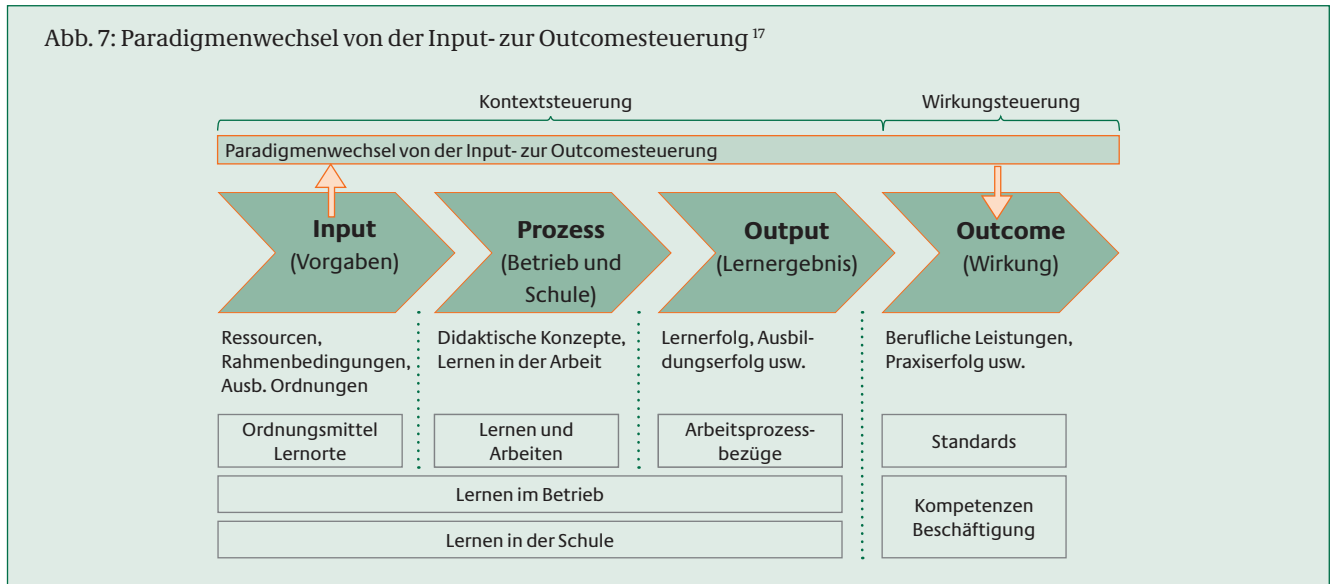
Die in der bisherigen Diskussion verwendeten Indikatoren, zum Beispiel das Vorhandensein einer Ausbildungsplanung (Erstellung und Verwendung eines Ausbildungsplanes), die Qualifikation des Ausbildungspersonals (d. h. fachliche und pädagogische Kompetenzen der Verantwortlichen im Betrieb), das quantitative Verhältnis des Ausbildungspersonals zu den Auszubildenden, der Zustand und die Modernität der Ausbildungseinrichtungen und der Anteil der organisierten Lernprozesse sind im Wesentlichen Faktoren der Inputqualität. Diese Inputfaktoren sind relativ klar und eindeutig benannt, sie sichern jedoch nur bedingt ein hohes umfassendes Qualitätsniveau (der Vereinigung von Input, Prozess, Output) (vgl. SAUTER 2001, S. 42 ff).

Abschlussprüfungen werden als Qualitätsausweis unter Outputgesichtspunkten herangezogen und von der Ausbildungspraxis akzeptiert. Die individuellen Prüfungsleistungen sind jedoch kein eindeutiger Maßstab für betriebliche Ausbildungsleistungen (vgl. SAUTER 2001, S. 42 ff). Deutlich wird damit, dass „echte“ Indikatoren der Prozessqualität fehlen. Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses sind derzeit bestenfalls abstrakt und darüber hinaus sind sie ideologiebehaftet (z. B. Lehrwerkstätten vs. arbeits- und geschäftsprozessorientierte Ausbildung). In der ganz aktuellen Diskussion ist eine Verschiebung in Richtung einer outputorientierten Qualitätsdiskussion zu erkennen (vgl. SLOANE 2005, S. 484–496). Mit der Outputorientierung ist eine Verlagerung der Schwerpunktsetzung der bisherigen Qualitätsdiskussion verbunden (vgl. Abbildung 7). Während beim bisherigen, eher inputorientierten Qualitätskonzept die Sicherung und Steuerung von Bildungs-

qualität über die Vorgabe von Bildungsinhalten und -gegenständen erfolgt, geschieht dies bei einem outputorientierten Qualitätskonzept über die Vorgabe von Standards.

Sinne von nicht schlechter werden – des Bestehenden, während Qualitätsentwicklung die stete Weiterentwicklung im Blick hat. Qualitätssicherung ist somit automatischer Bestandteil der Qualitätsentwicklung, denn die Verbesserung muss

Abb. 7: Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomesteuerung¹⁷



In dem seitens des Deutschen Gewerkschaftsbundes vorgelegten Qualitätsrahmen (DGB 2006) für die Berufsausbildung werden zwar Standards mit sogenannten Qualitätsansprüchen in den Dimensionen Input, Prozess und Output benannt, diese sind aber insbesondere im Prozessbereich sehr interpretations-offen. Dennoch sind sie ein erster Schritt, Prozessqualität zu konkretisieren, auch wenn die aufgeführten Aspekte teilweise sehr formeller Natur sind. Im Bereich der Outputqualität wiederum wird lediglich das Bestehen der Abschlussprüfung als Standard aufgeführt. Mit Blick auf das für viele Berufe geltende Defizit des tatsächlichen Prüfens beruflicher Handlungskompetenz, erscheint dies als einziger Standard nicht ausreichend. Darüber hinaus fehlt auch in diesem Fall die inhaltliche Perspektive.

Analog dem Desiderat des Herausbildens eines umfassenden und ganzheitlichen Begriffverständnisses für die Qualität betrieblicher Bildung ist auch auf der Konkretisierungsebene in Form der Indikatoren Handlungsbedarf zu identifizieren.

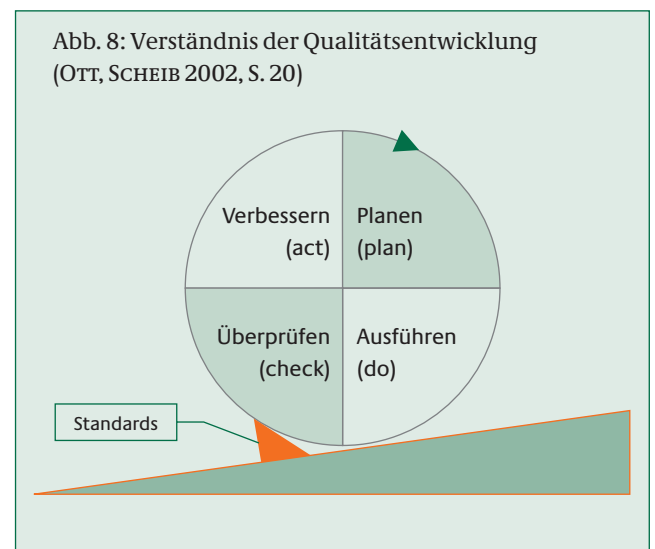
3.3 Qualitätssicherung und -entwicklung

Qualitätssicherung und -entwicklung sind miteinander verknüpfte Aspekte, drücken aber dennoch zwei unterschiedliche Grundhaltungen aus. Qualitätssicherung zielt auf Erhalt – im

„gesichert“ werden, um darauf aufbauend weiter entwickelt zu werden – aber das Hauptaugenmerk liegt primär auf der weiteren Entwicklung.

Qualitätssicherung unterliegt dem Verständnis, dass (hohe) Standards gesetzt werden, die es zu erreichen und zu halten gilt. Die Messlatte (Standards) wird sozusagen vordefiniert aufgelegt. Qualitätsentwicklung hat zunächst keinen fixen Ausgangspunkt. Die Standards werden gemäß der momentanen „Leistungsfähigkeit“ gelegt. Diese gilt es zu steigern und jede Steigerung führt zu einer Erhöhung der individuellen Messlatte. Dies lässt sich bildlich wie in Abbildung 8 gezeigt darstellen.

Abb. 8: Verständnis der Qualitätsentwicklung (OTT, SCHEIB 2002, S. 20)



17 in Anlehnung an SLOANE 2005; verändert SPÖTTL 2007.

In der Vorgehensweise der Qualitätsentwicklung bezieht sich die Diskussion auf den ursprünglich von EDWARD W. DEMING entwickelten Prozess der Qualitätsentwicklung mit den vier wesentlichen Schritten: Plan-Do-Check-Act (PDCA). Dieser stetig wieder neu zu durchlaufende Kreislauf (Deming-Circle) des Planens und Festlegens von Qualitätszielen sowie Qualitätsmaßnahmen, deren Durchführung, ihre Überprüfung/Evaluation und darauf aufbauender erneuter Verbesserung

ung bildet die Grundlage der Qualitätsentwicklung. Der Prozess der Qualitätsentwicklung ist als ein umfassender Bezugsrahmen zu sehen, „mit dessen Hilfe die Kernaktivitäten einer Qualitätsentwicklung kohärent strukturiert werden“ (EULER 2005, S. 32). Dieser Bezugsrahmen ist als Idealtypus für die dargestellte Qualitätsentwicklung zu sehen.

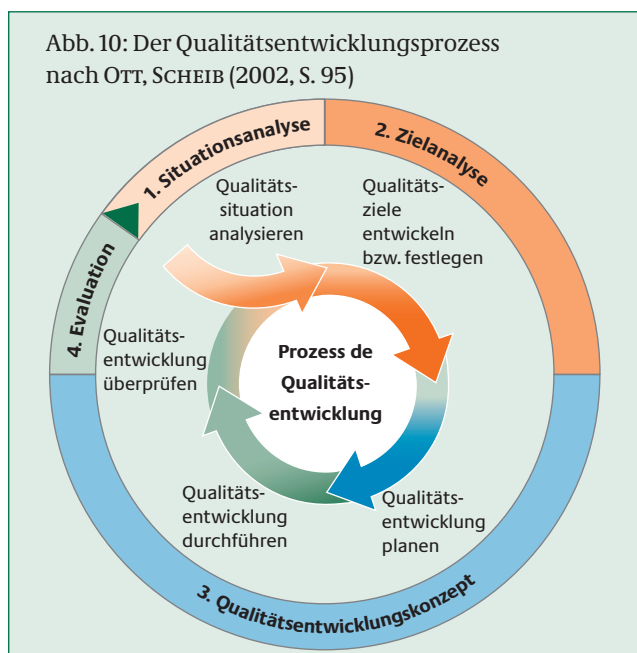
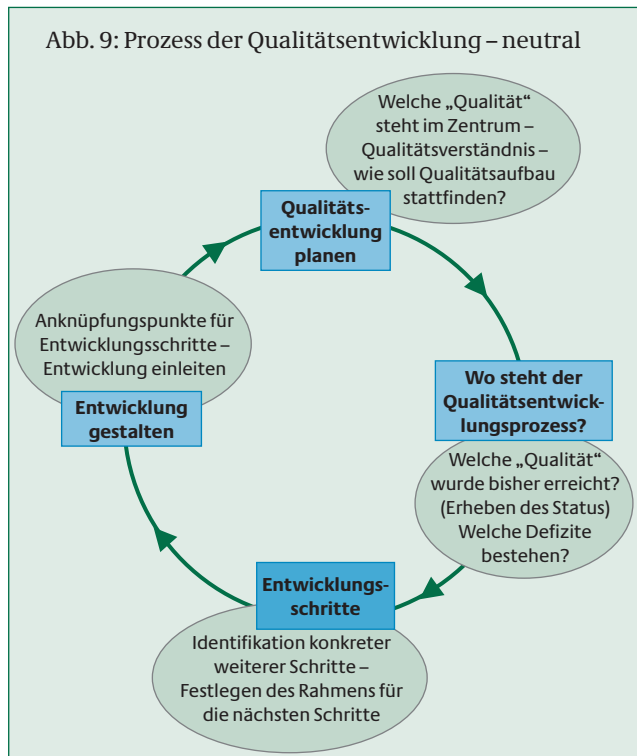
Insgesamt ist festzustellen, dass gerade aufgrund der lange Zeit vorherrschenden Inputorientierung, aber auch mit Schwenk auf Outputorientierung das Verständnis in der beruflichen Bildung eher qualitätssichernd geprägt ist. Ein prospektives Denken im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung kommt in der Diskussion derzeit eher vereinzelt und noch nicht deutlich zum Ausdruck. Beispielhaft werden zwei vorgeschlagene Vorgehensweisen einer Qualitätsentwicklung skizziert. Sie basieren beide auf dem Deming'schen Circle und unterscheiden sich nur in der Differenzierung der einzelnen Schritte (Abb. 9 und 10).

Die Abbildung 9 zeigt einen neutralen Prozess auf, der bereits grundlegende Erkenntnisse aus den empirischen Arbeiten aufgreift. In Abbildung 10 hingegen wird Bezug genommen auf OTT und SCHEIB 2002.

Der zweite Vorschlag (SCHEIB/OTT) entstammt der Qualitätsentwicklung, wie sie im industriellen Umfeld vorgeschlagen und betrieben wird. Besonderheiten bezogen auf die betriebliche Ausbildung werden in beiden Ansätzen nicht gesondert herausgestellt.

Die Prozesse basieren darauf, dass Teams (sogenannte Qualitätszirkel) diese Prozesse initiieren, durchführen und überprüfen. Gemeint ist auch ein partizipativer Ansatz, das heißt, alle von der Qualitätsentwicklung betroffenen Personen sind zu Beteiligten zu machen. Bezogen auf die betriebliche Ausbildung heißt dies, dass Auszubildende und Auszubildende daran beteiligt sein müssen.

Die vorgeschlagenen Prozesse sind allgemein akzeptiert; offen bleibt jedoch die Frage der konkreten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Ausgehend von der Dokumentenanalyse können Qualitätsziele über unterschiedliche Quellen begründet werden. Danach können rechtliche Vorgaben (z. B. Berufsbildungsrecht), betriebliche Vorgaben (z. B. Leitbilder für die Unternehmung oder einzelne Funktionsbereiche) oder wissenschaftliche Erkenntnisse (z. B. Befunde über die Faktoren von effektivem Lernen oder wirksamen Schulen) zurate gezogen werden. Rechtliche Vorgaben sind jedoch Mindeststandards, die erfüllt werden müssen, und bieten somit kein Entwicklungspotenzial. Betriebliche Vorgaben sind abgeleitet aus Managementsystemen (Leitbilder etc.), die in KMU in der Regel nicht implementiert sind. Hinsichtlich wissenschaftlicher Ansätze sind Aussagen über Merkmale von effektiven Bildungsinstitutionen, effektiven Lern- und Ausbildungsprozessen sowie von förderlichen Faktoren zur Kompetenzent-



wicklung an Arbeits- bzw. Ausbildungsplätzen hilfreich (vgl. BLINGS; GESSLER 2007).

OTT, SCHEIB (2002) vertreten den Ansatz, dass ein Qualitätsentwicklungsprozess „bottom up“ erfolgen muss, das heißt, Ziele können (von oben herab) nicht vordefiniert werden, sondern müssen von unten entwickelt werden. Führungsaufgabe ist vielmehr, die Philosophie der Qualitätsentwicklung zu implementieren und Rahmenbedingungen für die Qualitätsentwicklung (Ressourcen etc.) bereitzustellen. Der Einwand einiger Wissenschaftler, die bisherige Beschränktheit wissenschaftlicher Erkenntnisse im Hinblick auf Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung führe zu einem fehlenden Implementationsdruck, spielt nach dieser Denkweise eine eher untergeordnete Rolle. Wissenschaftliche Erkenntnisse besitzen hier vielmehr einen Ermöglichungscharakter. Rechtliche Regelungen dienen analog bestenfalls zur Sicherung einer (Minimum-)Qualität.

3.4 Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Mit einem oft sehr weiten und diffusen Begriffsverständnis der Qualität beruflicher Bildung geht ein sehr breites Spektrum an Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität einher. Beispielweise werden mitunter dazu sogar die Berufsorientierung und die Berufswahlvorbereitung gezählt (vgl. DGB 2006, S. 7) oder die Anschaffung neuer Lernmedien und -software – wie in der Studie von EBBINGHAUS (2006, S. 44) genannt. Diese Maßnahmen reichen bis zum Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen für die Ausbildung (z. B. derzeit bei der Deutschen Telekom AG in Anlehnung an das EFQM-Modell). Diese Beispiele verdeutlichen, dass vor allem Großbetriebe derartige Aktivitäten und Maßnahmen starten. Als Tendenz lässt sich festhalten, dass je kleiner die Unternehmen, desto weniger Aktivitäten und Maßnahmen wurden in den letzten drei Jahren initiiert – so etwa nur bei einem Viertel der Kleinstbetriebe.

Engt man das Verständnis von Instrumenten und Maßnahmen zur Sicherstellung und Entwicklung von Qualität in der betrieblichen Bildung etwas ein, das heißt, werden dazu nicht die Aktivitäten gezählt, die zwar die Qualität punktuell verbessern, aber nicht zur Sicherung oder systematischen Verbesserung beitragen, so sind in erster Linie Feedbackverfahren als Maßnahmen und Instrumente zu nennen. Diese können einerseits im Sinne von Bewertung und Beurteilung der Leistung des Auszubildenden auf den Kompetenzentwicklungsstand ausgerichtet sein. Andererseits beziehen sich einige Feedbackverfahren auf den Ausbildungsprozess, das heißt, Auszubildende können eine Rückmeldung über den Verlauf einzelner Ausbildungsphasen geben. Oft sind beide Elemente miteinander kombiniert (z. B. Ausbildung im Dialog AiD der DaimlerChrysler AG). Auch in diesen Fällen sind es in

erster Linie Großunternehmen, die derart ausgearbeitete Instrumente einsetzen. Managementsysteme für die betriebliche Ausbildung in Anlehnung an beispielsweise EFQM werden nur von Großunternehmen installiert.

Mithilfe dieser Instrumente lassen sich auf Basis des oben dargestellten Qualitätsentwicklungsprozesses Qualitätsziele identifizieren und Maßnahmen zu deren Erreichung planen. Diese Maßnahmen sind aber nach dem dargestellten engeren Verständnis keine Instrumente, um Qualität systematisch zu sichern oder zu verbessern.

Auch Abschlussprüfungen werden als Qualitätssicherungsinstrument in der Ausbildungspraxis akzeptiert. Die individuellen Prüfungsleistungen sind jedoch kein eindeutiger Maßstab für betriebliche Ausbildungsleistungen (vgl. SAUTER 2001, S. 42 ff).

3.5 Schlussfolgerung

In der Literatur besteht weitgehend Konsens, dass die geringe Anwendung besonderer, die Ausbildungsqualität sichernder Instrumentarien und Verfahren in weiten Teilen auf Kompetenz- und/oder Kapazitätsprobleme der Betriebe zurückzuführen ist. Die Betriebe sind an Qualitätssicherung interessiert, wissen aber entweder nicht, wie sie den Einstieg bewerkstelligen können oder wer aus dem Betrieb dies leisten soll. Dabei spielen die oft fehlenden Ressourcen eine große Rolle.

Mit dem Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomesteuerung wird eine Sicherung und Steuerung der Bildungsqualität über die Vorgabe von Bildungszielen erreicht. Dabei wird, wie bei der Inputorientierung, der Ausbildungsprozess außen vor gelassen. Eine Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung bedingt jedoch eine Einbeziehung des Lehr-Lern-Prozesses (Ausbildungsprozesses). Wenn dies nicht geschieht, kann man erst nach Abschluss der Ausbildung bzw. erst in der Praxis den Erfolg der Ausbildung überprüfen. Für die Absolventen ist dies dann zu spät. Hier muss entsprechend der Philosophie der Qualitätsentwicklung (Deming-Circle) früher angesetzt und der Erfolg der Ausbildung ständig hinterfragt werden, um im Prozess noch korrigierend, qualitätsverbessernd eingreifen zu können.

Dazu fehlen bisher Qualitätsindikatoren im Bereich der Prozessqualität (Ausbildungsprozess). Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses sind derzeit bestenfalls abstrakt formuliert. Wie Ott und Scheib vorschlagen, sollten derartige Indikatoren nicht oktroyiert, sondern „bottom up“ entwickelt werden. Dabei müssen Branchenbesonderheiten und regionale Aspekte mit berücksichtigt werden¹⁸.

¹⁸ Diese Aussage deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus den Fallstudien, die im Kapitel 5 beschrieben werden.

4 Qualität in der Berufsbildung – ein europäischer Rahmen

Der „Gemeinsame Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung“ (CQAF¹⁹) für die berufliche Bildung in Europa geht davon aus, dass die bisher entwickelte Qualität feststellbar ist. Im CQAF-Papier wird postuliert, dass zum einen alle Schlüsselkriterien zur Unterstützung von Qualität ernst zu nehmen sind, und zum anderen sind die unterschiedlichen Entscheidungen in den Partnerländern zu den Verfahren der Qualitätssicherung zu respektieren. Darin steckt praktisch die zentrale Herausforderung bei der Umsetzung des CQAF, die gleichzeitig dazu führt, dass dieses Instrument nicht auf sehr konkreter Basis entwickelt werden kann. So betrachtet muss zwar die Idee, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) mit dem Qualitätssicherungskonzept zu verbinden, als hochinteressant eingestuft werden. Es dürfte zu früh sein, jetzt schon diese Diskussion zu führen, weil der Qualifikationsrahmen und das Qualitätssicherungskonzept bislang noch kein Stadium erreicht haben, in dem konkrete Ideen für die Verbindung beider Ansätze entwickelt werden könnten.

4.1 Übergreifender Anspruch des Qualitätssicherungsmodells

In der Kopenhagen-Erklärung der Europäischen Bildungsminister werden bereits Prioritäten genannt (vgl. DECLARATION 2002), die die Kooperation in der Berufsbildung verstärken sollten. Neben der Transparenz, der Karriereberatung, der Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen u.a. spielte Qualitätssicherung eine wichtige Rolle. Im in der Folge entstandenen CQAF-Papier der Facharbeitsgruppe heißt es, dass ein europäischer „Bezugsrahmen für die Sicherung und Entwicklung der Qualität in der Berufsbildung, der auf den wesentlichen Prinzipien der wichtigsten existierenden Qualitätssicherungsmodelle aufbaut“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 4), geschaffen werden soll.

Absicht des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung ist es, diesen

- sowohl auf der Systemebene als auch
- auf der Ebene der Berufsbildungsplaner

anzuwenden, um diesen dann für die Bewertung der Wirksamkeit der Berufsbildung zu nutzen. Besonderes Schwergewicht liegt dabei auf der Verbesserung und Evaluierung des „Outputs“, der „Ergebnisse“ der Berufsbildung, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.

Gleichzeitig soll durch die Nutzung des Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung Wirksamkeit, Transparenz und gegenseitiges Vertrauen in die Berufsbildungssysteme deutlich verbessert werden (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004, S. 4). Deshalb wird die Qualitätssicherung und -entwicklung auch als fortwährender Prozess verstanden.

4.2 Aufbau des Qualitätssicherungsmodells

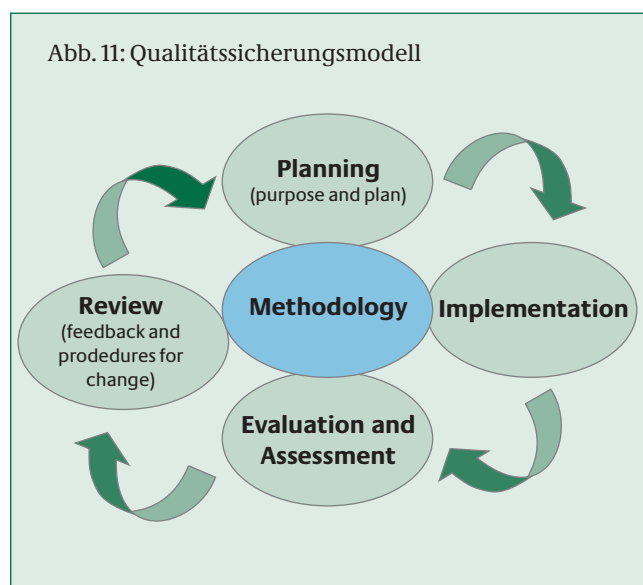
Beim Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung wird darauf geachtet, dass seine Hauptmerkmale kontextunabhängig sind, um den Rahmen in den verschiedensten Systemen anwenden zu können. Das wird sogar durchgehalten bis hin zu den Schlüsselfragen der Qualitätssicherung, die für die Anwendung des Instrumentes zentral sind.

Der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung umfasst vier Elemente:

1. Das Modell
2. Die Methodik
3. Das Überwachungssystem
4. Das Qualitätsmessinstrument

4.2.1 Modell

Das Modell umfasst die Planung, Durchführung, Evaluierung und Überprüfung der Systeme. Die Überprüfung muss dabei für die verschiedenen Systeme der Mitgliedstaaten geeignet sein (vgl. Abb. 11, vgl. ebd. S. 5). Die einzelnen Elemente sind miteinander verzahnt und es werden für jedes zentrale Qualitätskriterien entwickelt.



19 CQAF = Common Quality Assurance Framework

4.2.2 Methodik

Die Methodik ist die zentrale, übergreifende Dimension, die sich quer durch alle Elemente des Modells hindurchzieht. Auf der methodischen Ebene wird entschieden über

- Beteiligungsmechanismen,
- Messverfahren und deren Indikatoren,
- die Konzeption der Bewertungs- und Evaluationsinstrumente,
- die Planungs-, Durchführungs- und Feedbackverfahren sowie über
- Verfahren zur Verbindung sämtlicher Elemente.

Durch die Verbindung zu sämtlichen Elementen soll ein einheitliches System geschaffen werden.

4.2.3 Überwachungssystem

Das Überwachungssystem schließt eine Methode zur Selbstbewertung ein und wird im CQAF-Konzept als wichtige Methode der Qualitätssicherung gesehen, die auf „inhärentem“ Wissen basiert. Im Mittelpunkt steht allerdings eine spezifische Überwachungsmaßnahme, die der Kontrolle sehr nahekommt und letztlich zur Anerkennung über die Akkreditierung der Berufsbildungsanbieter führt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Akkreditierung zu einer Harmonisierung und Legitimierung des breit gefächerten Spektrums von Berufsbildungsanbietern führt (ebd. S. 13). Grund für diese Annahme ist, dass mittels der Akkreditierung Bildungsanbieter praktisch verpflichtet werden, eine Reihe vorgegebener Mindeststandards zu erfüllen, die sie berechtigen, sie ins Berufsbildungssystem einzugliedern.

4.2.4 Qualitätsmessinstrument

Das Qualitätsmessinstrument zur Qualitätssicherung baut auf einen Katalog von Indikatoren zur Messung und Bewertung der Qualität der Berufsbildung auf. Im Papier wird erläutert (ebd., S. 14), dass die ausgewählten Indikatoren kontextuelle Informationen erfassen sowie input-, prozess-, output- und ergebnisbezogen sind, wobei das Schwergewicht auf die Messung des Outputs von Berufsbildungsmaßnahmen gelegt wird.

Neben den übergreifenden Indikatoren zur Qualitätssicherung – Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems und Investition in die Ausbildung der Ausbilder – werden ausgehend von den Qualitätszielen drei Hauptindikatoren benannt:

- Beschäftigungsfähigkeit
- Zugang zur Berufsbildung
- Abstimmung von Angebot und Nachfrage

Diese wiederum werden aufgegliedert bzw. „zerlegt“, nach Kontext, Input/Prozess/Output und Ergebnis. Deutlich wird, dass diese Indikatoren aus dem Beschäftigungssystem heraus überlegt sind und weniger oder gar nicht die jeweiligen Berufsbildungsansätze im Visier haben oder gar die Qualität des Lernens in der Aus- oder Weiterbildung.

4.3 Das Modell und die verzahnten Elemente

Das Modell – siehe unter 4.1 – ist im CQAF-Papier sehr ausführlich dargestellt und für jedes einzelne Element – Planung, Durchführung, Evaluierung und Bewertung, Überprüfung – wurden zentrale Qualitätskriterien entwickelt.

Als Leitgröße wurden für jedes einzelne Element Schlüsselfragen ins Zentrum gestellt, die zu Antworten auf

- einer Systemebene und der
- Ebene eines Berufsbildungsanbieters

herausfordern. Die Qualität der Berufsbildung wird dabei nicht primär als eine fachspezifische Frage verstanden. „Sie ist vielmehr immer mit konkreten, praktischen, institutionellen und/oder individuellen Zielen und Vorgaben verknüpft, die innerhalb verschiedener Zeiträumen zu erreichen sind“ (ebd., S. 6). Es wird hier bereits sehr deutlich, dass der CQAF die Metaebene im Visier hat, um bei allen Elementen eine Verständigung mit den Partnerländern zu erleichtern. Die Anlage der Qualitätskriterien wird nachstehend an einem Beispiel aus dem Planungselement verdeutlicht. Dieses untermauert die abstrakte Ebene, auf der die einzelnen Überlegungen stattfinden (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Beispiel „Planung“ – Auszug aus Qualitätskriterien			
PLANUNG: Qualitätskriterien	Schlüsselfragen	Mögliche Antworten auf Systemebene – zentrale Qualitätskriterien	Mögliche Antwort auf Ebene der Berufsbildungsanbieter – zentrale Qualitätskriterien
	Sind ihre politischen Ziele/Vorgaben klar und messbar?	Nationale und europäische Ziele oder Zwecke der Berufsbildung sind den Interessengruppen bekannt, Vorhandensein von systematischen Verfahren zur Ermittlung zukünftiger Bedürfnisse, Mindestvorgaben existieren	Europäische, nationale und örtliche Ziele sind alle auf sämtlichen Ebenen der betreffenden Einrichtung bekannt.
	Welche Ziele/Vorgaben werden im System der Einrichtung in Bezug auf die Berufsbildung angestrebt?	Beschreibung der Ziele/Vorgaben	Beschreibung der Ziele/Vorgaben

Dieser knappe Auszug belegt die allgemeine Ebene des Qualitätssicherungsrahmens und zeigt beispielhaft, dass es genügend Raum für alle Partnerländer gibt, die eigenen Ziele, Vorgaben, Systemherausforderungen nicht nur zur Geltung zu bringen, sondern Qualitätskriterien dafür zu formulieren.

Abschließend ist die Frage zu stellen, welche Konsequenzen das skizzierte CQAF-Modell für Deutschland hat. Für Deutschland wäre als wichtigster Vorteil zu verzeichnen, dass messbare Indikatoren für die Ebenen des Qualitätssicherungsmodells benannt werden, die einen wesentlichen Beitrag zur Transparenz dahingehend leisten könnten, dass deutlich wird, wie Bildungsanbieter Qualitätsentwicklung sicherstellen wollen. Die mit dem Europäischen Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung verbundene Notwendigkeit zur genaueren Dokumentation der Indikatoren für die einzelnen Elemente ist nicht als Fortschritt zu werten, weil durch die Systemstruktur des Berufsbildungswesens zwangsläufig ein umfängliches Dokumentationswesen vorherrschend ist, allerdings nicht nach europäischen Vorgaben.

4.4 Schlussfolgerung

Der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung CQAF ist auf einer Metaebene angesiedelt. Er hilft nicht, wenn es darum geht, ein Verständnis von Qualität für die praktische Umsetzung zu entwickeln. Dafür dominiert beim CQAF zu sehr die Modellebene. Um die Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der praktischen Ebene zu forcieren, ist es erforderlich, Qualitätsindikatoren zu entwickeln, die die Verbesserung der Ausbildungs- und Unterrichtsqualität unterstützen. Mit anderen Worten: Die Qualität von schulischen und betrieblichen Lernprozessen ist das Kristallisationsfeld, auf das es bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung ankommt. Dafür sind messbare Indikatoren zu entwickeln. Diese haben den Lernprozess und das Ergebnis des Lernprozesses, also den Output, in das Zentrum der Überlegungen zu stellen. Dafür ist ein Set von qualitätsbasierten Indikatoren zu erstellen, das eine Verbesserung der Qualität unterstützt:

- des Berufsbildungssystems
- des Managementsystems von Berufsbildungseinrichtungen

- des Unterrichts, der Unterrichts- und Lernprozesse
- der Lehrer und Ausbilder

Um dieses zu bewerkstelligen, ist es angebracht, nicht einem systembezogenen Ansatz wie CQAF Priorität einzuräumen, sondern einem Ansatz, der die Lernprozesse im Zentrum hat. Es geht also um Qualitätsentwicklung im Sinne eines „Bottom-up“-Prozesses, der von Anfang an von Personen gestaltet wird, die in der Lage sind, Veränderungen und Verbesserungen der Ausbildungs- und Lernprozesse durchzuführen. Dazu ist allerdings Voraussetzung, dass die Gestaltungsmaßnahmen in Form von Standards beschrieben werden, um die systematische Qualitätsverbesserung und Entwicklung zu unterstützen. Bei diesem Vorgehen kommen auf der Systemebene und der Ebene der Anbieter von beruflicher Bildung Ergebnisse des CQAF-Ansatzes zum Tragen, wie Tabelle 4 zeigt. Deutlich wird aber auch, dass auf der Ebene der Lernprozesse angesetzt wird und auf dieser Ebene in erster Linie Lehrkräfte und Ausbilder gefordert sind.

Um den in der Tabelle benannten Anspruch, nämlich Qualität nicht allein als etwas Messbares zu verstehen, sondern als einen Entwicklungsprozess, der die Betroffenen zu Beteiligten macht, sind als Erstes Qualitätsbereiche zu benennen, die für die Gestaltung des Prozesses entscheidend sind und für die sich Merkmale benennen lassen, die Einfluss auf die Qualität und vor allem auf die Verbesserung der Qualität haben. Die Merkmale und Qualitätsbereiche müssen so definiert werden, dass nicht die Messbarkeit eines Zustandes, sondern die Veränderbarkeit und Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand und einem Soll-Zustand im Zentrum steht. Nur bei einer solchen Betrachtung wird es auch möglich sein, die Wechselwirkung zwischen den Qualitätsbereichen in die Betrachtung mit einzubeziehen. Hierin liegen letztlich die Herausforderungen für Qualitätsmodelle, die schulische und betriebliche Lernprozesse unterstützen wollen.

Eine deduktive Ableitung von Gestaltungshinweisen aus den CQAF-Indikatoren für die Modellinitiative ist deshalb nicht möglich. Andererseits ist im Sinne des CQAF eine Harmonisierung der Qualitätssicherung beruflicher Bildung und damit auch der hierzu eingeleiteten Maßnahmen anzustreben. Ziel muss es daher sein, die „Passung“ der vorgeschlagenen Gestaltungshinweise aufzuzeigen und in einem induktiven Zugang die Indikatoren des CQAF zu füllen bzw. zu konkretisieren.

Tab. 4: Qualitätskonzept (BECKER, SPÖTTL, BLINGS 2007, S. 18)

Ansatz	Hauptziel	Verwendung
Systemebene	Messen der Leistung und des Erfolges beruflicher Bildung	CQAF/Stakeholder, Politiker
Ebene der Anbieter von beruflicher Bildung	Messen der „Aktivitäten“ der Institutionen, um Qualität zu verbessern	CQAF/Schulleiter, Direktoren
Ebene der Lernprozesse in der beruflichen Bildung	Messen von Entwicklungsaktivitäten der Lehrer, Ausbilder und der Lernenden; Messen des Veränderungsprozesses mit Fokus auf die Lernprozesse	(z.B. QualiVet) Lehrkräfte, Ausbilder

5 Qualitätssicherung und -entwicklung in KMU

Die Ergebnisse der durchgeführten 17 Fallstudien, verschiedenen Workshops und Expertengespräche in den Schulen werden im Folgenden integriert dargestellt. Während die Fallstudien das grundlegende Erhebungsinstrument der Phase 2 waren, hatten die Workshops vielmehr zum Ziel, die aus den Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse zu bestätigen bzw. zu revidieren und anzureichern. Die Expertengespräche in den Schulen sollten vorhandene Kooperationsansätze und deren Defizite zwischen den Betrieben und den Berufsschulen aufzeigen. Eine Trennung der Ergebnisdarstellung erscheint unter diesen Rahmenbedingungen nicht geeignet.

Die Ergebnisse werden nachfolgend, orientiert an den im Forschungsauftrag benannten Fragestellungen, präsentiert. Zunächst wird eine eher übergeordnete Perspektive wie die Organisation der Ausbildung und das allgemeine Qualitätsverständnis sowie das Vorhandensein eines Qualitätsmanagementsystems in den untersuchten Betrieben beschrieben. Anschließend werden beide letztgenannten Aspekte bezogen auf die betriebliche Ausbildung dargestellt.

Angelehnt an die Grundidee der Qualitätsentwicklung (Deming-Circle: Plan - Do - Check - Act) wird beleuchtet, wie und mit welchen Instrumenten die Betriebe ihre Ausbildung planen, umsetzen und bewerten. Hier wird – nach dem Prinzip „Betroffene zu Beteiligten zu machen“ – die Einbeziehung (Partizipation) der Auszubildenden und anderer Beteiligter (Berufsschulen und Kammern) näher untersucht.

Unter dem Aspekt des Bewertens werden die identifizierten Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung erläutert und genauer beleuchtet, ob sie wirklich zu einer Qualitätsverbesserung beitragen.

Abschließend werden die Entwicklungsperspektiven, Wünsche und Erwartungen der befragten Betriebe und Teilnehmer der Workshops für eine Verbesserung und Förderung der Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung erörtert.

5.1 Organisation der Ausbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen

Die Organisation der Ausbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen ist nicht einheitlich. Unterschiede bestehen nicht nur hinsichtlich der Größe, sondern sind auch branchen- und berufsspezifisch. Bei kleinsten und kleinen Unternehmen kann eher durchgängig von einer Ausbildung im Arbeitsprozess gesprochen werden. Der Auszubildende lernt und arbeitet an realen Aufträgen, Abläufen in den Betrieben und ist in der Regel voll in den Prozess der Leistungserstellung eingebunden. Entweder ist er dabei einer ausbildenden Person

direkt zugeordnet oder mehrere Personen nehmen diese Aufgabe gleichzeitig wahr. Oft sind die ausbildenden Personen Facharbeiter und besitzen nur teilweise die AEVO. In der Regel hat der Betriebsinhaber jedoch diese und überträgt die Durchführung der Ausbildung seinen Mitarbeitern. Dennoch kann festgehalten werden, dass in allen untersuchten Fällen dieses Typs der Betriebsinhaber den Ausbildungsprozess überwachte und lenkte. Ein Befragter beschreibt diese Form der Ausbildung in seinem Betrieb wie folgt:

„Dabei wird der Auszubildende erst einmal durch genaues Hinschauen – wie macht der Geselle das – und Unterweisung an die zu verrichtenden Tätigkeiten herangeführt. Anschließend versucht der Auszubildende, in eigener Regie – Learning by Doing – die anfallenden Arbeiten zu bewerkstelligen.“

Unabhängig von der Betriebsgröße zeigte sich eine vergleichbare Organisation der Ausbildung bei den kaufmännischen Berufen. Die Leitung und Lenkung des Ausbildungsprozesses wurde hierbei allerdings oft von hauptamtlichen Ausbildern übernommen, die vielfach der Personalabteilung zugeordnet waren.

In den gewerblich-technischen Berufen mittelständischer Unternehmen zeigte sich ein uneinheitliches Bild. Hier wurde sowohl direkt in den Arbeits- und Geschäftsprozessen als auch in Lehrwerkstätten oder Schulungsräumen ausgebildet. In dem untersuchten Großunternehmen gab es eine zentrale Ausbildungsabteilung mit einer Lehrwerkstatt, in der wesentliche Teile der Ausbildung durchgeführt wurden. Im Verlauf der Ausbildung wurden die Auszubildenden dann durch Betriebs-einsätze an die Arbeitsprozesse herangeführt.

Schlussfolgerung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in KMU, stärker als in Großunternehmen, in die Arbeits- und Geschäftsprozesse eingebunden und damit vernetzt ist. Abhängig von der erstellten Leistung des Unternehmens unterliegt die Ausbildung damit der – gerade im Handwerk – oft nur bedingten Planbarkeit der Aufträge. Allerdings betonte ein Geschäftsführer, dass eine Ausbildung in Ausbildungswerkstätten für die Qualität zukünftiger Facharbeiter eher abträglich sei. Durch die Mitarbeit der Auszubildenden im Arbeitsprozess kann kein Modernitätsrückstand zwischen der Ausbildung und der Arbeitswelt aufgebaut werden, da beispielsweise dadurch Änderungen der Arbeitsverfahren direkt in die Ausbildung einfließen.

5.2 Qualitätsverständnis in KMU und für die Ausbildung

Das allgemeine, leistungsbezogene Qualitätsverständnis in klein- und mittelständischen Unternehmen kann in der Regel als kundenorientiert bezeichnet werden. „Der Kunde definiert die Qualität“. Seine Zufriedenheit ist der Qualitätsmaßstab. Das untersuchte Unternehmen im Kfz-Handwerk beschrieb dies mit den Worten:

„Im Betrieb gilt als Qualitätsstandard, dass ein Fahrzeug nicht wegen des gleichen Fehlers noch mal in die Werkstatt kommen soll.“

Durch die oben beschriebene starke Arbeitsprozessorientierung der Ausbildung gilt dieses Verständnis auch für die Auszubildenden. So ergänzte der Befragte im Kfz-Handwerk sein Zitat:

„... entsprechend dieser Maxime wird auch ausgebildet.“

Weitere Äußerungen anderer Befragter bestätigten diese Sichtweise: „Der Kunde muss zufrieden sein! Dafür haben wir regelmäßige Besprechungen. Der Azubi ist mit eingebunden.“ Oder: „Wie gehen die Gesellen auf den Kunden zu? Wie gehen sie mit dem Kunden um? Wie wird reagiert, wenn der Kunde einen Wunsch äußert, und wie wird mit der Kritik des Kunden umgegangen? Das muss der Azubi sehen und dann selbst tun.“

Die Frage nach dem Verständnis der Qualität der Ausbildung führte bei den Befragten in vielen Fällen zum Nachdenken. Verbunden mit einigen konkreten Aussagen in diese Richtung lässt dies darauf schließen, dass das Bewusstsein und ein Verständnis für Qualität in der Ausbildung zumindest nicht präsent sind. Dieses verstärkt sich, je kleiner die Unternehmen werden.

In den Aussagen unterscheiden sich die Befragten Gruppen. Ausbilder und Personal- sowie Betriebsleiter nahmen eine outcomeorientierte Sichtweise ein. Beispielhaft wird dies an folgenden Aussagen deutlich:

- „Ist die Ausbildung beendet und der ehemalige Auszubildende kann selbstständig in seinem erlernten Beruf arbeiten sowie selbstständig Zusammenhänge erkennen, hat er eine gute Ausbildung genossen.“
- „Der Auszubildende ist unmittelbar einsetzbar.“
- „Das Ausbildungsziel [...] ist es, qualifizierte, selbstständig denkende und kreative Fachkräfte für das eigene Unternehmen auszubilden.“
- „Ausbildungsziel ist, dass die Nachwuchskräfte in der Lage sind, die geforderte Qualität des Unternehmens umzusetzen und bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben einzulösen.“

Die Qualität der Ausbildung zeigt sich nach dieser Sichtweise erst nach Beendigung der Ausbildung, wenn Auszubildende als Facharbeiter in den ausbildenden Betrieben tätig werden. Die Tatsache, dass die Mehrzahl²⁰ der Betriebsvertreter in den Interviews äußerten, dass sie für den eigenen betrieblichen Bedarf ausbilden, begründet diese Sichtweise. Lediglich ein Betriebsleiter und ein Ausbilder hatten spontan eine etwas prozessbezogene(re) Sichtweise:

„Eine gute Ausbildung ist daran erkennbar, dass der Auszubildende die ihm erklärten Dinge umsetzen kann und selbstständig mitarbeitet.“

Für den Ausbilder ist 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.“

Die Auszubildenden nahmen dagegen oft eine andere Sichtweise ein: „Die Ausbildung muss Spaß machen.“

Weiterhin wurde auf ein gutes Ausbildungsklima (Verhältnis der Auszubildenden zu den ausbildenden Fachkräften und den Mitarbeitern) von beiden Seiten sehr großer Wert gelegt.

In einigen Fällen stärkten die Aussagen der befragten Facharbeiter, die erst kürzlich ihre Ausbildung beendet hatten, eine outcomeorientierte Sicht, allerdings aus der anderen Perspektive. Als Ausbildungsqualität wurde von den Befragten einheitlich die Übernahme nach der Ausbildung angesehen.

„Eine gute Ausbildung zeigt sich dann, dass man schnell eigenständig als Facharbeiter arbeiten kann oder sehr rasch eine Arbeitsstelle nach Beendigung der Ausbildung bekommt.“

Outputorientierung in der offensichtlichsten Form, nämlich dem Bestehen der Abschlussprüfung bzw. der erzielten Note, wurde von einem Großteil der Befragten aller Gruppen als Kriterium für den Erfolg der Ausbildung genannt. Dieser Aspekt wurde allerdings eher am Ende der Aufzählungen erwähnt. Die Note hatte dabei nicht so eine hohe Bedeutung. Ihre Aussagekraft wurde teilweise sehr infrage gestellt. Erwähnenswert ist, dass in einem Fall ein mittelständisches Unternehmen die Ausbildungskosten als Qualitätsmaßstab benannt hat. Insgesamt zeigt sich damit, dass das Verständnis von Qualität in der Ausbildung bei den Befragten weitaus weniger deutlich ausgeprägt ist als ihr Verständnis für die Qualität der eigentlichen Leistungserstellung.

Herauszustellen sind die Unterschiede in den Sichtweisen von auszubildendem und ausbildendem Personal und der Be-

²⁰ Dieser Aspekt wurde nicht explizit erfragt, sodass hier nur die Spontanäußerungen als Meinungsbild herangezogen werden können.

triebsleitung. Die für den eigenen Bedarf auszubildenden Betriebe verstehen unter Qualität im Wesentlichen Aspekte der Outcomequalität. Für sie ist es wichtig, dass die ausgebildeten Fachkräfte die beruflichen Arbeitsaufgaben bewältigen (kurze Einarbeitungszeit, Innovationspotenzial etc.). Prozess- und Outputqualität sind Dimensionen, die stärker für Auszubildende und Absolventen (bei Suche auf dem Arbeitsmarkt) relevant sind. Auszubildende sind an einem guten sozialen Klima während der Ausbildungszeit (ein Wohlfühlen am Ausbildungsplatz) interessiert.

Schlussfolgerung

Wenn die zentralen Akteure (Ausbilder und Auszubildende) unterschiedliche Sichtweisen und Präferenzen auf und für die Qualität der Ausbildung besitzen, dann wird eine gemeinsame Qualitätsentwicklung schwierig. Das Ergebnis der Untersuchungen bestätigt die Erkenntnis aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses. Ein gemeinsames, homogenes und ganzheitliches Qualitätsverständnis, wie es für die Leistungserstellung gelungen ist, fehlt für den Bereich der betrieblichen und ggf. auch beruflichen Ausbildung. Ein Desiderat, das somit sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene zu lösen ist, um Qualitätsentwicklungsanstrengungen zu fokussieren und zu bündeln.

Als zweiter wesentlicher Schluss kann aus den hier dargestellten Ergebnissen gezogen werden, dass ein Verständnis für die Prozessqualität des originären Ausbildungsprozesses nicht vorhanden ist. Genannt wurde auf Prozessebene im Wesentlichen das soziale Klima der Auszubildenden mit den auszubildenden Personen. Lediglich ein Ausbilder nannte mit der „Einbeziehung des Auszubildenden in den Arbeitsprozess“ ein Kriterium, das sich direkt auf den Lehr-Lern-Prozess bezieht. Indikatoren, Beschreibungen und Good-Practice-Beispiele eines guten Ausbildungsprozesses im Sinne des Lehr-Lern-Prozesses fehlen. Ein Ergebnis, das von den Teilnehmern in den Workshops deutlich unterstrichen und bekräftigt wurde. So wurde beispielsweise auf zwei Workshops unabhängig voneinander der Wunsch nach einem Handlungskonzept bzw. einem Qualitätsleitfaden geäußert, die dazu dienen sollen, die Ausbildungsprozesse zu verdeutlichen und zu verbessern. Derartige Standards und Prozesse sollten regional entwickelt und veröffentlicht werden und den Unternehmen als Orientierung dienen. Ein entsprechendes Konzept könnte eine Lösung für ein Problem darstellen, welches auf einem der Workshops thematisiert wurde: Der Drang zur Schaffung neuer Arbeitsplätze führe dazu, dass mittlerweile Unternehmen ausbilden, die weder die notwendige Ausstattung noch die notwendigen Betriebsmittel zur Verfügung haben. „Ein schlechter Ausbildungsplatz ist besser als kein Ausbildungsplatz.“ Daher wurde es als notwendig angesehen, dass zu entwickelnde Qualitätsstandards und Prozesse verbindlich für alle Unternehmen einer Branche und einer Region gelten sollen. Die Überprü-

fung der Einhaltung liege, nach Ansicht der Teilnehmer, in der Verantwortung der zuständigen Stellen.

Aus den Ergebnissen der Studien, Workshops und auch der Analyse muss daher festgestellt werden, dass Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses derzeit bestenfalls abstrakt und nur auf wissenschaftlicher Ebene vorhanden sind. In der Ausbildungspraxis fehlen sie nahezu. Die Durchführung des Ausbildungsprozesses erfolgt hier weniger auf objektiven Standards als vielmehr auf der „eigenen Erfahrung“ (eigene Ausbildung). Die Entwicklung eines Qualitätsverständnisses von Ausbildung könnte mit der Darstellung des Nutzens von Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung für die Betriebe einhergehen. Das Potenzial von Ausbildung und die perspektivischen Chancen für die Unternehmen wurden bei zwei Workshops als Möglichkeiten identifiziert, wie Betriebe für die Verbesserung der Qualität der Ausbildung sensibilisiert werden könnten.

5.3 Qualitätsmanagementsysteme in KMU und deren Einbindung in die Ausbildung

Umfassende Qualitätsmanagementsysteme (DIN ISO 9000:2000, EFQM), wie sie bei Großunternehmen nahezu durchgängig implementiert sind, spielen mit abnehmender Betriebsgröße eine immer kleiner werdende Rolle. Dies ist jedoch auch abhängig von der Branche. Von den untersuchten Unternehmen hatten etwa ein Drittel ein Qualitätsmanagementsystem, wobei hierzu auch branchenspezifische Ansätze (MQM (Maritimes QM), SCC (im Entsorgungsbereich) gezählt werden. Alle Unternehmen mit Qualitätsmanagementsystemen sind dem Mittelstand zuzurechnen (plus das untersuchte Großunternehmen). Im Gesundheits- und Pflegesektor ist Qualitätsmanagement verpflichtend (u.a. KTQ). Daher besaßen beide untersuchten Krankenhäuser ein Qualitätsmanagementsystem.

Qualitätsmanagementsysteme spielen wie oben dargestellt in KMU eine eher untergeordnete Rolle. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und wie die betriebliche Ausbildung darin eingebunden wird. Das Modell der DIN ISO 9000:2000 sieht in seinen Anforderungen unter „Management der Mittel“ den Bereich „Personal“ und darin noch einmal explizit „Schulung, Bewusstsein und Fähigkeit“ (DIN ISO 9000:2000, 6.2.2) vor. Im EFQM-Modell besitzt der Bereich „Mitarbeiter“, neben den „Prozessen“, mit 14 Prozent das höchste Gewicht unter den „Befähigern“. Somit bieten beide Systeme explizit Möglichkeiten, die betriebliche Ausbildung mit einzubeziehen. Dennoch hatten lediglich zwei Unternehmen die Ausbildung in ihre Managementsysteme eingebunden – eines davon ist das Großunternehmen. Die Einbindung war eher formell wie beispielsweise die Beschreibung des Prozesses der Mitarbeiterauswahl und -einstellung. Die für die generelle Einstellung definierten Prozesse wurden auf den Bereich der Ausbildung ausgedehnt,

aber keine eigenen Standards definiert.

In einem Fall wurde trotz fehlender expliziter Einbindung der Ausbildung darauf hingewiesen, dass die Auszubildenden am internen Audit des QM-Systems beteiligt werden, um dort Rückmeldungen und Feedback geben zu können.

In einem anderen Fall wurde die Einbindung der Personalprozesse (und hierüber auch die Integration von Aus- und Weiterbildung) als Handlungsbedarf benannt. Dabei wurde als ein wichtiger Punkt für einen QM-Bereich „Personalwesen“ die Nutzung und Entwicklung von Messinstrumenten gesehen (z. B. Nutzen der Ausbildung für das Unternehmen bereits während der Ausbildung).

Eine Ausnahme bildet wiederum der Pflegesektor. Das umfangreiche Qualitätsmanagement in Krankenhäusern führte in einem Fall dazu, dass die Prozessabläufe der Ausbildung inklusive Zielsetzung, Verantwortung, Ablaufschritte, Schnittstellen, Kennzahlen etc. verbindlich im Qualitätsmanagementhandbuch festgehalten sind. In einem anderen Fall war die Ausbildung Subunternehmen des Krankenhauses, musste sich aber nicht verbindlich an der Zertifizierung beteiligen und hat sich dann gegen die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in der Ausbildung entschieden.

Schlussfolgerung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in KMU die Einbindung der betrieblichen Ausbildung und deren Qualitätssicherung und -entwicklung in ein QM-System nicht gegeben ist. Selbst in dem Referenzfall des Großunternehmens war lediglich eine formelle Einbindung festzustellen.

Im Rahmen der Workshops wurde die nur bedingte Einbindung von Ausbildung teilweise begründet. Die Unternehmen grenzen teilweise bewusst Ausbildung aus dem betrieblichen Qualitätsmanagementsystem aus. Häufiger Grund für die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in mittelständischen Betrieben – insbesondere solche, die Zulieferer von Großbetrieben sind – ist die Zertifizierung nach DIN ISO 9000:2000. Im Rahmen der Audits des Zertifizierungsprozesses wird u. a. die Übereinstimmung der Prozessbeschreibungen im Qualitätshandbuch mit den tatsächlich durchgeführten Prozessen begutachtet. Die Nichteinbindung der Ausbildung in das QM-System wurde mit den Kosten bzw. dem Aufwand und den Schwierigkeiten der Prozessbeschreibung im Ausbildungsbereich als auch mit dem zusätzlichen Aufwand bei der Zertifizierung (Audits) begründet. Ein Mehrwert der Implementation von Ausbildung in die betrieblichen QM-Systeme, der diesem Aufwand entgegensteht, wurde nicht gesehen.

5.4 Instrumente des Planens von Ausbildungsprozessen in KMU²¹

Grundlage der Planung betrieblicher Ausbildungsprozesse ist der betriebliche Ausbildungsplan, der aus dem Ausbildungsrahmenplan abgeleitet wird. Vielfach werden von den zuständigen Stellen bereits Muster-Ausbildungspläne bereitgestellt. In Großunternehmen werden darüber hinaus Durchlauf- oder Versetzungspläne entwickelt, die den Durchlauf der Auszubildenden durch Betriebsabteilungen oder spezielle Schulungszeiten festlegen.

Für KMU ist diese langfristige Planung schwieriger, da sie oftmals sehr kurzfristig auf dem Markt agieren. Gerade im Handwerk und teilweise im Dienstleistungsbereich mit diskontinuierlicher und flexibler Leistungserstellung sind Aufträge und damit Arbeitsprozesse (und die damit verbundene Ausbildung) auf längere Frist nicht immer zeitlich planbar.

Die befragten mittelständischen Unternehmen, insbesondere mit Lehrwerkstätten, Schulungszentren o. Ä., sowie Berufe, in denen Auszubildende unterschiedliche Abteilungen durchlaufen müssen, lassen sich in dieser Hinsicht mit den Großunternehmen vergleichen.

„Die Planung der Ausbildung wird aus dem Ausbildungsplan abgeleitet. Dieser wird halbjährig vom Ausbildungsverantwortlichen und den Fachbereichen erstellt und dient als Routenplan. Daran können sich die Mitarbeiter im Ausbildungsprozess orientieren und die Auszubildenden können Rückmeldung geben, ob ein Schwerpunkt zu kurz gekommen ist. Die Auszubildenden können Wünsche äußern zum Beispiel in welcher Abteilung sie als Nächstes arbeiten möchten. Dies muss jedoch dem Ausbildungsplan entsprechen und der Auszubildende muss die wichtigen Abteilungen durchlaufen haben.“

Bei der überwiegenden Mehrheit der Betriebe mit systematischer Ausbildungsplanung waren die Auszubildenden an dieser Planung nicht direkt beteiligt. Es besteht aber die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge und Wünsche mit einzubringen.

„Die Auszubildenden können ständig ihre Ideen zur Optimierung des Ausbildungsprozesses einbringen.“

In einem Fall konnten die Auszubildenden den zweiten Teil ihrer Ausbildungszeit direkt mitgestalten.

„Ein wesentlicher Punkt des Einbezugs der Auszubildenden liegt in der Mitbestimmung des individuellen Ausbildungsplans. Bis zur Zwischenprüfung werden bereits alle Abteilungen des Unternehmens einmal durchlaufen. Nach der Zwischenprüfung werden gemeinsam mit der hauptamtlichen Ausbilderin die weiteren Abteilungseinsätze in Hinblick auf

21 vgl. auch KUCHTINOW 2006

Erfüllung des Ausbildungsrahmenplans und nach Interessen für die weitere Tätigkeit des Auszubildenden abgestimmt.“

In den Klein- und Kleinstbetrieben hingegen zeigt sich hinsichtlich der systematischen langfristigen Ausbildungsplanung ein anderes Bild. Eine langfristige, systematische Planung des Ausbildungsprozesses erfolgt hier in der Regel nicht. Auch der betriebliche Ausbildungsplan spielt meist nur eine untergeordnete Rolle. Er wird entweder als Planungs- und Orientierungsgrundlage verwendet und dann „im Prozess der Ausbildung flexibel gehandhabt und im Arbeitsprozess bewusst integriert, sodass alle Kenntnisse und Fertigkeiten des zu erlernenden Berufes abgedeckt sind“ oder „der Ablauf der Ausbildung wird in Anlehnung an den Ausbildungsrahmenplan organisiert“ – bis hin zu den weiteren Abstufungen mit den sinngemäßen Aussagen:

- Der Ausbildungsrahmenplan ist zwar bekannt, wird aber nicht als Grundlage einer internen Ausbildungsplanung verwendet.
- Ein betrieblicher Ausbildungsplan ist nicht vorhanden.
- Ein betrieblicher Ausbildungsplan wird nicht verwendet.
- Ein betrieblicher Ausbildungsplan der Kammer existiert, spielt aber in der Praxis keine Rolle.
- Eine zeitliche Gliederung der Ausbildung in Abteilungen oder Bereiche findet aufgrund der Größe des Betriebes nicht statt.
- Der Ausbildungsprozess unterliegt keiner standardisierten Planung.

Auf einem der Workshops wurde angemerkt, dass die Ausbildungspläne zwar die Grundlage für den betrieblichen Teil der Ausbildung seien, aber deren Einhaltung oftmals zu Problemen führe, da einige Tätigkeiten nicht so häufig bzw. gar nicht anfallen. Dies ist vor allem ein Problem der kleineren Betriebe, denn diese haben oft Schwierigkeiten, den Auszubildenden entsprechende Inhalte zu vermitteln, da die Auszubildenden meist fest in den Arbeitsprozess eingeplant sind. Hier könnte, nach Ansicht eines Teilnehmers, die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsbetrieben verbessert werden. Die Tätigkeiten, die ein Unternehmen nicht abdecken kann, könnten von anderen Partnern übernommen werden. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass es an dieser Stelle an Aufklärungsarbeit fehlt, damit ersichtlich wird, welche Defizite bestehen. Darüber hinaus wurde auf zwei Workshops darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsordnungen zunehmend anspruchsvoller geworden seien und dass sich die Unternehmen bei der Umsetzung alleingelassen fühlen. Die Auszubildenden, die Ausbilder und die Betriebe können die Anforderungen teilweise nicht mehr erfüllen. Nach Meinung eines Teilnehmers funktioniert die Umsetzung besser in Betrieben, in denen die sozialen Strukturen stimmen und die Abstimmung zwischen Betrieben, Schulen und Kammern funktioniert.

Schlussfolgerung

Es ist festzuhalten, dass mit abnehmender Betriebsgröße eine systematische Planung der Ausbildung zurückgeht. Wie oben bereits begründet, lässt sich dies auf die diskontinuierlichen Aufträge zurückführen: „Die Planung der Ausbildung ergibt sich aus wirtschaftlichen Notwendigkeiten. Wirtschaftliche Erwägungen stehen vor pädagogischen.“

Die Auszubildenden lernen deshalb eher im Arbeitsprozess: „Die Auszubildenden lernen im Arbeitsprozess.“ Der „Auszubildende bekommt Aufgaben gestellt, die das Lernen ermöglichen und sich aus den Arbeitsprozessen ergeben“.

Zusätzlich kann angefügt werden, dass oft geringerer Planungsdruck von betriebsinterner Seite bei den Kleinunternehmen besteht. Abteilungen sind nicht vorhanden, Schnittstellen sind kleiner, Kommunikationswege kürzer, wodurch kleinere Betriebe hier oft schneller und flexibler reagieren können.

5.5 Instrumente des Bewertens von Ausbildungsprozessen in KMU

Die Instrumente des Bewertens von Ausbildungsprozessen können aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Einerseits kann der Lernfortschritt, das Kompetenzniveau des Auszubildenden im Vordergrund stehen, andererseits geht es um die Bewertung des Prozesses selbst. Beide Perspektiven sind nicht klar voneinander zu trennen. Defizite in der Kompetenzentwicklung des Auszubildenden können stets auch ein Hinweis auf Defizite im Ausbildungsprozess sein. Daher werden, wie in der Analyse dargestellt, Beurteilungsinstrumente oft mit Feedbackinstrumenten verknüpft. In der Ergebnisdarstellung werden aus Gründen der Lesbarkeit die Instrumente je nach Schwerpunkt den einzelnen Phasen zugeordnet.

Das Bewerten des Ausbildungsprozesses sowie die Instrumente und Methoden der Qualitätsverbesserung sind ebenfalls formell nicht voneinander zu trennen. Daher werden beide gemeinsam dargestellt.

Bewertung der Leistung der Auszubildenden

Zur Bewertung der Leistung der Auszubildenden von externer Stelle dienen vordergründig die Prüfungen im Ausbildungsprozess (Zwischen- und Abschlussprüfungen). Darüber hinaus geben auch die Noten der Berufsschule Hinweise auf den Leistungsstand der Auszubildenden. Diese externen und formellen Instrumente der Leistungsbewertung des Auszubildenden werden durchweg auch in den kleinen und mittelständischen Betrieben herangezogen. Über ihre Bedeutung und Aussagekraft, insbesondere der Zwischen- und Abschlussprüfung, bestand ein sehr großes Meinungsspektrum. Die Noten der Berufsschule besitzen dabei i. d. R. ein höheres Gewicht.

Hinsichtlich weiterer innerbetrieblicher und prozessbegleitender Maßnahmen sowie der Instrumente der Leistungsmessung bei den Auszubildenden bestehen sehr große Unterschiede entsprechend der Betriebsgrößen.

In Kleinst- und Kleinunternehmen sind in den untersuchten Fällen nahezu keine formalisierten Formen der Leistungsüberprüfung vorgesehen. Das Urteil, das sich das ausbildende Personal (Meister oder der jeweilige Geselle) in der Zusammenarbeit mit den Auszubildenden in konkreten Arbeitsprozessen macht, ist das Entscheidende bei der Bewertung des Auszubildenden. Dieses unterliegt aber in der Regel keinen vordefinierten Kriterien oder ist systematisiert. Es bildet sich durch „zufälliges“ Beobachten und Referenzieren an der eigenen Erfahrung, Erwartung oder der Leistung anderer Auszubildender. Insgesamt wurden in erster Linie fachliche und „sympathiebezogene“ Aspekte genannt.

Lediglich in einem Fall erzählte die den Auszubildenden betreuende Fachkraft, dass sie dem Auszubildenden von Zeit zu Zeit bewusst Aufgaben, die dem zu erwartenden Kompetenzniveau entsprechen, überträgt und ihn dabei bewusst beobachtet. Die Kriterien sind nicht offensichtlich definierbar und beruhen ebenso auf der Erfahrung und Erwartung der Fachkraft. Hierzu ist anzumerken, dass nicht in allen Fällen von Klein- und Kleinstunternehmen explizit nachgefragt wurde. Es ist daher davon auszugehen, dass durchaus in mehreren Betrieben eine solche bewusste Kompetenzüberprüfung stattfindet.

In den gewerblich-technischen Berufen des Handwerks sind zudem die überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen ein Instrument zur Bewertung der Auszubildenden. Das dort gegebene Feedback wurde von einigen Betrieben als wichtig für die Leistungsbeurteilung erachtet. Ein ganz anderes Bild zeigt sich in den größeren (mittelständischen) Unternehmen, und zwar über alle Branchen hinweg. Hier wurden nahezu durchgängig systematische und formalisierte innerbetriebliche Leistungsbeurteilungen vorgenommen.

Die am häufigsten eingesetzten Instrumente sind formalisierte Beurteilungs- oder Bewertungsbögen. Sie werden nach einem festen Zeitabschnitt zum Beispiel nach Einsatz in einer Abteilung erstellt. In der Regel sind Kriterien vordefiniert, nach denen die ausbildende Fachkraft oder der Leiter der jeweiligen Abteilung die Leistung des Auszubildenden bewerten. Diese Instrumente sind teilweise mit Feedbackinstrumenten für den Auszubildenden verbunden, in denen er erstens seinen eigenen Lernfortschritt einschätzen und zweitens den Ausbildungsprozess der betroffenen Abteilung bewerten kann. Das Feedback an die Abteilung wird im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert. Die Selbsteinschätzung der Auszubildenden wird zusammen mit der Einschätzung der Abteilung in einem Gespräch mit dem ausbildenden Personal in der Abteilung bzw. dem Ausbildungsverantwortlichen abgeglichen. Die

Beurteilungsbögen werden abschließend in der Personalakte gesammelt. Ein üblicher Zeitabstand für das Durchführen derartiger Bewertungen ist viertel- bis halbjährlich. „Dies findet meist nach einem halben Jahr mit dem Abteilungswechsel statt.“ In einem Fall war die Leistungsbeurteilung explizit in einer Betriebsvereinbarung festgelegt.

Neben den hier beschriebenen Feedbackinstrumenten wurden auch in mittelständischen Unternehmen zur Überprüfung des Erfolges von Ausbildungsabschnitten nach „Bedarf und Gelegenheit im Prozess der Ausbildung praktische Überprüfungen eingebaut, in denen der Auszubildende Aufgaben übertragen bekommt, die er dann selbstständig bearbeiten soll. Bei Fehlern oder Unsicherheiten wird der Auszubildende im Anschluss berichtigt. Diese Lernkontrollen werden als Feedback genutzt, um den Ausbildungserfolg zu überprüfen.“

Ein mittelständisches Unternehmen berichtete von einem gemeinsamen Projekt (berufsübergreifend) aller Auszubildenden des Jahrgangs pro Ausbildungsjahr.

„Das Projekt können sich die Auszubildenden selber ausdenken oder es gibt Impulse vom Vorstand sowie vom Ausbildungsverantwortlichen. Ziel soll es sein, fachübergreifend ein Projekt zu planen, durchzuführen, den Erfolg zu evaluieren und die Ergebnisse zu präsentieren. Beispiele dafür waren in der Vergangenheit der Verkauf von Streusalz auf dem Wochenmarkt oder die Organisation der Ausbildungsmesse. Beim Projekt Streusalz mussten die Auszubildenden von der Kalkulation, dem Ankauf, der Abfüllung bis hin zum Verkauf alles eigenständig durchführen. Die Eigeninitiative und Selbstständigkeit sollen dabei unterstützt werden.“

Schlussfolgerung

Die Beurteilungsbögen wurden in den untersuchten Fällen selbst entwickelt und auf die spezifischen Prozesse und Abteilungen zugeschnitten. Zudem waren hauptamtliche Ausbilder bzw. Personalverantwortliche in diesen Unternehmen mit der Durchführung der Leistungsbeurteilung und der Gespräche betraut. Dies ist wohl das wesentliche Grenzkriterium, das über den Einsatz solcher Instrumente entscheidet. In den untersuchten kleinen und mittelständischen Unternehmen unter 100 Mitarbeitern waren in der Regel derartige Ressourcen nicht vorhanden. Zudem ist festzustellen, dass derartige Bewertungsinstrumente tendenziell eher in kaufmännischen und büroorientierten Ausbildungen sowie im Pflegebereich zum Einsatz kamen. Im gewerblichen Bereich findet dieses in unregelmäßigen Abständen statt, da die Abteilungswechsel nicht so geregelt sind wie im kaufmännischen Bereich.

Gerade die Entwicklung adäquater Feedbackbögen bedarf Zeit und Know-how – ein weiterer Grund für das Fehlen derartiger Instrumente in kleineren Unternehmen. Die bestehen-

den Instrumente sind zudem nur bedingt übertragbar, da Abteilungsstrukturen nicht in dem Maße wie in größeren Unternehmen gegeben und Lerninhalte nicht so an konkrete Zeitintervalle gebunden sind (vgl. „Organisation der Ausbildung“).

Bewertung und Verbesserung des Ausbildungsprozesses

In der Bewertung des Ausbildungsprozesses setzt sich das Bild des vorangegangenen Kapitels fort. Hier zeigt sich ein Gegensatz zwischen mittelständischen Unternehmen mit hauptamtlichem (zumindest zeitweise) Personal für die Ausbildung, einer größeren Anzahl von Auszubildenden und einer definierten

Unternehmensstruktur und kleinen mittelständischen, kleinen und Kleinstunternehmen.

Wie bereits angedeutet, sind die Bewertungsinstrumente zur Leistungsmessung der Auszubildenden oft mit einem Feedback an die Abteilungen geknüpft. Der Auszubildende hat dabei die Möglichkeit, selbst eine Rückmeldung bezüglich der absolvierten Ausbildungsphase (Abteilung) zu geben.

„Ein weiteres Instrument zur Qualitätssicherung im Unternehmen ist der Beurteilungsbogen. Mit ihm können sowohl Auszubildende als auch Ausbilder Rückmeldung und Einschätzung über den Erfolg oder Nichterfolg der Ausbildung geben.“

Abb. 12: Auszug „Feedback zum Ausbildungsabschnitt“

	hervorragend	exakt	kleine Abstriche	teilweise	ich bin nicht zufrieden
	++	+	+ -	-	--

Inhalt und Anforderungen meiner Aufgaben habe ich folgendermaßen erlebt:

1. Aufgabenquantität und -qualität	++	+	+ -	-	--
- die Aufgaben meines Arbeitsplatzes haben mich quantitativ ausgelastet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- die Aufgaben meines Arbeitsplatzes haben mich qualitativ ausgelastet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ergänzungen:					

Meinen Ausbilder habe ich im Arbeitsalltag folgendermaßen erlebt:

1. Information und Kommunikation	++	+	+ -	-	--
- ich fühle mich über alles Wesentliche informiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- mein Ausbilder hat von sich aus eigenes Wissen und Erfahrung weitergegeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- mein Ausbilder hat regelmäßig Gespräche (z.B. Zwischengespräch sowie Team-TOKS) geführt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Delegation und Steuerung	++	+	+ -	-	--
Mein Ausbilder ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat mir Entscheidungs- und Handlungsspielräume im Rahmen der mir übertragenen Kompetenzen gelassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat mich bei der Aufgabenbewältigung unterstützt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat mich sachlich und ergebnisorientiert kontrolliert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Förderung und Entwicklung	++	+	+ -	-	--
Mein Ausbilder ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat meine Selbstständigkeit als Auszubildender gefordert und gefördert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat meine Verbesserungsvorschläge in Arbeitsabläufe eingebunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat mich bzgl. meiner Weiterbildung unterstützt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- hat meine Leistung im Arbeitsalltag anerkannt und mir situationsgerechte Rückmeldung gegeben (Lob und Kritik; zeitnah, sachlich, konstruktiv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ergänzungen:					

Die Zusammenarbeit habe ich folgendermaßen erlebt:

1. innerhalb der Abteilung/Filiale/des Teams	++	+	+ -	-	--
- mein Ausbilder hat die gute Zusammenarbeit im Team gefördert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- wir haben einander geholfen und gepflegt einen offenen und ehrlichen Umgangston	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Teamklima: wir haben mit Freude miteinander gearbeitet und kommuniziert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Teamgeist: wir arbeiten teamorientiert auf das gemeinsame Ziel hin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dieses Feedback ist dann ebenso Teil der Gespräche mit den Auszubildenden. Nachfragen nach dem Verlauf und den Konsequenzen der Gespräche zeigte in den wenigen Fällen ein uneinheitliches Bild. Bei den Bankkaufleuten wurde sehr genau der Ablauf derartiger Gespräche und entsprechende Konsequenzen definiert.

Die Auszubildenden werden damit insbesondere über ein schriftliches formalisiertes Feedback zum Ausbildungsabschnitt und ein Führungsfeedback in die Sicherstellung der Ausbildungsprozessqualität einbezogen.

- Bogen „Feedback zum Ausbildungsabschnitt“ (vgl. Abb. 12): Rückmeldung des Auszubildenden an die Ausbildungsabteilung in Hinblick auf Inhalt und Anforderungen der Arbeitsaufgaben, Betreuung durch den (neben amtlichen) Ausbilder in der Abteilung, Arbeit im Team;
- Bogen „Führungsfeedback von Auszubildenden“ (vgl. Abb. 13): Rückmeldung an die hauptamtliche Ausbilderin im Hinblick auf Selbstverständnis als Ausbildungsleitung, Information und Kommunikation mit dem Auszubildenden, Delegation und Steuerung sowie Förderung und Entwicklung des Auszubildenden.

Damit findet ebenfalls eine formalisierte Beurteilung durch die Auszubildenden („beurteilt werden und selber beurteilen“) statt. Nach Aussage der Ausbildungsverantwortlichen ist damit ein Feedback von „unten nach oben“ möglich. Neben den formalisierten Beurteilungen sollen die Auszubildenden in Mitarbeitergesprächen und regelmäßigen Gesprächen mit den Ausbildern die Möglichkeit haben, ihre Probleme und Wünsche in offenen Gesprächen zu äußern.

Auffällig ist jedoch, dass gefragt nach Beispielen der im Gespräch getroffenen Zielvereinbarungen im Wesentlichen Maßnahmen bezogen auf den Auszubildenden genannt wurden (z. B. Maßnahmen zum Ausgleich von Rechtschreibfehlern, Durchführung von Beratungsgesprächen etc.). Maßnahmen oder Zielvereinbarungen zur Verbesserung des Ausbildungsprozesses und -ablaufs wurden eher selten genannt. Diese Zielvereinbarungen werden regelmäßig überprüft und es wird festgestellt, ob die Zielsetzungen erreicht oder die Defizite behoben wurden.

Abb. 13: Auszug „Führungsfeedback von Auszubildenden“

	hervorragend	exakt	kleine Abstriche	teilweise	ich bin nicht zufrieden
	++	+	+-	-	--
Meine Ausbildungsleitung erlebe ich folgendermaßen:					
1. Selbstverständnis als Ausbildungsleitung					
	++	+	+-	-	--
- meine Ausbildungsleitung lebt die Führungsgrundsätze und die Unternehmenskultur der Sparkasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- meine Ausbildungsleitung ist mein Partner im Arbeitsalltag, er/sie vermittelt Freude an der Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Information und Kommunikation					
	++	+	+-	-	--
- ich fühle mich über alles Wesentliche informiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- meine Ausbildungsleitung gibt von sich aus eigenes Wissen und Erfahrung weiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- meine Ausbildungsleitung führt regelmäßig Gespräche (z. B. Ausbildungsgespräche, Team-TOKS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- meine Ausbildungsleitung vereinbart konkrete, für mich nachvollziehbare Ziele und gibt mir Feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Delegation und Steuerung					
	++	+	+-	-	--
Meine Ausbildungsleitung ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- lässt mir Entscheidungs- und Handlungsspielräume im Rahmen der mir übertragenen Aufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- unterstützt mich bei der Aufgabenbewältigung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- kontrolliert mich sachlich und ergebnisorientiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Förderung und Entwicklung					
	++	+	+-	-	--
Meine Ausbildungsleitung ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- fordert und fördert meine Selbstständigkeit als Mitarbeiter/-in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- bindet meine Verbesserungsvorschläge im Arbeitsablauf ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- unterstützt mich bzgl. meiner Weiterbildung auf Basis der geführten Ausbildungsgespräche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- erkennt meine Leistung im Arbeitsalltag an und gibt mir situationsgerechte Rückmeldungen (Lob und Kritik; zeitnah, sachlich, konstruktiv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Wünsche bzw. Erwartungen:					
z. B. an die gegenwärtige und/oder eine zukünftige Tätigkeit, Arbeitsmittel, Arbeitsplatzgestaltung, Verbesserungsvorschläge (siehe oben)					

Weitere Maßnahmen und Instrumente mittelständischer Unternehmen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität betrieblicher Ausbildung haben ebenso einen dialogischen Charakter. Generell wird als wichtigstes Instrument zur Sicherstellung der Qualität in der Ausbildung der Dialog zwischen den Auszubildenden, Ausbildungsverantwortlichen, Mitarbeitern und der Geschäftsleitung gesehen.

In einem Fall finden 2 bis 3 Mal pro Jahr Besprechungstage zwischen allen Auszubildenden (fachübergreifend) und dem Geschäftsführer statt, um die Möglichkeit zu schaffen, Probleme in der Ausbildung zu diskutieren. Folgender Standardablauf wird dabei angestrebt:

- Feedback aus der Berufsschule
- Probleme im Arbeitsbereich (in der betrieblichen Ausbildung)
- Wünsche und Anregungen zur Verbesserung der Ausbildung

Ein weiteres Unternehmen setzt auf vierteljährliche „Ausbildungszirkel“ mit Geschäftsführung, Ausbildern und Auszubildenden. Sie sind abgeleitet von den betrieblichen Qualitätszirkeln und haben, laut Aussage des Befragten, echten Qualitätsentwicklungscharakter. Es werden nicht nur Probleme diskutiert, sondern stets nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht, Maßnahmen in dem Zirkel beschlossen und deren Erfolg überprüft.

Die vorgestellten Ergebnisse eines in der Regel systematischen und strukturierten Dialoges zwischen Auszubildenden, Ausbildenden und Betriebsverantwortlichen stellen ein wesentliches Element der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Ausbildung dar. Dieses gilt jedoch nur für größere mittelständische Unternehmen. Prinzipiell und strukturell sind die genannten Instrumente mit den Ansätzen in Großunternehmen vergleichbar. In diesen Unternehmen sind in der Regel hauptamtliche Ausbilder oder zumindest Mitarbeiter im Personalbereich in Vollzeit tätig, die entsprechende Ressourcen haben, um derartige Dialoge vorzubereiten und durchzuführen.

Ein gegenteiliges Bild zeigt sich wiederum in kleinen mittelständischen, kleinen und Kleinstunternehmen, in denen entsprechende Ressourcen nicht vorhanden sind und die Ausbildung bei der Leistungserstellung „mitläuft“ oder nicht als eigener Bereich angesehen wird. Hier wurden in den Untersuchungen keine derartigen Instrumente, Methoden und Ansätze vorgefunden. Auch in den Workshops wurden von den beteiligten Personen dieser Unternehmensgröße keine entsprechenden Hinweise geliefert.

Für Antworten auf die Frage nach Instrumenten der Qualitätssicherung kann folgende Antwort als beispielhaft angeführt werden:

„Wir haben uns diesbezüglich noch keine Gedanken gemacht, weil wir es bislang nicht für notwendig gehalten haben. Die beidseitige Zufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf sei zumindest ein kleiner Indiz dafür, dass die eigene betriebliche Ausbildung einigermaßen geregelt erfolgt.“

Ein weitere sinngemäße Antwort unterstreicht diese Position: Dort wurde die Zufriedenheit des Auszubildenden mit der Ausbildung anhand äußerer Faktoren gemessen, das heißt Mimik, Gestik und Engagement. „Daran könne man erkennen, ob einem der Beruf gefällt und Spaß macht“ oder sinngemäß: Die Zufriedenheit des Auszubildenden mit seiner Ausbildungssituation ist aufgrund der familiären Struktur des Betriebes eine natürliche Angelegenheit.

Diese Aussagen belegen den Stand von „Instrumenten“ der Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung. Zwar werden auch hier die Kommunikation und der Dialog der an der Ausbildung Beteiligten als wesentlicher Aspekt angesehen, aber diese erfolgen nicht nach definierten Kriterien, geplant, systematisch oder strukturiert. Teilweise finden sogar diese Gespräche zu selten oder gar nicht statt. In einem mittelständischen Unternehmen mittlerer Größe äußerte der Ausbildungsverantwortliche:

„Ein Austausch beispielsweise mit der Werkstatt findet nicht statt. Es besteht nicht so viel Interaktion zwischen den Abteilungen, wie sich der Ausbilder dies wünschen würde.“

Oft werde der Austausch gesucht aufgrund eines „Empfindens“ von Problemen, wie es ein Befragter äußerte. Wenn man spürt, dass der Auszubildende ein Problem hat oder unzufrieden ist oder wenn das ausbildende Personal oder die Betriebsleitung selbst Defizite oder Probleme wahrnehmen, dann finden erst Gespräche statt. In der Regel sind diese Gespräche dann von informellem Charakter und abhängig von der jeweiligen Arbeitssituation. Wenn es die Arbeit zulässt, spricht man den Punkt an. Die Gespräche finden zwischen der Arbeit statt, beschlossene Maßnahmen werden in der Regel nicht dokumentiert und sind damit nicht überprüfbar.

Oft sind diese Gespräche auch gänzlich zufällig. Dies lässt sich am pointiertesten mit der Situation des Ausbildungsberufes zum Schiffsmechaniker darstellen. Hier wird, wenn die Arbeit es zulässt, gegen „Ende noch ein gemeinsames Bier in einer Schiffskneipe getrunken, dann unterhält man sich auch mal, was so gut ist und was nicht“. Aber gerade in diesem Betrieb versucht die Betriebsinhaberin durch eine Notiz im Kalender „regelmäßig“ mit der Auszubildenden zu sprechen.

In den Fallstudien, in denen Gruppeninterviews gemacht wurden, konnte man als Interviewer in einigen Fällen förmlich spüren, dass das Interview eines der wenigen oder gar das einzige Mal war, dass die Thematik „Qualität der Ausbildung“ besprochen wurde.

Oft ist Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung gar nicht im Bewusstsein der Personen. Größere mittelständische Betriebe nähern sich Großbetrieben an und bauen auf vergleichbare, formalisierte und strukturierte Instrumente, die im Wesentlichen auf Dialog und Feedback beruhen.

Für beide Gruppen konnte jedoch tendenziell festgestellt werden, dass Qualitätssicherung problemorientiert verstanden wird. Sie ist zurückschauend und reagiert erst, „wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist“. Deutlich wird dies in den Zitaten:

„Anhand der Ergebnisse der Zwischenprüfung, der Endprüfung und die der laufenden Zeugnisse können Schwächen sichtbar gemacht werden. Wenn dies der Fall ist, wird darauf entsprechend reagiert.“ „Eine Rückkopplung von Ausbildungsergebnissen auf den Prozess findet nur statt, wenn Probleme entstehen und dadurch ein Bedarf für eine Änderung offensichtlich wird.“ „Wenn Probleme entstehen, werden diese schon angegangen.“

Diese These wurde in den Workshops sehr deutlich bestätigt. In der Regel führt erst das Problemempfinden eines Akteurs im Ausbildungsprozess (Auszubildender oder Ausbilder) zu Maßnahmen der Veränderung. Teilweise obliegt es ganz dem Selbstbewusstsein des Auszubildenden, Defizite zu benennen.

„Es liegt in der Verantwortung der Auszubildenden, etwas anzusprechen, um eine Veränderung herbeizuführen. Die Initiative geht vom Lehrling aus.“

Dies ist insbesondere für sehr junge Auszubildende in dem vorhandenen Abhängigkeitsverhältnis nur bedingt möglich. Das führt dann zu einer in einer Fallstudie wie folgt beschriebenen Situation: Der Ausbilder reagiert erst im Nachhinein auf Probleme, also nach der Abschlussprüfung auf schlechte Noten und Ergebnisse, da er keine Resonanz von den Auszubildenden erhält. Er führt dieses mangelnde Feedback und Interesse auf die Perspektivlosigkeit zurück, die in dem Beruf und in der Branche in der Region herrschen.

Junge Auszubildende haben es nicht gelernt, aktiv an einer Qualitätsentwicklung mitzuarbeiten. Die Möglichkeiten, der Bedarf und ihre Einflussmöglichkeiten sind ihnen nicht bewusst oder sind gar nicht gegeben. Es sind oft keine Räume und Möglichkeiten gegeben, in denen sie sich zur Qualität ihrer Ausbildung „frei“ äußern können. Ein Mangel an Äußerungen wird dann von der Seite der Ausbilder als Desinteresse wahrgenommen, wie der oben dargestellte Fall belegt. Diese „beschlossenen“ Maßnahmen werden dann in der Regel von den Ausbildungsverantwortlichen initiiert und deren Effektivität nur teilweise systematisch überprüft. Insbesondere findet dabei dann eher selten eine Einbeziehung der Auszubildenden statt.

Eine prospektive, qualitätentwickelnde Denkweise konnte konkret lediglich in einem Fall identifiziert werden (Ausbildungszirkel zwischen Geschäftsführung, Ausbildern und Auszubildenden zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung).

Unabhängig von der Unternehmensgröße wurde das Berichtsheft als Instrument der Qualitätssicherung genannt und diesbezüglich in einem Workshop sehr intensiv diskutiert. Allerdings muss festgehalten werden, dass das Berichtsheft bei einem Großteil der an den Workshops teilnehmenden Unternehmen nicht den Stellenwert besitzt, den ihm die Unternehmen selbst in der Diskussion einräumen. In der Theorie ist den Beteiligten die Bedeutung des Wochenberichts als Instrument der Ausbildung ersichtlich, eine konsequentere Umsetzung scheitert nach Erkenntnis der Unternehmen in der Regel aber an betrieblichen Gegebenheiten.

„Bislang sagt das Berichtsheft eher etwas darüber aus, dass etwas durchgeführt wurde und nicht wie gut.“

Nach Ansicht der Teilnehmer eines Workshops könnte das Berichtsheft als Instrument eines Verbesserungsprozesses weiterentwickelt werden. Allerdings steht es zurzeit noch singular als reines Nachweismedium. Erst wenn aus den Berichten mittels Reflexion Prozesse und Standards abgeleitet werden, wird es Teil einer systematischen Qualitätsentwicklung. Die Ausbildungsnachweise (Berichtshefte, Wochenberichte) des Auszubildenden dienen bisher als eine „Art Dokumentation der betrieblichen Ausbildungsinhalte, welche einmal im Monat vom Meister kontrolliert werden“. „Die Azubis führen ein Berichtsheft, das regelmäßig kontrolliert wird. Es dient auch als Möglichkeit der Kontrolle, welche Tätigkeiten auf den Baustellen ausgeführt wurden.“

Spätestens bei der Vorlage zur Prüfung ist das Berichtsheft eine Art „Kontrollinstanz“. In der Effizienz dieser „Kontrollinstanz“ gingen die Meinungen im Diskurs durchaus weit auseinander. Ausbildungsberater wiesen darauf hin, dass sie nur stichprobenartig prüfen könnten oder dass Auszubildende erst kurz vor der Prüfung das Berichtsheft erstellen. Lediglich bei „Problemen in der Prüfung wird auch mal tiefer ins Berichtsheft geschaut“. Dann wird es als Beweisgrundlage für die Vermittlung aller Inhalte angesehen. Auch das ausbildende Personal bemängelte teilweise die Führung des Berichtsheftes in der jetzigen Form. Darüber hinaus bestand Konsens darin, dass derzeit das Berichtsheft keineswegs Qualitätsverbesserungscharakter besitzt. Qualitätsdefizite werden nicht benannt, Verbesserungsvorschläge nicht festgehalten.

Schlussfolgerung

Insgesamt kann man festhalten, dass Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung in kleinen Unternehmen informell, unstrukturiert und nicht mithilfe konkreter Instrumente durchgeführt wird. Eine betriebliche Sichtweise wie beispiels-

weise die eigene oder generell Ausbildungsqualität sichergestellt und verbessert werden könnte, ist nicht präsent. Ferner sind keine speziellen Methoden oder Instrumente existent, um die Ausbildungsqualität sicherzustellen.

Ein Desiderat besteht insbesondere in der Bewusstmachung von Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung sowie darüber hinaus dem Entwickeln eines prospektiven Qualitätsentwicklungsverständnisses, wie dies in der Leistungserstellung bereits vorhanden ist.

Auf konkreter Ebene besteht Handlungsbedarf gerade in kleinen mittelständischen, kleinen und kleinsten Unternehmen zur Förderung des Dialogs bezogen auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung. Dies kann mit einer gewissen Strukturierung oder Formalisierung des Gesprächs beginnen, damit die Auszubildenden sich gezielt darauf vorbereiten können, Ideen entwickeln und diese auch frei äußern können. Ein Weg hierzu wäre eine Anpassung der Feedbackinstrumente an die Betriebsgröße und ein Entwickeln eines für die Rahmenbedingungen dieser Betriebsgruppe geeigneten Vorgehens. Informelle Gespräche bergen die Gefahr, einen Gesprächspartner zu überfallen, und sind oft nicht nachhaltig.

Besonders die Diskussionen innerhalb der Workshops verdeutlichten, dass das Berichtsheft das Potenzial besitzt, zu einem Qualitätssicherungsinstrument weiterentwickelt zu werden, da es in allen Unternehmensgrößen grundsätzlich akzeptiert und zugrunde gelegt wird.

Die bisherigen Ergebnisse sind im Wesentlichen eine Aufnahme des Ist-Zustandes. In den Befragungen wurde aber auch prospektiv nach Entwicklungsperspektiven, Bedarfen und Handlungsoptionen zur Förderung der Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung gefragt. In den vier regionalen Workshops wurde diese Perspektive weiter verstärkt. Hier kristallisierten sich vier Aspekte heraus, die nachfolgend dargestellt werden.

5.6 Förderung des ausbildenden Personals

Das ausbildende Personal nimmt im direkten Ausbildungsprozess (Lehr-Lern-Prozess) eine Schlüsselrolle ein. Die Interaktion mit den Auszubildenden und das eingangs dargestellte Uno-actu-Prinzip machen es auch unter Qualitätsgesichtspunkten zum zentralen Ansatzpunkt der Qualitätssicherung und -entwicklung. Verschärft wird dies durch die gerade in KMU vorherrschende Ausbildung in den Arbeitsprozessen. Dadurch sind auch Lehr-Lern-Prozesse nicht vordefinierbar und planbar. Die pädagogische und didaktische Kompetenz des ausbildenden Personals gewinnt hiermit noch zusätzlich an Bedeutung. Mit der Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) sollte eine größere Zahl an Ausbildungsplätzen geschaffen werden. Gleichsam wurde damit ein Min-

destandard an pädagogisch-didaktischen Kenntnissen für Ausbilder aufgegeben.

In den untersuchten Keinst-, kleinen und kleinen mittelständischen Betrieben hatte zumindest eine Person – in der Regel ein Mitarbeiter der Betriebsleitung – die Prüfung gemäß der AEVO abgelegt. Hauptamtliche Ausbilder waren in dieser Betriebsgruppe nicht vorhanden. Die tatsächliche Ausbildung wurde somit von Fachkräften in den Arbeitsprozessen durchgeführt. Diese haben in der Mehrheit nicht die Ausbildereignungsprüfung abgelegt.

Dennoch wurde sowohl von den befragten ausbildenden Fachkräften als auch von jenen, die keine AEVO-Prüfung abgelegt haben, einhellig der Sinn einer Grundqualifizierung zur Durchführung von Ausbildung hervorgehoben. Das gesamte Meinungsbild aller befragten Ausbildenden und Verantwortlichen geht weit darüber hinaus. Sie wünschen sich und fordern regelmäßige Weiterbildung für das ausbildende Personal. Dies auf der einen Seite im fachlichen Bereich, um mit der technischen Entwicklung Schritt zu halten. Andererseits wurde auch der Wunsch nach einer pädagogisch-didaktischen Weiterbildung von der Mehrzahl der Befragten geäußert.

„Ich mache es so, wie meine Ausbildung war. Ich weiß ja gar nicht, ob es da was Neues gibt. Gut wäre, wenn man sich regelmäßig fortbilden könnte“ oder „Hier wäre auch ein Lehrgang über den Umgang mit Auszubildenden und Inhalte über die Planung und Durchführung sinnvoll“.

Dabei bestand auch große Bereitschaft für freiwillige Weiterbildung. „Es wäre wünschenswert, wenn es da (mehr) Angebote gäbe.“ Es wurde bemängelt, dass keine konkreten Konzepte wie zum Beispiel Schulungen, Weiterbildungen etc. zur Förderung der Ausbildungskompetenz der jeweiligen Ausbildungsverantwortlichen existieren. Regelmäßige Fortbildungen sind gewünscht, jedoch wird das Angebot der Kammern und in der Wirtschaft als unzureichend angesehen.

Hierzu ist anzumerken, dass in einem der Kammerbezirke, in dem ein Workshop durchgeführt wurde, bereits an konkreten Weiterbildungskonzepten gearbeitet wurde und diese demnächst umgesetzt werden sollen. Insgesamt scheint dies jedoch noch nicht durchgängig der Fall zu sein und/oder entsprechende Angebote sind nicht bekannt.

Problematisiert wurde die Thematik der Finanzierung von Ausbildungsmaßnahmen. Gerade Kleinst- und Kleinunternehmen sind in ihren finanziellen Ressourcen zur Förderung solcher Lehrgänge beschränkt. Selbst die zeitliche Freistellung des ausbildenden Personals ist hier teilweise problematisch. Daher wurde ein „Finanzpool“ zur Finanzierung bzw. zur finanziellen Förderung der Qualifikationen des Ausbildungspersonals für Kleinunternehmen mehrfach und unabhängig voneinander thematisiert.

Neben derartigen formellen Qualifizierungsmaßnahmen wurden Ausbilderarbeitskreise oder eine Möglichkeit des Austausches für Ausbilder untereinander, sowohl von Geschäftsführungen als auch von Ausbildern, als positiv und förderlich für die Ausbildungsqualität erachtet. Dies wurde sehr deutlich in einem Workshop diskutiert. Im Zentrum stand dabei der Wunsch, eine Art von Ausbildungsteam zu initiieren, deren Mitglieder sich an fixen Terminen treffen und die Kommunikation und die Verzahnung der Lernorte verbessern. Auf einem Workshop wurde diese Idee, mit der Forderung derartige Gesprächskreise auf allen Ebenen der Ausbildung zu implementieren, weiterentwickelt.

Schlussfolgerung

Aus diesen Ergebnissen ist zu schließen, dass die Kompetenz des ausbildenden Personals eine Schlüsselstellung für die Qualität, die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung besitzt. Dies ist den Betrieben und den ausbildenden Personen auch deutlich bewusst. Sie kennen dabei die Defizite und sehen auch das Potenzial für eine Weiterentwicklung. Unter diesem Gesichtspunkt wurde das Aussetzen der AEVO als nicht förderlich erachtet. Verbunden mit dem unter 4.2 beschriebenen Ergebnis, dass Qualitätssicherung und -entwicklung nicht bzw. nur gering im Bewusstsein der Akteure betrieblicher Bildung sind, ist anzuregen, dieses als Element einer Qualifizierung des ausbildenden Personals mit aufzunehmen. Denn den meisten Ausbildern ist es nicht bekannt, dass Instrumente zur Qualitätsentwicklung existieren.

5.7 Rolle der zuständigen Stellen²²

Die zuständigen Stellen sollen in Form des Berufsbildungsausschusses nach dem BBiG § 79 Abs. 1 auf eine stetige Entwicklung der Qualität hinwirken. Diese Rolle wurde den zuständigen Stellen unabhängig von der gesetzlichen Verpflichtung auch von den untersuchten Betrieben zugeschrieben.

„Maßnahmen von staatlicher Seite aus seien nicht notwendig, wenn überhaupt könnten die Kammern einen Beitrag zur Ausbildungsqualität leisten.“

Im Zentrum der Diskussion standen dabei zunächst die Ausbildungsberater. Sie wurden in einigen Kammerbezirken weniger als „Berater“ denn als „Kontrollreue“ wahrgenommen. In einer Fallstudie wurde dies wie folgt dokumentiert:

„Als dringend wünschenswert wurde eine kooperativere und stärker unterstützende Zusammenarbeit mit der IHK gefordert.“

Ein anderer Befragter äußerte sich wie folgt: „Generell sollten die Kammern eine beratende Funktion einnehmen.“

Gerade in der tatsächlichen Durchführung der Ausbildung besteht erheblicher Unterstützungsbedarf bei den Betrieben, wie Kapitel 4.6 zeigte. Diesen erhoffen sie sich von der Kammerseite. Seitens eines Unternehmens wurde beispielsweise ausdrücklich ein stärkeres Engagement der Kammern und Innungen im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen bzw. Unterstützung im Ausbildungsprozess gefordert. Der Wunsch wäre ein „Qualitätsberater“, welcher auf Schwachstellen hinweisen und Verbesserungsvorschläge machen kann – im Sinne eines „kritischen Freundes“ (sinngemäße Aussage eines Geschäftsführers).

In den Workshops äußerten die Ausbildungsberater selbst, dass sie gerne eine intensive Beratung betreiben würden, ihnen jedoch die zeitlichen Ressourcen fehlen. Bezüglich der Rolle der Ausbildungsberater und der Kammern hinsichtlich eines unterstützenden Charakters für Betriebe zeigte sich in den Workshops und den Fallstudien ein uneinheitliches Bild.

Auf den Workshops zeichnete sich ab, dass sowohl die vertretenen Kammern wie auch die Unternehmen grundsätzlich einen Bedarf für eine intensiviertere Beratungsleistung sehen. Gerade der Bereich von Schulungen bis hin zu einem Nachweis im pädagogischen Bereich für Ausbilder wurde auf den Workshops intensiv thematisiert und diskutiert. Allerdings gab eine der vertretenen Kammern zu bedenken, dass eine Ausweitung des Serviceangebots der zuständigen Stellen auch mit einer besseren Ausstattung einhergehen müsse, da dies mit den bisherigen Mitteln nicht zu realisieren sei. Gleichfalls entstand die Frage, wie besonders Unternehmen, die bislang keine der Leistungen der Kammern in Anspruch nehmen und sich darüber hinaus auch nicht an anderen Maßnahmen beteiligten, erreicht werden könnten. Somit müsste also auch die Reichweite der Aktionen vergrößert werden, um einen übergreifenden Einfluss auf die Qualität der Ausbildung bekommen zu können. Gerade Kleinst- und Kleinunternehmen sind bei Maßnahmen der Kammern noch stark unterrepräsentiert.

Neben der direkten Beratung und Unterstützung wurde die Mittlerfunktion der zuständigen Stellen thematisiert. Erwünscht wurde beispielsweise die Organisation eines betriebsübergreifenden Austauschs zur Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung, wie den oben genannten Ausbilderarbeitskreis. Hier könnten nach Aussagen der Betriebe die Kammern oder Innungen organisierende Funktion übernehmen.

²² Die zuständigen Stellen wurden bereits als zentrale Akteure für eine Förderung des ausbildenden Personals benannt, darüber hinaus traten in der Studie weitere Aspekte zutage, die eine mögliche Rolle der zuständigen Stellen bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung beschreiben.

„Über die Kammern könnten Informationen über Kooperationspartner oder über Weiterbildungsmöglichkeiten für die Ausbilder weitergegeben werden.“

Insgesamt wurde der Dialog auch auf der sogenannten Mesoebene als wichtiges Element zur Qualitätssicherung und -entwicklung angesehen.

„Wie im Unternehmen, so sollte der Dialog auch nach außen weiter intensiviert werden. So u.a. zwischen dem Unternehmen und der Kammer, um die Qualität der Ausbildung weiter zu erhöhen. Dabei darf jedoch auch die Berufsschule nicht fehlen.“

Schlussfolgerung

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass Kammern einerseits die Aufgabe zugesprochen wird, Qualitätssicherung und -entwicklung auf betrieblicher Ebene, zum Beispiel direkt (Beratung durch Ausbildungs(qualitäts-)berater) als auch indirekt (Organisation des Dialogs zwischen den Betrieben) zu befördern. Andererseits werden sie in der Rolle gesehen, die Kopplung der betrieblichen Aktivitäten der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung zu bündeln und diese zu Aktivitäten auf der Mesoebene zu verknüpfen. Zielstellung sollte dabei ein regelmäßiger Austausch sein.

Ein wie seitens des DGB vorgeschlagener Qualitäts(unter)ausschuss²³ könnte dabei eine bündelnde Funktion einnehmen und die Qualitätsentwicklung auf der Mesoebene tragen. Dabei muss das Ziel die Verbesserung der Kommunikation aller Ausbildungsbeteiligten auf allen Ebenen sein.

Eher skeptisch wird die Rolle der Kammern als Treiber der Qualitätssicherung und -entwicklung gesehen. Die Unternehmen favorisieren ganz klar einen Bottom-up-Ansatz, der von unten heraus etabliert und von den Kammern begleitet und unterstützt werden sollte.

6.8 Kooperation mit dem dualen Partner

Die allgemeine Kooperation zwischen Schule und Betrieb (Lernortkooperation) ist ein wesentliches Element dualer Berufsausbildung und beeinflusst daher auch die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung. Darüber hinaus soll im Rahmen dieser Studie speziell die Kooperation bei der Qualitätssicherung und Entwicklung untersucht bzw. Wege zu deren Gestaltung oder Optimierung aufgezeigt werden. Ausgehend von dem Verständnis der Schule bezüglich „guter“ betrieblicher Ausbildung (betriebliche

Ausbildungsqualität) werden zunächst derzeitige Kooperationsbeziehungen und Aktivitäten mit besonderem Blick auf die Qualitätsentwicklung dargestellt.

5.8.1 Das betriebliche Verständnis der Kooperation mit der Berufsschule

Der duale Partner der Betriebe in der beruflichen Ausbildung, die Berufsschule, war nicht Gegenstand des Auftrags „Analyse der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung“. Dennoch wurde die Lernortkooperation aus Sicht der Unternehmen als ein zu verbesserndes Element der Qualität in der betrieblichen Ausbildung thematisiert.

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.

„Der Sprechtag einmal im Jahr wird meist nicht genutzt und ist wahrscheinlich auch nicht ausreichend für einen erfolgreichen Informationsaustausch zwischen Unternehmen und Berufsschule“ (sinngemäße Aussage eines Auszubildenden).

Somit wird der regelmäßige Kontakt mit der Berufsschule als ein notwendiges Instrument für die Gestaltung des Ausbildungsprozesses gesehen. Hier kann jedoch die Zusammenarbeit noch deutlich verbessert werden. Ein Ausbilder äußerte dies sehr deutlich: „Ein Austausch zwischen Betrieben und Schulen findet zu wenig statt.“

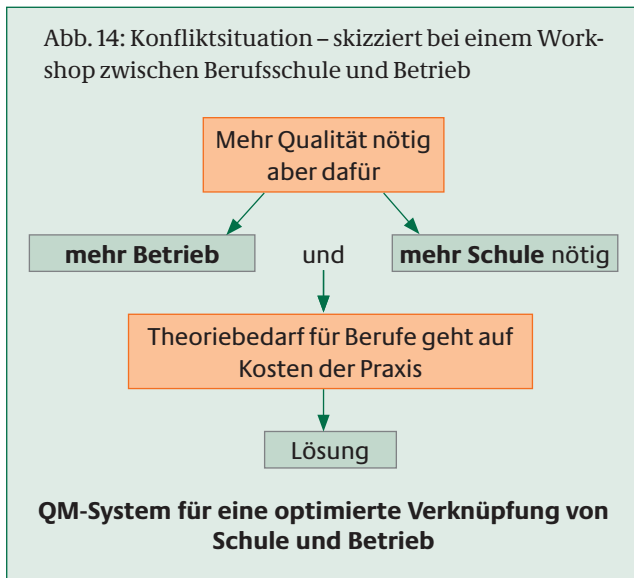
Zur Steigerung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität sollten nach Aussagen mehrerer Befragter sowohl auf schulischer als auch betrieblicher Ebene Maßnahmen initiiert werden. Wichtig sei aber, dass beide Lernorte gleichzeitig angesprochen werden, da sonst die Ausbildungssituation in vielen Belangen nicht ernst genommen wird. Hier müssten vor allem die Schulen die Bereitschaft signalisieren, den Betrieben entgegenzukommen:

„So wäre es zum Beispiel auch wünschenswert, dass die Schule über die Aktivitäten des Ausbildungsbetriebes Bescheid wüsste. Dadurch könne man den Ausbildungsprozess gerade im Bereich der Kundenorientierung besser abstimmen“ (sinngemäße Aussage eines Befragten).

Auf einem der regionalen Workshops stand folgende Aussage im Zentrum: „Bei der Verbesserung der Qualität der dualen Ausbildung gehören alle an einen Tisch.“

23 Vgl. DGB (2006, S. 6)

Eine bessere Kooperation und eine gleichzeitige Verknüpfung der Qualitätsansätze zwischen Berufsschule und Unternehmen könnte auch die Konfliktsituation beheben, dass Schule und Betrieb im Bezug zu Theorie und Praxis oft unterschiedliche Interessen haben. Hier skizzierten die Teilnehmer eines Workshops einen möglichen Lösungsweg, welcher in Abbildung 14 dargestellt wird.



5.8.2 Das schulische Verständnis betrieblicher Ausbildungsqualität

Betriebliche Ausbildungsprozesse unterscheiden sich grundlegend von berufsschulischem Unterricht, sowohl in Organisation und Struktur als auch in der Durchführung. Dennoch tragen beide Partner zum Gelingen einer „guten“ dualen Ausbildung bei. Um Kooperationsmöglichkeiten zu verstehen bzw. auszuloten, ist es grundlegend, das schulische Verständnis „guter“ betrieblicher Ausbildung in die Untersuchung einzubeziehen. Das heißt, die Gesprächspartner wurden befragt, „was für sie eine „gute“ betriebliche Ausbildung ausmacht“.

Zentrale und in allen Gesprächen durchgängige Antwort auf diese Frage war, dass sie die Qualität der betrieblichen Ausbildung mit der Kooperation der jeweiligen Betriebe mit der Berufsschule verbinden. Das heißt, je intensiver und enger der Kontakt bzw. die „Kooperationsbereitschaft“ des Betriebes ist, umso höher ist nach Einschätzung der Gesprächspartner die Ausbildungsqualität in dem jeweiligen Betrieb. Die beiden nachfolgenden Gesprächspassagen aus den Expertengesprächen mit den Berufsschulen geben stellvertretend diese Sichtweise wieder.

„Gute betriebliche Ausbildung wird in der Schule über Interesse der Ausbilder, Erkundigungen, Anzahl der Kontakte, Unterstützung der Schule durch den Ausbildungsbetrieb wahrgenommen ... Kommunikation und Offenheit des Ausbildungsunternehmens ist ein Merkmal von ‚guter‘ Ausbildung.“

„Ein Element ist, wie ich in den Betrieben aufgenommen werde ... Wenn ich anrufe, und die sagen, kommen Sie vorbei, kein Problem, dann ist das für mich immer ein positives Zeichen. Und wenn ich dann ein Unternehmen habe, wo gesagt wird, heute passt es mir nicht, kommen Sie lieber nächste Woche, und das passiert ein paar Mal, dann sind das auch Signale.“

Der duale Partner Berufsschule nutzt somit – wenn die Meinung der Gesprächspartner erweiterbar auf weitere berufliche Schulen ist²⁴ – im Wesentlichen nur ein indirektes Merkmal (Indikator), um auf die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu schließen. „Direktere“ Indikatoren, wie beispielsweise das Verhalten der Auszubildenden in der Schule (Pünktlichkeit etc.) oder schulische Noten wurden weniger genannt, so zum Beispiel:

„Je strukturierter die Ausbildung im Betrieb abläuft, desto weniger Konflikte haben wir. Das ist auch ein Qualitätsindikator.“

Ein weiterer Indikator, der auch den Rahmenbedingungen zuzuordnen ist, ist das Vorhandensein eines hauptamtlichen Ausbilders in dem jeweiligen Betrieb oder zumindest einer Person – „die nicht gleichzeitig Chef ist“ –, welche als klar definierte Aufgabe hat, sich um die Ausbildung zu kümmern – und dies auch tut.

In der Diskussion des Qualitätsverständnisses betrieblicher Ausbildung trat insbesondere bei einem Gesprächspartner deutlich zutage, dass im Rahmen der Qualitätsdiskussion das Individuum – im Kontext der beruflichen Bildung der Auszubildende und insbesondere dessen Lernprozess – im Zentrum der Perspektive zu stehen hat. Sein Lernfortschritt bzw. seine Persönlichkeitsentwicklung entscheiden letztendlich über den Erfolg von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen. Alle Beteiligten in einen dualen Ausbildungsprozess (Betrieb, Schule, Eltern, Kammern ...) müssen darauf zusteuern.

24 Bei nur drei untersuchten Berufsschulen ist keine repräsentative Aussage möglich.

In dieser Deutlichkeit trat diese Perspektive in den Fallstudien nicht zutage. Es war ein Mangel an (lern-)prozessbezogenen Kriterien (Standards) zu diagnostizieren. Im betrieblichen Qualitätsverständnis spielte der Outcome (umfassende und vor allem arbeitsprozessbezogene Kompetenzen, kurze Einarbeitungszeiten) eine wichtige Rolle.

Aus diesen Erkenntnissen ist zu folgern, dass der Aufbau eines „gemeinsamen“ Qualitätsverständnisses ein wichtiges Ziel einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung sein müsste. Berufliche Schulen haben erstens „kein“ ausgeprägtes und originäres Verständnis eines guten betrieblichen Ausbildungsprozesses. Zweitens haben sie gegenüber Betrieben eine stärkere Fokussierung auf den Auszubildenden als zentrales Element der Qualitätsentwicklung. Ihre Einbindung in die Entwicklung eines Qualitätsverständnisses betrieblicher oder gar dualer Ausbildungsqualität ist unerlässlich, zumindest müssen Schulen mit dem betrieblichen Verständnis vertraut werden, was zum Abbau von eventuellen Missverständnissen und damit zu einer Verbesserung der Kooperation führen kann. Im nachfolgenden Abschnitt sollen die derzeitigen Kooperationsmaßnahmen vonseiten der untersuchten Berufsschulen skizziert werden, denn ein Mit- oder Zusammenwirken bei der Qualitätsentwicklung muss beim derzeitigen Stand der Kooperation ansetzen und diese weiter verbessern.

5.8.3 Kooperationsaktivitäten zwischen Schulen und Ausbildungsbetrieben

Die Kooperation von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, kurz als Lernortkooperation bezeichnet, wurde in der jüngsten Vergangenheit in großen Programmen spezifisch gefördert und besitzt vielfältige Formen und Ausprägungen. In den Expertengesprächen wurden beispielsweise folgende Kooperationsaktivitäten vonseiten der beruflichen Schulen genannt, die auch institutionell verankert sind und somit den Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben unterstützen sollen:

- Durchführung von bereichs-/berufsspezifischen Ausbildertagen, Ausbildersprechtagen oder Ausbilderabenden,
- Informieren über aktuelle Belange in der Berufsschule durch (regelmäßige) Kontaktbriefe/Ausbilderbriefe an die Ausbildungsbetriebe,

„in denen alle Informationen, die von Schulseite wichtig sind, sozusagen abgerufen werden können ... Diese Informationen gehen per Mail an ca. 680 Abonnenten.“

- Fortbildungsveranstaltungen und Informationsveranstaltungen in der Schule (durchgeführt durch externe Referenten oder Lehrer),
- Abstimmung der Unterrichtsblöcke/Information über Blocktermine über die Homepage,

„Die Abteilungsleiterin macht Folgendes: die baut einen Plan auf, nimmt den Plan, geht zum Dualpartner, der Dualpartner geht den Plan durch und hat die Möglichkeit, noch Wünsche zu äußern. Also, wir machen das nicht alleine und das sind so Sachen von der Organisation, wo man mit dem Partner schon anders liiert ist.“

- (teilweise) inhaltliche Abstimmung der Lernfelder und betrieblichen Handlungsfelder,
- Kooperation in gemeinsamen „Lern“-Projekten bzw., im Rahmen handlungsorientierten Unterrichts,
- Lehrerpraktika in den Ausbildungsbetrieben.

Als Aktivitäten, die vonseiten der Betriebe ausgehen bzw. vorwiegend von diesen getragen werden, wurden beispielsweise genannt:

- Einladung zu Betriebsbesichtigungen an Lehrer und Klassen,
- bei betrieblicher Fortbildung (z. B. neuen Maschinen) werden Lehrer mit eingeladen,
- Sponsoring: technische und materielle Ausstattung wird kostenlos zur Verfügung gestellt,
- Referenten aus den Ausbildungsbetrieben kommen in die Schule.

Diese Auflistung zeigt, dass die Lernortkooperation sehr vielfältige Formen annimmt, in denen (teilweise) auch sehr intensiv zusammengearbeitet wird. Dennoch muss hier angemerkt werden, dass in dieser Liste (bzw. von den Gesprächspartnern) nur durchgeführte Maßnahmen genannt wurden. Welche nötig wären bzw. noch fehlen, taucht hier naturgemäß nicht auf. Daher wurde auch nach Art bzw. Ebene der Kooperation gefragt. Hierzu stellvertretend zwei Aussagen:

„Man kann nicht sagen, die Kooperation läuft reibungslos – es sind eben alle Facetten da.“

„Die Güte der Kommunikation zwischen den Lehrerteams und den Unternehmen ist ganz different. Also, das liegt an den Personen. Insgesamt ist diese für unseren Bereich relativ gut. Dadurch, dass wir aber auch diesen Ausbilderabend zweimal haben. Und wir haben einen Ausbilderbrief eingerichtet.“

Die Aussagen zeigen, dass – auch nach Ansicht der Gesprächspartner – durchaus Optimierungspotenzial vorhanden ist. Oft handelt es sich um „individuelle“ Aktivitäten einzelner Lehrer/Ausbilder oder/und sind teilweise nur „singulär“. Die durchgeführten Expertengespräche bestätigen somit auch empirische Befunde zur Lernortkooperation (vgl. EULER 2003), nach denen Kooperationsaktivitäten über die Ausbilder und Lehrer auf die situativen Ebenen (Mikrosystemebene) getragen werden, allerdings beeinflusst über unterstützende Strukturen auf der institutionellen Ebene (Mesosystemebene).

Zu dieser Mesosystemebene ist die Anzahl der Kooperationspartner pro Berufsschule und deren Vielfalt zu zählen. So haben Berufsschulen in der Regel mehrere Bildungsgänge (Berufe) in verschiedenen Fachrichtungen, Sektoren und Branchen oder, und dies trifft für den Fokus dieser Studie (KMU-Betriebe) besonders zu, sehr viele Ausbildungsbetriebe (duale Partner) pro Bildungsgang. In einem untersuchten Fall waren dies ca. 600.

Daher wünschten sich die Gesprächspartner auf der Partnerseite gerade „zentralere Ansprechpartner“, zum Beispiel Unternehmensverbände, Innungen, Gewerbeverbände (Handwerkerschaften). Gerade in der Kooperation im Bereich der Kleinst- und kleinen Betriebe als Ausbildungsbetriebe wird der Kontakt zu den Unternehmensverbänden als sehr wichtig angesehen; „über Unternehmensverbände wird der Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben gestärkt“. Durch die Präsenz der Ausbildungsbetriebe in den regionalen Verbänden wird zum einen der persönliche Kontakt zwischen Vertretern der beruflichen Schule und den Ausbildungsbetrieben, zum anderen auch die Abstimmung in organisatorischen und inhaltlichen Fragen der beruflichen Bildung (z. B. durch die bei den Verbänden verankerte überbetriebliche Ausbildung bzw. Veranstaltungen für Auszubildende) verlässlich. Ein Gesprächspartner bezeichnete dies als „gewachsene Beziehungen, die auch von beiden Seiten genutzt werden“, durch die auch weitergehende Aktivitäten (z. B. die Entwicklung gemeinsamer Ausbildungs-/Qualitätsstandards) implementiert werden können. Damit erweitert sich der Kooperationsgedanke der Dualpartner auf weitere, regional organisierte Akteure der beruflichen Bildung.

Ein direkter Kontakt zu allen Betrieben ist daher naturgemäß schwierig und zudem sind nicht alle Betriebe auch ihrerseits intensiv um eine Kooperation bemüht bzw. nehmen an Kooperationsaktivitäten teil. An den genannten Ausbilderabenden sind in einem Fall im Schnitt nur ca. 10 Prozent der ausbildenden Betriebe vertreten. Über alle Aktivitäten hinweg traf ein Gesprächspartner folgende Einschätzung:

„Die Drittlösung ist das im Prinzip: ein Drittel ist engagiert, ein Drittel muss man ein bisschen führen und schieben und drücken und ein Drittel – denen ist das egal.“

Gefragt nach Gründen, insbesondere für das letzte Drittel, wurde von den Gesprächspartnern das Image bzw. die Funktion der Berufsschule (bei diesen Betrieben) genannt. Diese Betriebe sähen die Berufsschule oftmals als Hindernis an, das die flexible Einplanung (den Einsatz) der Auszubildenden stört. Diese Sichtweise spiegelt sich im Extremfall in folgendem Zitat eines ausbildenden Betriebes wider, das ein Gesprächspartner nannte: „Muss Berufsschule sein?“

Analog zu den empirischen Befunden der Analyse von Abstimmungs- und Kooperationsaktivitäten der dualen

Partner, werden von den schulischen Gesprächspartnern aber auch personale, zeitliche und organisatorische Barrieren von den Experten wahrgenommen:

„Das liegt nicht nur an den Betrieben, sondern auch an uns. Ich muss ja den Kollegen auch freistellen ... Das ist nicht ganz so einfach.“

Bezogen auf die Thematik dieser Studie – die Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung in KMU – ist festzustellen, dass bei den untersuchten Fällen derzeit noch keine (Kooperations-)Aktivitäten mit der expliziten Ausrichtung auf Qualitätsentwicklung zu verzeichnen sind. Aber auch eine Mitwirkung der Betriebe an den schulischen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen war nicht gegeben.

Die schulischen Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung bauen, teils bedingt durch Vorgaben der Schulbehörden der Länder, auf unterschiedlichen Ansätzen und Systemen (Q2E, EFQM, ISO, eigene Entwicklungen) auf. Die hier zugrunde liegenden Schulen spiegeln dieses heterogene Bild wider. Alle drei Ansätze bzw. Systeme beziehen den Aspekt der Kooperation mit Partnern ein, der im Falle der dualen Ausbildungsgänge von besonderer Bedeutung ist. So besitzt im EFQM-Modell der Bereich „Partnerschaften und Ressourcen“ mit 8 Prozent ein nicht unbedeutendes Gewicht im Bereich der „Befähiger“ (OTT, SCHEIB 2002, S. 39f.). Ebenso richtet die Balance Scorecard mit der „Potenzialperspektive“ die Zielsetzung auf die Kooperation mit externen Partnern aus. Die betrachteten Schulen haben jeweils unter dem Aspekt Partnerschaft zwar den dualen Ausbildungspartner Betrieb im Fokus, allerdings nur indirekt bzw. aus der eigenen Perspektive. So äußerten die Gesprächspartner übereinstimmend, dass sie die Zielsetzungen hinsichtlich der Kooperation und damit auch der Wünsche und Anforderungen der Betriebe unter den jeweiligen Aspekten berücksichtigt haben. Diese Wünsche und Anforderungen wurden aber nicht direkt von den Betrieben formuliert oder validiert, sondern von schulischer Seite definiert.

„Wir haben die Partnerperspektive (im schulischen Qualitätsinstrument) erst einmal allein entwickelt ... Das ist sicherlich ein Mangel, die Partner konnten dazu noch kein Feedback geben ... Das nehme ich jetzt als Anregung auf; da bin ich noch nicht drüber gestolpert, dass wir die Partnerschaftsperspektive allein entwickelt haben ... Wenn wir jetzt schon so ein Instrument haben, dann sollen die Partner auch sagen, was sie von uns erwarten. Sonst entwickeln wir ja ein System aneinander vorbei.“

Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann aus den Expertengesprächen festgehalten werden, dass über bereits implementierte institutionelle und personenabhängige Kooperationsaktivitäten ein Beitrag zur Qualität der beruflichen Bildung geleistet wird,

dieser jedoch noch nicht direkt auf den Aspekt (gemeinsame bzw. duale) Qualitätssicherung oder gar Qualitätsverbesserung ausgerichtet ist. Zudem besteht auch bezüglich der Kooperation direkt ein Potenzial zur Qualitätsverbesserung und diese hat sofort und direkt Auswirkungen auf die Qualität sowohl auf schulischer als auch betrieblicher Seite. Dazu müssen jedoch die Arbeiten von Schule, Betrieb und überbetrieblichen Bildungszentren der Kammern noch besser miteinander verzahnt werden. Weiterhin sollten die beruflichen Schulen auch in Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Metaebene direkt eingebunden werden.

5.9 Staatliche Regelungen und/oder Zertifizierung von Ausbildung

Staatliche Regelungen wurden in der eingangs dargestellten Analyse des Diskurses als Mindeststandards dargestellt, die zwar Qualität sichern, aber Qualitätsentwicklung nicht zwingend befördern. In indirekter Verbindung damit steht auch der Diskurs, Ausbildungsqualität selbst oder wie es der häufig kritisierte Ansatz der früheren DIN-ISO war, die Maßnahmen zu Qualitätssicherung zu zertifizieren.

Hinsichtlich dieser Fragestellung zeigte sich ein recht einheitliches Bild in den Befragungen, die einer Zertifizierung aufgrund der Mehrbelastung oft ablehnend gegenüberstanden.

„Eine Zertifizierung der Ausbildung oder die Einführung eines eigenen Qualitätsmanagementsystems wird dazu führen, dass besonders kleine Unternehmen nicht mehr ausbilden können und werden, da der Aufwand zu groß wäre.“

In einem Workshop wurde dieser Aspekt etwas differenzierter diskutiert. Die Teilnehmer konnten durchweg Vorteile in der Zertifizierung von Ausbildungsbetrieben sehen, wenn sie auf einer branchenspezifischen, freiwilligen und regionalen Basis umgesetzt würde. Allerdings dürfe ein derartiges Ausbildungszertifikat nicht ähnlich ausdifferenziert sein wie die DIN-ISO-Regeln, da dies zu einem nicht unerheblichen Aufwand für die partizipierenden Unternehmen führen würde. Ebenfalls wurde auf einem der Workshops die Aussage getroffen, dass eine reine Transparentmachung von Prozessen nicht automatisch zu einer höheren Qualität der Ausbildung führen würde. Eine auf der Einhaltung von freiwilligen Standards basierende Ausbildungszertifizierung könnte den Unternehmen auch längerfristig verhelfen, ihren Bedarf an Auszubildenden zu decken. Dabei kann die Zertifizierung zum Ausbildungsbetrieb als eine Chance zur Abgrenzung von anderen Betrieben gesehen werden.

Weitere rechtliche Regelungen, wie sie auf der Inputseite bereits zahlreich vorliegen, wurden als nicht förderlich und teilweise sogar den Ausbildungsplatz gefährdend bezeichnet. Gerade kleinste und kleine Unternehmen, für die Aus-

bildung kein eigener Geschäftsprozess mit entsprechenden Ressourcen darstellt, sahen sich teilweise außerstande, weitere Auflagen zur Durchführung von Ausbildung zu erfüllen. Plastisch wurde dies von einem Betriebsinhaber am derzeitigen Aufwand erläutert:

„Nicht nur die Auflagen selbst (Anzeigen, Vertrag etc.), sondern auch die Auswahl eines Auszubildenden bindet sehr viel Zeit, gerade wenn man sich dann noch aktiv in den Ausschüssen (Prüfungsausschuss) beteiligt. Zurzeit sehe ich es als meine gesellschaftliche Verpflichtung und als Verpflichtung gegenüber der jungen Generation an, aber wenn man bedenkt, dass viele meiner Auszubildenden nach Ende der Ausbildungszeit eingezogen werden und dann als Facharbeiter nicht wieder zurückkommen, dann stellt sich die Frage, warum noch mehr Aufwand betrieben werden soll.“

Diese Ablehnung wollten die Befragten aber nicht als Angst vor dem aus qualitativer Sicht Nicht-erreichen-Können weiterer Standards verstanden wissen. Vielmehr wurde dies mit Ressourcen und der Effektivität weiterer gesetzlicher Regelungen begründet. Das gesamte Meinungsbild brachte ein Befragter mit der Aussage auf den Punkt: „Gesetzliche Zwänge zur Einführung von QM sind kontraproduktiv. Deshalb keine Zertifizierung.“

Er lehnt damit auch die Zertifizierung der Ausbildung oder ein Gütesiegel ab. Auch hier hat er die überwiegende Mehrheit der Befragten hinter sich. Ein neues, zusätzliches Qualitätssiegel für die Ausbildungsqualität wird eher als zusätzliche Belastung angesehen. Das derzeitige von den Kammern vergebene Prädikat sei wenig aussagekräftig. Die Förderung von Pilotprojekten in Groß- und großen mittelständischen Unternehmen wird auch als eine Wettbewerbsverzerrung gesehen. Ein Kammervertreter schilderte zudem, dass er derzeit keinem Betrieb seines Bezirkes eine solche Zertifizierung absprechen wolle, „die bilden alle gut aus und jeder hat seine Stärken“. Nach Aussage eines Geschäftsführers wäre es zunächst erst einmal sinnvoll, einen Kriterienkatalog mit Unterstützungshilfen für eine Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung zu entwickeln, den man den Betrieben dann in die Hand geben kann.

Hinsichtlich eines Qualitätsmanagementsystems für die betriebliche Ausbildung – so auch ein Thema im Rahmen der Workshop-Diskussion – kann man von einer regelrechten „Angst“ vor einer derartigen Zertifizierung sprechen. Gründe für eine solche „Angst“ wurden in einem Workshop sehr deutlich. Gerade mittelständische Unternehmen, die als Zulieferer von Großunternehmen fungieren, unterlagen in den 90er-Jahren einem regelrechten „Zertifizierungsdruck“. Im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements der Großunternehmen verlangten diese von ihren Zulieferern, sich auch zertifizieren zu lassen, oder „drohten“ mit Entzug der Zulieferung. Für die mittelständischen Unternehmen bedeutete dies einen enormen Aufwand insbesondere auch in finanzieller Hinsicht. Der

externe „Zertifizierungsdruck“ führte dazu, dass Qualitätsmanagement nicht verinnerlicht wurde – bzw. von innen heraus kam – und somit häufig als Belastung empfunden wurde. In dem Workshop war eine regelrechte „Traumatisierung“ zu spüren, wenn die Begriffe „Qualitätsmanagementsystem“ oder „Zertifizierung“ fielen. Wurden vergleichbare Ideen und Ansätze mit anderen Begriffen, wie „Qualitätscheckliste“ oder „Nachweis für gute Ausbildung“ belegt, war diese strikte Ablehnung nicht ersichtlich und es herrschte ein konstruktiver Diskurs.

Schlussfolgerung

Eine mögliche Zertifizierungsdebatte sollte ohnehin erst nach dem Festlegen von konkreten Qualitätsindikatoren auf allen Eben (Input, Prozess, Output, Outcome) erfolgen. Dass hier erhebliche Defizite insbesondere auf Prozessebene vorliegen, wurde im Rahmen dieser Ergebnisdarstellung erläutert.

Bezüglich dieses Aspektes lässt sich somit schließen, dass ein „Top down“ oder Oktroyieren von Regelungen einer Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung wenig bis nicht zuträglich sind. Seitens der Kammern wurde zudem der zunehmende Überprüfungs- und Kontrollaufwand herausgestellt, der eine beratende Funktion weiter einschränkt. Wie im vorangegangenen Absatz bereits dargestellt, sind Betriebe an einer Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung interessiert, wenn diese „bottom up“ erfolgt.

5.10 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Fallstudien, Workshops und Expertengespräche mit insgesamt rund 250 Befragungen lassen sich in sechs Ergebnisthesen zusammenfassen.

Heterogenes Qualitätsverständnis

Es besteht kein kongruentes Verständnis von Qualität. Zwar ist die Strukturierung von Qualität in Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität in der Literatur durchgängig anerkannt. In der Praxis haben die unterschiedlichen Stakeholder im Wesentlichen aber jeweils nur eine dieser Dimensionen im Fokus.

Gesetzgeber und zuständige Stellen fokussieren auf die Inputqualität (Ausbildungsrahmenpläne, Prüfung der Eignungen des Betriebes für die Ausbildung etc.). Die ausbildenden Betriebe verstehen unter Qualität im Wesentlichen Aspekte der Outcomequalität. Für sie ist es wichtig, dass die ausgebildeten Fachkräfte die beruflichen Arbeitsaufgaben bewältigen (d. h. nach kurzer Einarbeitungszeit sollen junge Fachkräfte Aufgaben fehlerfrei bewältigen und Innovationspotenzial in das Unternehmen einbringen). Auszubildende sind dagegen an einem guten sozialen Klima während der Ausbildungszeit (Wohlfühlen am Ausbildungsplatz) und an einer guten Ab-

schlussnote interessiert. Dies sind Indikatoren, die den Dimensionen der Prozess- und Outputqualität zuzuordnen sind.

Die Berufsschulen haben in den letzten Jahren eigene Qualitätsentwicklungssysteme etabliert, die oftmals losgelöst von dem dualen Partner sind. Abgestimmte Qualitätsziele oder gemeinsam entwickelte Leitbilder für die duale Ausbildung fehlen. Mit den unterschiedlichen Sichtweisen und Präferenzen wird die Bestimmung eines gemeinsam getragenen Qualitätsverständnisses in der beruflichen Ausbildung schwierig. Aspekte zur Bestimmung einer „guten“ Ausbildung liegen als objektive Standards derzeit erst in Ansätzen auf wissenschaftlicher Ebene vor. In der Ausbildungspraxis erfolgt die Durchführung des Ausbildungsprozesses jedoch oft vor dem Hintergrund der „eigenen Erfahrungen“.

Qualität ist problemdominiert

Qualitätsentwicklung ist im Wesentlichen an Problemen (retrospektiv) und nicht prospektiv an Potenzialen orientiert. Qualität der Ausbildung wird im Wesentlichen dann thematisiert, wenn Probleme auftauchen (z. B. schlechtes Abschneiden in Prüfungen, soziale Konflikte zwischen Auszubildenden und Auszubildenden etc.). Das Bestreben bei „gefühlter“ guter Ausbildung, diese noch zu verbessern, ist sehr gering ausgeprägt. Darüber hinaus findet diese problemorientierte Qualitätsentwicklung insbesondere in KMU eher informell statt – in Form von oft „zufälligen“ Gesprächen zwischen Auszubildenden und Ausbilder. Systematische routinemäßige Gespräche werden etwa nur bei der Hälfte aller Betriebe (je kleiner, umso seltener) durchgeführt. Ergebnisse (beschlossene Maßnahmen) werden oft nicht festgehalten und damit deren Umsetzung und Wirksamkeit nicht überprüft. Entwicklung ist somit insgesamt eher retrospektiv und problemorientiert statt prospektiv (s. o.). Probleme werden kurzfristig beseitigt, Implikationen für den weiteren Ausbildungsverlauf aber nicht gewonnen.

KMU haben Angst vor weiteren Vorgaben/Zertifizierung wird eher abgelehnt

Im Bereich der Inputqualität findet im Wesentlichen Qualitätssicherung durch Festlegen und Überprüfen von Mindestkriterien statt. Gesetze und Vorschriften stellen lediglich Mindeststandards dar. Qualitätsentwicklung wird von externen Stellen nicht gefördert und damit auch nicht gefordert. Seitens der KMU-Betriebe werden die Vorschriften zwar als sinnvoll und nötig angesehen, aber die Bereitschaft, darüber hinaus zu gehen, ist eher gering ausgeprägt. Eine Anhebung der Anforderungen zur Ausbildung wird von den meisten Betrieben als wenig hilfreich und eher ausbildungsplatzgefährdend erachtet. Die Einbindung der Ausbildung in Qualitätsmanagementsysteme (z. B. DIN ISO 9000:2000, EFQM) der Betriebe ist in der Regel nicht gegeben. Diese Einbindung zum Beispiel über die Bereiche Mitarbeiterförderung/-entwicklung wird teilweise in den Handbüchern beschrieben, findet jedoch keine Umset-

zung. Ein eigenes Qualitätsmanagement oder eine Zertifizierung der Ausbildung wird von der Mehrzahl der Betriebe als nicht sinnvoll erachtet.

Unterstützung zur Qualitätsentwicklung des Ausbildungsprozesses wird nicht wahrgenommen

KMU fühlen sich bei der Qualitätsentwicklung insbesondere im Bereich der Durchführungsqualität oft alleingelassen. Die Unternehmen favorisieren zwar einen Bottom-up-Ansatz, der ihnen Raum für die Entwicklung unternehmensspezifischer Maßnahmen lässt, wünschen sich hierfür jedoch Unterstützung und Begleitung. Weiterbildungen, Austausch zwischen Schule und Betrieb, Zirkel von zum Beispiel Ausbildern und Lehrern finden nur sehr selten statt, oftmals nur auf Initiative einzelner Betriebe oder einzelner berufsbildender Schulen.

Die vertikale Unterteilung (Meta-, Meso-, Mikroebene) der Qualitätsentwicklung ist dabei nicht durchlässig. Es findet keine Verzahnung, Koordination der Maßnahmen auf den einzelnen Ebenen und der einzelnen Stakeholder statt (innerhalb und außerhalb der Unternehmen). Eine Ebene der überschreitenden Qualitätsentwicklungs(-regel)kreise ist nicht implementiert.

Derzeitige Qualitätssicherungsinstrumente nur bedingt aussagekräftig und wirkungsvoll

Prüfungen, der Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) und die betrieblichen Ausbildungspläne werden oft als die derzeitige „offiziellen“ Instrumente zur Sicherung der Qualität betrieblicher Ausbildung angesehen. 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.

Das Berichtsheft wird seitens der Kammern bestenfalls als Rechtfertigungsinstrument im Falle von Streitigkeiten bei der Abschlussprüfung angesehen. Über die Güte des Ausbildungsprozesses oder gar Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung sind keine Aussagen möglich. Ausbildungspläne werden in KMU oft nicht individuell erstellt und unterstützen daher ebenso nur bedingt die Qualitätsentwicklung.

Andere Instrumente wie der Einsatz und die Weiterentwicklung adäquater Feedbackbögen bedürfen Zeit und Know-how – ein Grund für das Fehlen derartiger Instrumente in kleineren Unternehmen. Die bestehenden Instrumente aus Großunternehmen oder Berufsschulen sind zudem nur bedingt übertragbar, da die Personalstrukturen nicht in dem Maße wie in größeren Unternehmen gegeben sind.

Eine Beschreibung eines „guten“ Ausbildungsprozesses fehlt, es liegen keine Indikatoren hierzu vor

Die Sichtweisen der Akteure fokussieren im Wesentlichen Input- und Output-/Outcomekriterien der betrieblichen Ausbildung. Demgegenüber fehlen Qualitätsindikatoren für die Gestaltung des Ausbildungsprozesses. In den Fallstudien wurde dies bei Nachfragen über ein gutes soziales Verhältnis zwischen haupt- bzw. nebenamtlichen Ausbildern und dem Auszubildenden belegt. Ein „guter“ Ausbildungsprozess wird eher empfunden. Mängel zeigen sich frühestens in der Prüfung oder erst nach Beendigung der Ausbildung im Arbeitsprozess. Viel zu spät, um im Ausbildungsprozess noch korrigierend, qualitätsverbessernd eingreifen zu können.

Konkrete Beschreibungen, Beispiele und Hinweise für den Lehr-Lern-Prozess im betrieblichen Umfeld fehlen bisher. Im Bereich der Prozessqualität findet damit nahezu keine Standardisierung statt. Branchenbezogene Besonderheiten oder regionale Aspekte können nur selten in der Ausbildung berücksichtigt werden. Damit besteht die Gefahr, dass der eigentliche Kern der Ausbildung, der Ausbildungsprozess, nicht überprüft und verbessert werden kann.

Als ein wichtiger Baustein zur Verbesserung des Ausbildungsprozesses wurde dabei die Kooperation zwischen den Dualpartnern genannt, um Inhalte der Ausbildung besser aufeinander abzustimmen und die Zusammenarbeit zu verbessern.

6 Beitrag der beruflichen Schulen zur Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wurde durch verschiedene BLK-Modellversuche an beruflichen Schulen intensiv diskutiert und vorangetrieben²⁵. Eine Zielsetzung der Expertengespräche mit den Berufsschulen war es daher, das Erfahrungswissen der Schulleiter und Qualitätsverantwortlichen aufzugreifen und ihre Vorschläge zur Kooperation im oder gar zur Unterstützung des geplanten Rahmenprogramms aufzunehmen. Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als eine direkte Einbindung der betrieblichen Seite in die schulischen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen nicht gegeben ist. Die Modellinitiative wiederum zielt direkt auf die betriebliche Ausbildung und kann aufgrund der dualen Verantwortungs- und Förderstrukturen keine Förderung der beruflichen Schulen vorsehen. Aus diesem Grund stand bei den Expertengesprächen mit den Schulleitern im Fokus, was Schulen zur Qualitätsentwicklung „dualer“ Berufsausbildung beitragen können.

6.1 Kooperative Personalentwicklung

Die Entwicklung des ausbildenden Personals wurde im Kapitel 5 als ein wesentliches Handlungsfeld zur Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung erkannt und benannt. Hierbei wurde einerseits die Qualifikation für die Aufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung und andererseits die Weiterentwicklung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen identifiziert. Stete technische Neu- und Weiterentwicklungen sowie die Veränderung der Arbeitsprozesse erzeugen – insbesondere vor dem Hintergrund der Lernfeldentwicklung – dahingegen Qualifizierungsbedarf des schulischen Personals. Bei der Entwicklung neuer bzw. Neuordnung von Berufen entsteht zudem auf beiden Seiten ein gemeinsamer Informations- und Qualifizierungsbedarf.

Daher ist es nicht erstaunlich, dass die Gesprächspartner als Erstes in der Personalentwicklung Möglichkeiten zur Sicherung und Entwicklung der Ausbildungsqualität sahen. Wie bereits dargestellt, besitzen Schulen bereits umfangreiche Erfahrungen im Qualitätsmanagement von Bildungsprozessen.

Zudem ist die pädagogisch-didaktische Ausbildung der Berufsschullehrer im Verhältnis beispielsweise zur Ausbildung der Ausbilder nach der Ausbildereignungsverordnung wesentlich umfangreicher. Darüber hinaus sollen bzw. müssen sich Lehrer regelmäßig pädagogisch fortbilden. Dies sind umfang-

reiche Kompetenzen, die sie ihren Ausbildungspartnern auf betrieblicher Seite teilweise weitergeben können. Im Gegenzug sind ausbildende Personen in den Betrieben – insbesondere, wenn es sich um nebenamtliche Ausbilder handelt, wie sie in KMU in der Mehrheit anzutreffen sind – stetig mit Veränderungen von Betriebsmitteln, Verfahrensweisen, Materialien und Arbeitsprozessen in ihrem Berufsfeld konfrontiert. Dieses Wissen und diese Kompetenzen sind für die Berufsschullehrer nicht direkt zugänglich und können durch zum Beispiel Produkt- oder Maschinenschulungen von Herstellern nur schwer erworben oder entwickelt werden.

„Wichtig ist immer, wenn sich Technologien weiterentwickeln, dass die Firmen, die sich ja eher damit ausstatten, uns rechtzeitig informieren ... Da macht es sich schon sehr deutlich bemerkbar und der Schule nützen die Lehrkräfte auch nichts, wenn die Schüler sagen, der neueste Standard ist aber jetzt folgender. Dann wird das auch im Unterricht nichts, dann ist die Akzeptanz der Lehrkräfte gefährdet.“

Die gegenseitige „Schulung“ von Ausbildungs- bzw. Lehrpersonal wurde von den Gesprächspartnern daher als ein wichtiger, einfacher Aspekt der Kooperation zur Qualitätsentwicklung der (betrieblichen) Ausbildung identifiziert, der vor allem für beide Seiten von Mehrwert sein dürfte. Es wird somit vielmehr von einem Ansatz einer „dualen“ Qualitätsentwicklung zu sprechen sein. Dies würde nicht nur einen Kompetenzzuwachs auf beiden Seiten, sondern insbesondere auch das Verständnis füreinander und damit das partnerschaftliche Miteinander in der dualen Ausbildung befördern.

In der praktischen Umsetzung dieses Vorschlages setzten die Gesprächspartner auf individuelle Ansätze, das heißt, dass Ausbilder zu „Hospitationen“ in den Unterricht und Lehrer zu Praktika in den Betrieben kommen. Dabei sollte es sich nicht um aufwendige Programme, sondern um individuelle Absprachen oder kleinere Angebote seitens der Schule oder der Betriebe ohne großen organisatorischen Aufwand handeln. Gerade dabei ließe sich konkrete „Unterstützung“ ermöglichen und darüber hinaus auch weitere Aspekte diskutieren.

„Also, wenn ich jetzt mal ein bisschen spinnen dürfte, dann würde es sicherlich was bringen, wenn wir mal einen Austausch vornehmen könnten: Also, die Lehrer gehen eine Zeit lang in die Betriebe und ich bekomme gleichzeitig die dort tätigen, auf vergleichbaren Funktionen arbeitenden Personen als Lehrkräfte. Dann lernen die mal, was es heißt, pädagogisch Kenntnisse zu vermitteln ... In Dänemark ist das so, dass die Lehrkräfte dann wieder ein halbes Jahr in die Betriebe gehen.“

²⁵ vgl. BECKER, SPÖTTL, DREHER 2006.

Anzumerken bleibt, dass dieser Vorschlag sowohl in den besuchten Schulen als auch darüber hinaus bereits umgesetzt wird, doch handelt es sich dabei um Einzelfälle – insbesondere was Besuche von Ausbildern im Unterricht betrifft. Der hier gemachte Vorschlag für eine Einbindung bzw. Mitwirkung der Berufsschulen in die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung ist somit als Einladung an die ausbildenden Personen in den Betrieben zu verstehen. Wichtig wäre vielmehr, diese Möglichkeit im betrieblichen Umfeld bekannt zu machen und den Mehrwert für beide Seiten aufzuzeigen. Hier wäre beispielsweise die Einbindung von Kammern, Innungen und Gewerbeverbänden ein wichtiger Baustein zur nachhaltigen Implementierung.

6.2 Gegenseitige Einbindung in die jeweilige Qualitätsentwicklung

Gegenseitige Einbindung in die jeweilige Qualitätsentwicklung setzt voraus, dass bereits beiderseits eine solche Entwicklung stattfindet. Dies wurde im Rahmen des Workshops mit dem „Unterausschuss für berufliche Bildung und Weiterbildung“ der Kultusministerkonferenz für die betriebliche Seite infrage gestellt. Die Betriebe wurden daher im Workshop aufgefordert, zunächst eigene Qualitätssicherung und -entwicklung zu betreiben, entsprechende Instrumente und Systeme zu entwickeln sowie diesbezüglich das Niveau der beruflichen Schulen zu erreichen, bevor eine gegenseitige Einbindung sinnvoll und (für beide Seiten) fruchtbar sein könne.

Die Experten auf der Ausführungsebene hingegen befürworteten den Gedanken einer gegenseitigen Einbindung sehr stark bzw. schlugen diese selbst vor²⁶. Darüber hinaus wurden Wege aufgezeigt, wie eine solche Einbindung aussehen könnte. Alle drei Gesprächspartner berichteten, dass sowohl in Evaluationen (Befragungen) im Rahmen der Qualitätssicherung als auch in der täglichen Schulpraxis oft von Schülerseite Hinweise auf „Probleme“ bzw. Verbesserungsmöglichkeiten der betrieblichen Ausbildung als auch auf die Lernortkooperation aufgezeigt werden. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der Fallstudien, in denen Ähnliches von betrieblicher Seite bezüglich des berufsschulischen Unterrichts bzw. die Kooperation geäußert wurde. Dies soll, und darauf weisen die Gesprächspartner ausdrücklich hin, nicht als gegenseitige Schuldzuweisung verstanden werden.

Vielmehr seien es wertvolle Ausgangspunkte für eine Qualitätsentwicklung auf beiden Seiten, wenn diese ausgetauscht würden. Konkret wurden hier zunächst Ausbildertreffen als

„Kommunikationswege“ genannt. Im Hinblick auf die Anzahl der Betriebe, mit denen eine Berufsschule pro Ausbildungsgang teilweise kooperiert²⁷ sowie auf die Beteiligungsquote an derartigen Treffen wurde diese Denkrichtung von den Gesprächspartnern wieder verworfen. Stattdessen wurde einerseits ein „dezentrales“ Instrument, wie beispielsweise ein entsprechend gestaltetes Berichtsheft thematisiert. Dieses könne zudem zu einem für beide Seiten nutzbaren und informationshaltigen Instrument der Evaluation des individuellen Lernfortschritts eines bzw. einer Auszubildenden ausgebaut werden und damit auch unter diesem Aspekt zur Qualitätsentwicklung beitragen. Andere Vorschläge gingen in Richtung einer „Bündelung“ der betrieblichen Ansprech- und Diskussionspartner zum Beispiel über Innungen und Gewerbeverbände und des direkten Diskurses mit diesen.

„Nur bei 600 Betrieben, da muss das auch wieder einer – also eigentlich der Verband – in die Hand nehmen.“

Wichtig wäre, dass diese „Stellvertreter“, selbst „Betroffene“ bzw. Beteiligte sind und Einblick in die Spezifika der jeweiligen Bildungsgänge haben. Informationen sollten in beide Richtungen konkret bleiben können und nicht zu sehr verallgemeinert werden, damit „kleinere“, spezifische Aspekte, die aber für die Qualitätsentwicklung einzelner Bildungsgänge große Wirkung hätten (z. B. Zeiten des Blockunterrichts) im Fokus bleiben. Kammern wurden diesbezüglich nicht genannt. Sie vertreten nach Ansicht der Gesprächspartner ein breiteres Spektrum und wären eher Gesprächspartner für übergeordnete Ansätze zur Qualitätsentwicklung.

Weitere und konkrete Vorschläge auf der direkten praktischen Ebene waren durch die Besonderheiten der Schulen bedingt und lassen sich daher nicht verallgemeinern. Eine Schwierigkeit war darüber hinaus, dass man sich im Gespräch auf mögliche Instrumente der Qualitätsentwicklung beziehen musste, was konkrete Ideen zu Anknüpfungspunkten behinderte. Aussagekräftiger waren die Vorschläge, durch die eher eine systemische Perspektive eingenommen wurde.

Unter dem Aspekt der gegenseitigen Einbindung soll hier nochmals auf die derzeitige Situation in zwei Fällen der befragten Schulen zurückgegriffen werden. Die Schulen haben den dualen Partner bzw. dessen Anforderungen und Wünsche in ihre QM-Instrumente mit aufgenommen, diese jedoch aus ihrer Perspektive definiert. Der Vorschlag, der im Verlauf der Gespräche auftrat, den dualen Partner selbst zu „befragen“ bzw. ihn direkt einzubinden, stieß bei den Gesprächspartnern auf sehr positive Resonanz und führte im weiteren Verlauf der Gespräche zum nachfolgenden Vorschlag, ihrerseits eine duale Qualitätssicherung und -entwicklung zu befördern.

²⁶ Der Vorschlag wurde in dem ersten Gespräch gemacht, in den Folgegesprächen wurden die jeweiligen Gesprächspartner bzgl. ihrer Meinung zu dem Vorschlag ihres Kollegen befragt.

²⁷ In einem Fall nach Aussagen des Gesprächspartners für einen Ausbildungsberuf ca. 600.

6.3 Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsleitbildes

Die Einbeziehung der Anforderungen des dualen Ausbildungspartners bildet den ersten Schritt zu einem gemeinsamen Qualitätsentwicklungskonzept dualer Ausbildung. Zwar schlagen die Gesprächspartner ein solches nicht direkt vor, doch weisen deren Ideen den Weg dahin.

Während – wie oben beschrieben – ein Bottom-up-Ansatz, das heißt ausgehend von konkreten Entwicklungsansätzen/-projekten bzw. Instrumenten, derzeit nur rein spekulativen Charakter haben (kann), lässt sich ein Top-down-Ansatz bereits konkreter beschreiben. Top-down-Ansätze der Qualitätsentwicklung gehen von der Definition von Leitbildern bzw. Leitsätzen aus, die dann in konkrete Qualitätsentwicklungskonzepte heruntergebrochen werden. So schlug ein Gesprächspartner die Entwicklung von gemeinsamen Leitbildern (übergeordneten Zielsetzungen) zusammen mit der betrieblichen Seite vor:

„Gedanklich wäre die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsleitbildes ein Zugang.“

Diese Leitbilder beschreiben den besonderen Qualitätsanspruch für jeden dualen Bildungsgang (beispielsweise besondere Ausbildungsformen, -strukturen bzw. -organisation oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen). Diese Leitbilder gilt es in einem zweiten Schritt von den beiden Partnern der dualen Ausbildung jeweils für sich und vor dem eigenen Hintergrund zu konkretisieren und in konkrete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen herunterzubrechen. Deren Stimmigkeit mit dem gemeinsamen Leitbild beziehungsweise deren Erfolg vom „Gegenüber“ sollte regelmäßig reflektiert werden. Die Entwicklung eines solchen gemeinsamen Leitbildes könnte, so die Ideen in dem Gespräch, die erste Stufe (Phase) und Ausgangsbasis auf dem Weg einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung bzw. (eines) gemeinsamen/r „dualen/r“ Qualitätssystem(s)/e bilden. Weitere Schritte wären eine gemeinsame Setzung weiterer und differenzierter (Qualitäts-) Ziele zum Beispiel unter Zuhilfenahme bereits bestehender Systemansätze (EFQM oder Balanced Scorecard). Ein weiteres Ziel wäre zum Beispiel auch die Gestaltung des Informationsaustausches bzw. diesbezüglicher Schnittstellen sowie von Instrumenten zur Sicherung und Evaluation.

Der Gesprächspartner legte dabei besonderen Wert auf eine Eigenverantwortung der Schule hinsichtlich der entwickelten Leitbilder und gewählten Systeme, das heißt, die Schule sollte dies in Eigenregie zusammen mit ihren eigenen dualen Partnern in einem Bildungsgang bewerkstelligen, nur so bleiben die Ziele konkret und spezifisch für die jeweilige Situation. Eine zentrale Steuerung oder gar inhaltliche Vorgaben eines solchen Ansatzes wurden sehr skeptisch beurteilt. Stattdessen sollte eine Implementierung nicht durch Zwang, sondern aus

Überzeugung erfolgen. Ausgangspunkt könnten Best-Practice-Beispiele eines „dualen“ Qualitätssicherungs- und -entwicklungsansatzes mit freiwilligen Betrieben sein, die dann als Leuchttürme weitere Partner anziehen.

„Das wird nicht einfach sein, das flächendeckend zu machen. Da müsste man mal versuchen, das beispielsweise zwischen einzelnen Lehrerteams und Betrieben, denen man das zutraut, zu machen. Und bei den anderen dann gucken; ist das was auch für euch?“

„Ich glaube, durch eine zentrale Steuerung wird man das nicht hinbekommen. Das muss in einzelnen Bereichen beginnen und kann dann ausgeweitet werden.“

Hinsichtlich der Problematik einer Vielzahl von Betrieben, die ggf. mit einer Berufsschule in einem Bildungsgang kooperieren, wurden – auch ein Repräsentantenmodell – wie bereits oben schon einmal beschrieben – zum Beispiel in Form der Innungen – in Erwägung gezogen. Diesen Vorschlägen stimmten die weiteren Gesprächspartner weitgehend zu. Uneinigkeit bestand in der Frage der Trägerschaft einer dualen Qualitätsentwicklung.

Während ein Gesprächspartner die Initiation, Organisation und Trägerschaft eines solchen Prozesses unbedingt den Berufsschulen zuschrieb, sahen andere insbesondere die Organisation und Trägerschaft eher bei den Kammern, während die Berufsschulen nach deren Vorstellungen eher eine moderierende Funktion einnehmen sollten bzw. können.

„Träger[schaft] müsste da liegen, wo jeder seine Stärke hat. Für den praktischen Bereich müsste es bei den Betrieben sein, im didaktisch-methodischen Bereich sind wir das.“

Insgesamt wurde in den Gesprächen die Thematik der Ressourcenbelastung bzw. Arbeitsbelastung für Lehrer bei einer Kooperation im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung nicht intensiv diskutiert. Vielmehr gaben alle Gesprächspartner, die bereits jetzt intensive Anstrengungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung ihrer Schule unternahmen, zu verstehen, dass der erwartete Mehrwert einen solchen Aufwand rechtfertigen könne. Beispielhaft sei hier nur die Aussage eines Schulleiters genannt, der die Koordination einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung als Aufgabe (unter dem Ressourcenaspekt) für die Schule gesehen hatte.

7 Konzeption der Modellinitiative

Ziel dieser Studie ist es, die Rahmenbedingungen einer eventuellen Modellinitiative darzustellen, zum Beispiel:

- Welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten werden für eine Umsetzung und Stärkung der Qualitätssicherungspraxis gesehen? Welche Rahmenbedingungen müssen dafür geschaffen werden?
- Welche Akteursgruppen sollten vorrangig bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung einbezogen werden?
- Wie können Kooperationen und Netzwerke Qualitätsentwicklung unterstützen?
- Welches sind mögliche Ziele sowie geeignete Konzepte und Instrumente einer Modellinitiative zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung?
- Welche Eckdaten sind zur Unterstützung möglicher Qualitätssicherungsinstrumente erforderlich?
- Wie sollte eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung konzipiert sein?

Orientiert an diesen vom Auftraggeber aufgeworfenen Fragen werden in der nachfolgenden Darstellung der Konzeption zentrale Ansatzpunkte zur Förderung der Qualitätssicherung betrieblicher Berufsausbildung identifiziert. Im Rahmen der Beschreibung dieser Ansatzpunkte werden die oben genannten Fragen partiell beantwortet. Bevor jedoch auf die Ansatzpunkte eingegangen wird, werden zentrale und allgemeine Überlegungen zu der Modellinitiative vorangestellt. Dabei sollen die einzelnen Überlegungen als sogenannte übergeordnete Kriterien (Leitlinien) der Modellinitiative verstanden werden, die gleichzeitig den Rahmen bilden werden. Dieser Rahmen ist deshalb von Bedeutung, weil ein Qualitätsdenken auf allen Ebenen der betrieblichen Ausbildung erreicht werden soll.

7.1 Grundlegende Überlegungen zur Gestaltung der Modellinitiative

Qualität betrieblicher Qualifizierung ist ein sehr weites und unscharf abgegrenztes Feld. Die Qualitätsfrage beginnt bereits weit vor dem Abschluss eines Ausbildungsverhältnisses und endet ebenso weit nach der Überreichung der Facharbeiter-Urkunde. Diese Undifferenziertheit und fehlende Abgegrenztheit spiegelt sich in den Untersuchungen wider und eröffnete damit eine unendlich große Fülle von Ansatzpunkten zur Förderung der Qualitätssicherung. So waren beispielsweise Maßnahmen zur Förderung der Eingangsvoraussetzungen – also quasi der „Inputqualität“ der Auszubildenden – ein häufig genannter Punkt im Rahmen der Workshops. Auch das Prüfungswesen, das heißt die Relevanz der Prüfungsinhalte und Prüfungsform – als Beispiel für Outputqualität – wurden

als zentraler Aspekt der Qualitätssicherung in den Fallstudien und Workshops thematisiert. Im Verständnis der Autoren richtet sich die Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung an die Durchführung betrieblicher Ausbildung, also an den eigentlichen Ausbildungsprozessen. Die Ausbildung für die Qualitätssicherung und -entwicklung ist als zentraler und übergeordneter Konzeptionsansatz in den Blick zu nehmen. Die Fokussierung auf den Prozess wurde explizit auch im nationalen Workshop gefordert und die Ergebnisse und Konzeption in dieser Hinsicht bestätigt. Ziel muss es sein, ein genaues Bild für „Qualität“ in der betrieblichen Ausbildung zu zeichnen.

Eine weitere Schärfung des Blickes auf das dem Modellvorhaben zugrunde gelegte Verständnis von Qualitätssicherung und -entwicklung ergibt sich aus dem Workshop mit den nationalen Stakeholdern der Berufsbildung. Qualität zu sichern wird oft verstanden als das exakte „Quantifizieren“ der Qualität und der regelmäßige Vergleich der „Qualitätszahlen“. Datengewinnung ist unter dieser Sichtweise wesentliches Element der Qualitätssicherung. Die viel zitierte Aussage „mehrmaliges Wiegen macht die Kuh nicht fetter“ bringt die Kritik an einer solchen Denkweise auf den Punkt und fasst das Ergebnis des nationalen Workshops in dieser Frage sehr gut zusammen. Mit Blickrichtung Europa kann dennoch die Zielsetzung nicht ganz außer Acht gelassen werden, die Qualität deutscher Berufsbildung und insbesondere betrieblicher Ausbildung zu belegen und mit Fakten zu untermauern. Dennoch ist es das Grundverständnis der Autoren sowie der Befragten und am Diskurs beteiligten Personen, dass Qualitätsentwicklung, das heißt ein prospektiver Blick auf Qualität, den besonders bedeutsamen Ansatzpunkt für dieses Modellvorhaben darstellt.

Die nächste Leitlinie des Konzeptes, und somit über den konkreten Handlungsfeldern stehend, ergibt sich aus der Angst der klein- und mittelständischen Betriebe vor weiteren Anforderungen seitens der Gesetzgebung an die Durchführung der Ausbildung. In den Interviews wurde diese Befürchtung bis hin zu der Aussage bezüglich einer Gefährdung von Ausbildungsplätzen sehr deutlich. Die Diskurse in den Workshops verdeutlichten, dass diese Angst keineswegs dadurch begründet ist, dass Unternehmen glauben, weitere Anforderungen unter Güteaspekten nicht erfüllen zu können. Vielmehr gehen diese Aussagen auf eine immer größer werdende zeitliche Belastung der ausbildenden Betriebe zurück. Gerade Klein- und Kleinstunternehmen haben nicht die entsprechenden zeitlichen Ressourcen, die teilweise damit verbundenen Verwaltungsaufgaben zu bewältigen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese Unternehmen kein Interesse an einer Verbesserung der von ihnen durchgeführten Ausbildung haben. Hier zeigte sich insbesondere in den Workshops große Bereitschaft, in dieser Hinsicht aktiv zu werden, doch es soll von unten heraus gestaltet und nicht oktroyiert werden. Als weitere Leitlinie

kann somit für die Modellinitiative gefolgert werden, dass ein Bottom-up-Ansatz zu verfolgen ist.

Verbunden mit der Überlegung, dass eine Modellinitiative die Ressourcen insbesondere kleiner und kleinster Unternehmen berücksichtigen muss, sollen Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nicht zusätzlich aufgesetzt werden. Am deutlichsten kommt dies in der Ablehnung eines eigenen Qualitätsmanagementsystems für Ausbildung zum Tragen. Eine weitere zentrale Zielrichtung der Modellinitiative muss daher sein, an bestehende Strukturen, Prozesse und Instrumente anzudocken, diese zu nutzen, ggf. zu modifizieren und weiterzuentwickeln.

Wie in allen Modellvorhaben spielt die Verbreitung der Ergebnisse und darin entwickelter Lösungen für eine breite Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung eine zentrale Rolle. Die Dissemination der Ergebnisse über Plattformen, Homepages etc. zeigt hier in der Regel nur begrenzten Erfolg. Leitlinie muss unter dieser Prämisse sein, dass nicht einzelne Unternehmen gefördert werden, sondern größere Unternehmensverbände (z. B. Branchenzusammenschlüsse). Wünschenswert wäre, dass es bereits in der Modellphase zu einer engen Kopplung mit den Kammern und Interessenvertretungen kommt bzw. diese Träger der Projekte sind. Hierdurch ist eine breitere Streuung der Ergebnisse zu erwarten. Wichtig ist aber auch, dass die Projekte gezielt die möglichst bundesweite Verbreitung der Ergebnisse und Produkte bereits in der Antragsphase beschreiben.

Eine weitere Zielrichtung einer Modellinitiative muss sein, dass alle Projekte die Philosophie der Qualitätsentwicklung implementieren und weitertransportieren. Qualitätsentwicklung heißt, das Ziel zu verfolgen, stetig besser zu werden. Sicherlich ist die Sicherung des Erreichten nicht zu vernachlässigen, doch darf dies nicht die Leitidee der Initiative sein. Bisher haben nur wenige Betriebe ein Bewusstsein für das Besserwerden entwickelt, wie die Ergebnisse der BMBF-Expertise (heterogenes Qualitätsverständnis, problemorientiertes Vorgehen, Qualitätssicherung statt Qualitätsentwicklung) klar verdeutlichen. Hier muss über alle Ebenen hinweg (Kammern, Ausbilder, Betriebe etc.) ein Qualitätsbewusstsein geschaffen werden, um als Multiplikatoren für die Weiterentwicklung der Qualität zu sorgen. Eine wichtige Rolle dabei könnten die Ausbildungsberater einnehmen. Jedoch ist auch die Integration des Qualitätsgedanken in die Qualifizierung der Ausbilder notwendig (z. B. die Erweiterung der derzeit ausgesetzten Ausbildereignungsverordnung um den Aspekt der Qualitätsentwicklung etc.). Auch Auszubildende dürfen dabei nicht ausgeschlossen werden. Ziel sollte sein, die Auszubildenden für die Bedeutung der Qualität ihrer Ausbildung und der Notwendigkeit ihrer Mitwirkung zu sensibilisieren und damit die Philosophie der Qualitätsentwicklung nahezubringen.

Überzeugungsarbeit zu leisten geht nicht, ohne dass ein Mehrwert derartiger Anstrengungen aufgezeigt wird. Daher muss über Projekte aufgezeigt werden, welcher Mehrwert und Nutzen des jeweiligen Ansatzes für die Unternehmen zu erwarten ist.

Zusammenfassend können somit folgende übergeordnete Kriterien mit jeweils dazugehörigen Merkmalen für die Auswahl von Projekten im Rahmen einer Modellinitiative aufgestellt werden:

- Ausbildungsprozess muss im Fokus stehen
- Qualitätsentwicklung statt Qualitätssicherung
- Maßnahmen und Ansätze sollen auf bestehende Strukturen aufbauen
- Bottom-up-Ansätze für die Entwicklung von Qualitätsentwicklungsinstrumenten
- Einbezug möglichst aller Beteiligten der Ausbildung
- Philosophie des Qualitätsgedanken vermitteln

Ausgehend von diesen Überlegungen werden nachfolgend vier zentrale Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung dargelegt.

7.2 Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung in KMU

1. Optimierung und Neuaufbau von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen für alle Beteiligten (Betriebe, Berufsschulen, Kammern, Gewerkschaften und Verbände) an der beruflichen Ausbildung

Sehr klar zeigen die Ergebnisse, dass die Abstimmungen zwischen den Betrieben, Berufsschule und Sozialpartner nicht immer optimal funktionieren. Deshalb ist eine Optimierung und teilweise ein Neuaufbau der Verbindungen notwendig. Der Aufbau bzw. die Optimierung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen bezieht sich dabei auf zwei Felder. Erstens muss insgesamt die Passung und Abstimmung zwischen den Beteiligten der beruflichen Bildung (Betriebe, Zuständige Stellen etc.) verbessert werden. Dabei müssen alle Partner der Ausbildung beteiligt und es müssen Foren geschaffen werden, die die Prozesse der Qualitätsentwicklung auch tragen können. Zweitens, zwar einerseits darin integriert, aber andererseits gesondert herauszustellen ist die Kooperation der Lernorte Schule und Betrieb. Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass Ausbildungsinhalte zwischen KMU und Berufsschulen nur selten abgestimmt sind („Wir haben keinen Kontakt zur Berufsschule.“ „Auf Anfragen kommt vom anderen dualen Partner keine Rückmeldung“).

Qualitätsentwicklung nach dem eingangs beschriebenen Deming- oder PDCA-Circle bedarf Gruppen, Kreisen, die der-

artige Prozesse initiieren, tragen und überprüfen. Industriell wurde für solche Gruppen der Begriff Qualitätszirkel geprägt. Solche Qualitätszirkel müssen einerseits auf allen Ebenen implementiert werden, das heißt auf betrieblicher Ebene, der sogenannten Mikroebene, auf regionaler (Kammer-)Ebene (Mesoebene) und auf der übergeordneten Makroebene (z. B. den Landesausschüssen). Essenziell ist, dass diese Zirkel auf verschiedenen Ebenen (regional, betrieblich) auch vertikal miteinander verknüpft werden. Hier könnte beispielsweise die Ausbildungsberatung eine Mittlerfunktion zwischen betrieblicher und regionaler Ebene darstellen. Diese Zirkel können auch dazu dienen, den Nutzen der Qualitätsentwicklung besser zu transportieren und zu verankern.

Projekte in diesem Handlungsfeld sollten darauf zielen, Foren, Gruppen bzw. Zirkel zur Qualitätsentwicklung einzurichten. Dabei sind Rahmenbedingungen, die Nutzung von bzw. Andockpunkte an bisherige(n) Strukturen zu identifizieren und Implementationshinweise zu entwickeln. Als Beispiel kann hier der Vorschlag aus dem „Qualitätsrahmen für die Berufsbildung“²⁸ angeführt werden, der die Einrichtung eines Unterausschusses im Rahmen des Berufsbildungsausschusses bei den Kammern vorschlägt. Allerdings sollten derartige Projekte nicht nur eine Ebene im Blick haben, sondern die Einrichtung von Kreisen (Zirkeln) auf allen Ebenen intendieren. Dies vor allem auch innerhalb der Unternehmen, um eine Feedbackkultur in der Ausbildung aufzubauen, um zum Beispiel Erfahrungen der Ausbilder austauschen zu können.

Der zweite Aspekt, die Verbesserung der Kooperation der Lernorte, kann aufgrund der föderalen Strukturen für die schulische Seite nicht alleiniger Bestandteil derartiger Projekte sein. Als Partner des Dualen Systems haben sie zwar Interesse an einer Verbesserung der regionalen Kooperationsstrukturen, müssen jedoch gleichzeitig die Ansprüche der bundesweit geltenden Ordnungsmittel einlösen. Dabei müssen die unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den Berufsbildenden Schulen und der betrieblichen Ausbildung aufeinander abgestimmt werden. Grundlegend dafür ist es, zunächst einen gemeinsamen Qualitätsbegriff und Qualitätsrahmen zu finden. Bevor eine gemeinsame Qualitätssicherung und -entwicklung stattfinden kann, sollte daher die Zieldimension einheitlich definiert werden. Dass dabei durchaus eine „berufsschulische“ und eine „betriebliche“ Ausbildungsqualität gesondert auftreten, widerspricht dieser Forderung nicht, vielmehr müssen diese sich aber zu einem Qualitätsbegriff „dualer“ Ausbildung ergänzen bzw. zusammenführen lassen. Das Ergebnis stellt dann den Rahmen für eine „gute“ duale Ausbildung dar.

Ausgehend von einer gemeinsamen Zieldefinition bzw. eines Begriffsverständnisses von dualer Ausbildungsqualität

gilt es, dieses in die Lernortkooperation zu überführen. Dies könnten „Leitbilder“ für beide Partner einer Region, Branche und den Bildungsgang sein. In der Folge könnten sie individuell für die Schule und den Betrieb verfeinert werden und ein Ausgangspunkt sowohl für gemeinsame als auch individuelle Qualitätsentwicklungsprojekte sein. Dabei sind auch Kammern und Verbände und andere Partner mit zu berücksichtigen. Wichtig ist, dass die Qualitätsziele das konkrete Ziel eines dualen Bildungsgangs widerspiegeln und daher sollten diese regional-, branchen-, aber insbesondere berufsspezifisch sein.

Mit einer gemeinsamen Zielstellung bzw. aus dieser heraus wird oder kann sich auch die Lernortkooperation (nicht spezifisch auf Qualitätssicherung ausgerichtet) weiterentwickeln. Damit hätte man eine gemeinsame Basis für die Ausbildung und würde gleichzeitig das „partnerschaftliche“ Verhältnis stärken oder aufbauen, da beide an einem Ziel arbeiten. Dieses „partnerschaftliche“ Verständnis in der dualen Ausbildung ist bisher jedoch nicht immer vorhanden. Dies geht bis hin zu einer Konkurrenzwahrnehmung. Dieses abzubauen gelingt nur, wenn man die vorhandenen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen allen Beteiligten verbessert.

Für dieses Handlungsfeld können für eine Projektauswahl folgende Kriterien benannt werden:

- Es müssen Gruppen gestaltet werden, die den Qualitätsentwicklungsprozess tragen.
- Das Projekt beinhaltet Instrumente und Wege, um die Kommunikation der Beteiligten betrieblicher Ausbildung zu verbessern:
 - in horizontaler Richtung (zwischen den Betrieben)
 - in vertikaler Richtung (Betriebe, zuständige Stellen).
- Der duale Partner Schule ist in dem Vorhaben berücksichtigt und eingebunden.

2. Förderung des ausbildenden Personals

Der Aufbau von Gremien und Gruppen zur Qualitätssicherung auf betrieblicher Ebene setzt Kenntnisse der Qualitätsentwicklung bei den Akteuren der betrieblichen Ausbildung, das heißt dem ausbildenden Personal selbst voraus. Die Studie zeigte, dass Qualitätsentwicklung der Ausbildung nicht im Bewusstsein ist und dass derartige Instrumente in KMU großteils nicht bekannt sind.

Projekte in diesem Handlungsfeld sollten daher darauf abzielen, Qualitätsentwicklung der Ausbildung ins Bewusstsein insbesondere der ausbildenden Personen zu rufen als auch Instrumente und Methoden zur Qualitätssicherung und deren Entwicklung (z. B. das Führen von Feedbackgesprächen, Feedbackbögen) zu vermitteln. Somit zielt dieses Handlungsfeld auf die Qualifikation und Weiterentwicklung der ausbildenden Fachkräfte. Beispielhafte Projekte in diesem Feld könnten die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzepten für

28 Vgl. Qualitätsrahmen für die Berufsbildung, DGB, S. 6.

Ausbilder bzgl. der Durchführung der Ausbildung sowie deren Sicherung und Weiterentwicklung sein. Zwar ist die Ausbilder-
eignungsverordnung derzeit außer Kraft gesetzt, in die Diskussion um die Wiedereinsetzung könnten und sollten derartige
Inhalte mit einfließen.

Zielrichtung dieses Handlungsfeldes ist aber nicht nur die „formelle“ Qualifikation des ausbildenden Personals, vielmehr gilt es, im Sinne einer Qualitätsentwicklung auch in diesem Bereich eine stetige Weiterentwicklung zu gewährleisten. Die Auszubildenden äußerten in der Studie sehr deutlich den Wunsch, stete Unterstützung im Ausbildungsprozess und Ideen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität zu erhalten. Information und Wissen über „neue“ methodische Ansätze, gute oder gar beste Praxis fehlten diesem Personenkreis. Dies ist ein Hinweis, dass derzeitige gegangene Wege der Informationsverbreitung zu diesem Thema, zum Beispiel über Homepages entsprechender Modellversuche, diesen Personenkreis nicht erreichen. Daher sollten Projekte in diesem Handlungsfeld insbesondere auch Methoden und Wege einer kontinuierlichen Unterstützung, Information und Weiterentwicklung des ausbildenden Personals im Blick haben.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb kann dabei zu einer kooperativen Personalentwicklung ausgeweitet werden. Hier liegen (vereinzelt) Ansätze vor, die es auszubauen und zu intensivieren gilt. So könnten Projekte im Rahmen der Modellinitiative daran arbeiten, diese zu optimieren und zu systematisieren. Inhaltlich steht zunächst die Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen bei den Ausbildern im Vordergrund. Aber ebenso könnte in Projekten der Modellinitiative ein solcher Know-how-Transfer bezüglich der Erfahrungen in Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung gestaltet werden. Auch wenn dieses nicht vorwiegendes Ziel dieser Studie ist, so könnten durch einen gegenseitigen Transfer auch Kompetenzen und Wissen – insbesondere im fachlichen Bereich (Arbeitsprozesse, Werkzeuge, Materialien) – der Lehrer aktualisiert werden. Enge Kontakte und detailliertes Wissen voneinander – durch gegenseitige Schulungen – kann die Theorie-Praxis-Kopplung verbessern, die inhaltliche Abstimmung in Lern- und Handlungsfelder befördern sowie zu gemeinsamen Ausbildungsaktivitäten (Projekte) anregen.

Wichtige Kriterien der Projektauswahl für dieses Handlungsfeld sind:

- Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung ist Bestandteil des Aus- und/oder Weiterbildungskonzeptes.
- Ein Austausch von Erfahrungen (Peer-Learning) von Ausbildern wird gefördert.

3. Entwicklung von Indikatoren für „qualitative“ Ausbildungsprozesse

Die Studie bestätigt, dass Qualitätsindikatoren im Bereich der Prozessqualität fehlen. Ein „guter“ Ausbildungsprozess wird eher „empfunden“. Bestenfalls konnte er mit Argumenten hinsichtlich eines guten sozialen Verhältnisses von Ausbildendem und Auszubildendem belegt werden. 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. Dies zeigt sich frühestens in der Prüfung – bei der Kritik an den Abschlussprüfungen vieler Berufe – und in der Regel erst weit nach Beendigung der Ausbildung. Viel zu spät also, um im Prozess noch korrigierend, qualitätsverbessernd eingreifen zu können.

Konkrete Beschreibungen, Beispiele und Hinweise für den Lehr-Lern-Prozess im betrieblichen Umfeld fehlen bisher. Im Bereich der Prozessqualität findet damit nahezu keine Standardisierung und in Anlehnung an das eingangs dargestellte Bild (vgl. Abb. 10) keine Qualitätsverbesserung statt. Damit besteht die Gefahr, dass der eigentliche Kern der Ausbildung, der Ausbildungsprozess, gar nicht überprüft und damit verbessert werden kann.

Aus der Philosophie der Qualitätsentwicklung und dem Grundsatz Fördern statt Prüfen sollten derartige Indikatoren und Standards nicht oktroyiert, sondern „bottom up“ entwickelt werden. Die Betriebe haben wie bereits beschrieben großes Interesse, ihre Ausbildungsprozesse weiterzuentwickeln und wehren sich keineswegs, die Güte ihrer Ausbildung überprüfen zu lassen, aber eher im Sinne einer Peer- oder Selbstevaluation. Vorschriften, Regelungen und Standards sollten selbst gesetzt werden, um damit besser auf die individuellen Rahmenbedingungen einzelner Betriebe eingehen zu können und damit Gestaltungsspielräume zu schaffen.

Aussagekräftige Indikatoren und Standards, die tatsächlich auch Hinweise zu Defiziten und einer Weiterentwicklung geben, müssen konkret sein. Standards, wie „Ausbildungs-gestaltung und -durchführung entsprechend einem Konzept“²⁹ reichen hier nicht aus. Im Sinne einer arbeits- und geschäftsprozessorientierten Ausbildung, wie sie insbesondere in KMU praktiziert wird, müssen Indikatoren auf Basis der Arbeitsprozesse abgeleitet werden. Durch große Unterschiede der Arbeitsprozesse und damit auch der Ausbildungs- und Lernprozesse in den Branchen sind die Indikatoren branchenspezifisch und berufsspezifisch zu entwickeln. Dies kann nur mit einem Bottom-up-Ansatz gelingen. In der konkreten

29 Vgl. Qualitätsrahmen für die Berufsbildung, DGB, S. 18

Umsetzung dieses Handlungsfeldes könnten beispielsweise KMU Arbeitsprozesse und damit verbundene Ausbildungsprozesse vergleichen und gute bzw. beste Praxis identifizieren. Die Prozessstandards könnten perspektivisch in Abstimmung mit den Betrieben für einen Kammerbezirk, eine Innung oder sonstigen Berufsverband gesetzt und geprüft werden. Auf einer derartigen Basis gemeinsamer Ausbildungsprozesse wäre ein Zertifikat „Geprüfte Ausbildung“ aussagekräftig und würde – so das Meinungsbild in einem Workshop – auch eher akzeptiert werden.

Kernpunkte für die Projektauswahl dieses Handlungsfeldes sind:

- Die (Weiter-)Entwicklung von Indikatoren „guter“ Ausbildungspraxis soll insbesondere den Prozess ins Blickfeld nehmen.
- Die Entwicklung sollte „bottom up“ aus den Betrieben und partizipativ unter Einbezug der Verbände und zuständigen Stellen erfolgen.
- Die Indikatoren sollten einen Vergleich von betrieblicher Ausbildung ermöglichen, das heißt, im Hinblick auf eine Prüfung nicht nur beschreibenden Charakter besitzen.

4. Entwicklung, Anpassung, Nutzung und Förderung von betrieblichen Qualitätsentwicklungsinstrumenten für KMU

Qualitätssicherungsinstrumente wie Feedbackinstrumente und Beurteilungsbögen sind in Großunternehmen sehr differenziert ausgearbeitet und werden sehr systematisch eingesetzt. Beispielhaft sei das Instrument „Ausbildung im Dialog (AiD)“ genannt. Für Ausbilder und Auszubildende wurden Bögen mit Kriterien entwickelt, die Grundlage eines systematischen Feedbackgespräches sind. Zeitpunkt und Ablauf des Gespräches sind ebenso definiert. In KMU sind derartige Dinge nur rudimentär vorhanden. Ein Grund hierfür ist, dass Instrumente aus großen Unternehmen oder Modellversuchen sich nicht direkt übertragen lassen. Sie sind zudem abhängig von der konkreten Ausbildungssituation zwischen Ausbilder und Auszubildendem.

Qualitätsziele als Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung³⁰ ergeben sich auf betrieblicher Ebene zunächst direkt aus den Erwartungen der beiden Partner (Auszubildender und Ausbilder) an den Ausbildungsprozess. Diese Erwartungen transparent zu machen ist damit ein wesentlicher Schritt der Qualitätsentwicklung auf der Prozessebene betrieblicher Berufsausbildung. Schulen haben in den letzten Jahren dazu einige Erfahrungen mit unterschiedlichen Evaluierungsinstrumenten zur Qualitätsverbesserung gesammelt. Bisher wird je-

doch der duale Partner Betrieb dabei ausgeschlossen. Ergebnis ist eine oft fehlende Abstimmung zwischen Ausbildungsinhalten und gegenseitige Unkenntnis zum Entwicklungsstand des Auszubildenden. Hier müssen gemeinsam Instrumente entwickelt werden, die eine Rückmeldung zum Ausbildungsprozess des jeweiligen Partners wechselseitig mit einbeziehen und Ergebnisse dortiger Qualitätssicherungsmaßnahmen integrieren. Dadurch ist eine Einflussnahme aller Akteure möglich. Basis können zum Beispiel regelmäßige Treffen und Feedbacks des dualen Partners im Sinne eines Critical Friend sein. Einfache Hilfsmittel für ein gegenseitiges Feedback könnten diesen Prozess unterstützen. Die Auszubildenden müssen in diesen Prozess integriert werden, wenn nicht sogar die Steuerung des Prozesses unterstützen.

In der praktischen Umsetzung sind hierfür regelmäßige Feedbackgespräche das wichtigste Instrument. Eine wesentliche Zielsetzung dieses Handlungsfeldes ist somit die Entwicklung einer Feedbackkultur und entsprechender Instrumente. Wie dargestellt, sind vergleichbare Gespräche in KMU in der Regel unsystematisch, informell und ohne Rückkopplung, der Prozess (Kreis) der Qualitätsentwicklung bleibt unvollendet. Maßnahmen werden nicht systematisch geplant und angegangen, ihre Wirksamkeit oft nicht überprüft.

Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Bildung insbesondere klein- und mittelständischer Unternehmen kann dadurch besonders befördert werden, indem das Verständnis des „Qualitätsregelkreises“ Ausbilder – Auszubildender unterstützt und für das Instrument „Feedback“ entsprechende Hilfsmittel und Instrumente zur Verfügung gestellt werden. Hierdurch bezieht sich dieses Handlungsfeld eng auf das Handlungsfeld 2, die Förderung des ausbildenden Personals.

Neben den Verfahren gilt es, entsprechende Instrumente zu entwickeln, um derartige Prozesse zu unterstützen. Hier müssen Instrumente angepasst, optimiert oder neu entwickelt werden, welche den besonderen Anforderungen der KMU entsprechen. Diese Instrumente müssen jedoch flexibel gestaltet werden („KMU haben keine Lust und Zeit, eine Menge Papier auszufüllen“). Das derzeit vorhandene, „offiziell“ benannte Instrument (Berichtsheft) gibt nur bedingt Informationen bezüglich Defiziten im Ausbildungsprozess und es gibt keine Hinweise für eine Qualitätsentwicklung. Das Berichtsheft beispielsweise könnte weiterentwickelt werden zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung (Ergebnis eines regionalen Workshops mit Kammern, Betrieben und Sozialpartnern).

Aus der Perspektive der Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen sollten die Instrumente zur Qualitätsentwicklung „Raum“ für beide Partner enthalten. Es ist nur sehr bedingt sinnvoll, Instrumente der Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen in KMU zu übertragen. Vielmehr müssen Instrumente gemeinsam entwickelt werden, die beide Partner berücksichtigen und von beiden getragen werden. Derzeitige

30 Vgl. OTT, SCHEIB 2002

schulische Instrumente berücksichtigen nicht die Besonderheiten und die Perspektive bzw. das Qualitätsverständnis klein- und mittelständischer Betriebe.

Zentrale Kriterien für die Projektauswahl im vierten Handlungsfeld:

- Die Instrumente müssen die zur Verfügung stehenden Ressourcen von KMU (insbesondere kleinster Unternehmen) berücksichtigen.
- Die Instrumente sollen qualitätsentwickelnden und nicht nur sichernden Charakter besitzen.
- Die Instrumente müssen an bestehende Strukturen angedockt werden können.
- Eine Feedbackkultur soll gestärkt werden.
- Die zu entwickelnden Instrumente sollen die Perspektive der Auszubildenden berücksichtigen.

8 Fazit

Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Bildung bedarf der Mitarbeit aller Institutionen der beruflichen (Aus-)Bildung – angefangen von den Betrieben über die zuständigen Stellen (Kammern), die Berufsschulen bis hin zum Gesetzgeber. Betroffen in dieser Modellinitiative sind letztendlich jedoch die ausbildenden Betriebe und die Auszubildenden selbst. Gemäß dem Ansatz „Betroffene zu Beteiligten zu machen“ muss sich Qualitätsentwicklung an diesen beiden Gruppen orientieren bzw. von diesen ausgehen. Das heißt, Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung muss – wenn sie breit und nachhaltig angelegt werden soll – „bottom up“ erfolgen. Die Betriebe müssen ein Qualitätsbewusstsein entwickeln, um eine (stetige) Verbesserung der betrieblichen Ausbildung umzusetzen.

Die weiteren Beteiligten sind aber nicht weniger wichtig, sondern nehmen eine andere Funktion ein. Sie sind einerseits „Förderer“, „Treiber“ und „Unterstützer“ dieses Entwicklungsprozesses. „Förderer“ werden sie zum Beispiel durch die Bereitstellung von Ressourcen, wie es die vorgesehene Modellinitiative vorsieht. „Treiber“ werden sie durch das Aufzeigen von Bedarf und Defiziten, um die Betriebe zu motivieren, ihre betriebliche Ausbildung ständig zu verbessern. Zuständige Stellen, aber auch Berufsschulen haben hier beispielsweise die Möglichkeit, „Best Practice“ der betrieblichen Ausbildung in einem Bereich aufzuzeigen. Als „Unterstützer“ könnten sie Instrumente zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsqualität aufzeigen bzw. bei deren Entwicklung behilflich sein.

Im Fokus einer beruflichen Ausbildung stehen die Sicherung qualitativ hochwertiger Angebote sowie deren stetige (Weiter-)Entwicklung für die Zielgruppe der Auszubildenden. Die gemeinsame Zielperspektive sollte damit die Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenz des Auszubildenden sein. Hieraus leitet sich in der Debatte zur Lernortkooperation auch die Notwendigkeit der Kooperation ab und dieses sollte auch in der Diskussion um die Qualität betrieblicher und beruflicher Ausbildung fokussiert werden.

Zielsetzung kann es dabei nicht sein, zwei voneinander unabhängige Systeme der betrieblichen und schulischen Qualitätsentwicklung des Ausbildungs- und Bildungsprozesses zu etablieren. Jetzt muss die Chance genutzt werden, ein System der gemeinsamen gegenseitig unterstützenden Qualitätsentwicklung unter Berücksichtigung der lernortspezifischen Bedingungen zu unterstützen. Dass unter einer gemeinsamen Zieldimension durchaus eine „berufschulische“ und eine „betriebliche“ Ausbildungsqualität gesondert auftreten, widerspricht dieser Forderung nicht. Vielmehr müssen diese sich zu einem Qualitätsbegriff „dualer“ oder „beruflicher“ Ausbildung ergänzen. Als Ausgangspunkt für diese Vorhaben muss es oberstes Ziel der Modellinitiative sein, ein Qualitätsbewusstsein in der betrieblichen Ausbildung zu schaffen und insbesondere eine Mentalität der Qualitätsentwicklung zu fördern.

Literatur

- Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G.: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. BLK-Bericht Nr. 135, 2006
- Becker, M.; Spöttl, G.; Blings, J.: 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
- Blings, J.; Gessler, M. (Hrsg.): Quality Development and Quality Assurance with Labour Market Reference for the Vocational Education and Training System in the Metal Sector. Evaluate Europe, Handbook Series, Volume 3, Bremen 2007
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training. European Commission, Copenhagen 29 and 30 November, 2002
- DGB: Qualitätsrahmen für die Berufsausbildung – Arbeitshilfe für Berufsausschüsse bei den zuständigen Stellen. 2006. <http://www.wir-gestalten-berufsbildung.de/de/service/pdf/qualitaetsrahmen.pdf> (Zugriff 24.01.2007)
- Ebbinghaus, M.: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: BIBB-Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“, Heft Nr. 78 im Rahmen der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“. 2006, S. 31–52
- EC: Towards a European qualifications framework for lifelong learning. Commission staff working document SEC (2005) 957. Brussels: 8.7.2005
- Euler, D.: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK-Heft 127, Bonn, St. Gallen 2005
- Euler, D.: Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen, Bielefeld: W. Bertelsmann. 2003
- Europäische Kommission: Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die Berufliche Bildung in Europa. Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“, 24.6.2004
- Garvin, D. A.: What Does “Product Quality” Really Mean?. Sloan Management Review, Fall 1984. S. 25–45
- Kuchtinow, Ch.: Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung – der betriebliche Weg der Qualitätssicherung. Staatsexamensarbeit Metalltechnik, Universität Bremen 2006
- Knorr, F., Halfar, B.: Qualitätsmanagement in der Sozialarbeit. Berlin/Regensburg, 2000
- Ott, B.; Scheib, T.: Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung, Berlin: Cornelsen, 2002
- Rützel, J.: Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Überlegungen. In: Rützel, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2000, S. 5–16
- Sauter, E.: Qualitätssicherung im dualen System der Berufsbildung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung, Heft 8. Bonn: BLK, 2001. S. 42–47
- Sloane, P.F. E.: ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... In: ZBW 101, 2005. S. 484–496
- Spöttl, G.: Sicherung der Qualität des Dualen Systems über Standards. Vortrag vor dem Hauptausschuss des Bundesinstitutes für Berufsbildung, 13. Juni 2007

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Misbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

