

Dorothea Schemme | Peter Pfaffe (Hrsg.)

Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln

Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben



Heft 167

Dorothea Schemme | Peter Pfaffe (Hrsg.)

Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln

Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Umschlaggestaltung: CD Werbeagentur Troisdorf
Satz: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Bestell-Nr.: 14.167

Bundesinstitut für Berufsbildung Arbeitsbereich 1.4 –
Publikationsmanagement/Bibliothek
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-945981-06-1



CC-Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

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

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

urn:nbn:de:0035-0583-3

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Qualität im Ausbildungs- und Forschungsprozess als gemeinsame Aufgabe und soziales Konstrukt der Beteiligten	5
<i>Dorothea Schemme</i>	
Partizipation als Element der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung ...	26
<i>Martin Fischer/Magdalene Follner/Claudia Gaylor/Susanne Kretschmer</i>	
Betroffene zu Beteiligten machen: Qualitätsentwicklung und -sicherung im betrieblichen Ausbildungsprozess für das Handwerk am Beispiel von ML-QuES ...	45
<i>Andrea de Cuvry</i>	
AusbildungsMEISTER – Meisterliche Ausbildung im Handwerk Westmecklenburgs	57
<i>Pamela Buggenhagen</i>	
Packen wir es an! – Ausbildungsqualität im Handwerk	71
<i>Sigrid Bednarz/Claudia Klemm/Beate Kramer/Bettina Wolf-Moritz</i>	
Qualitäts- und Kompetenzentwicklung für die betriebliche Berufsausbildung	81
<i>Christel Weber/Rieke Häfner-Wernet</i>	
Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung	89
<i>Manfred Eckert/Claudia Müller/Tom Schröter</i>	
Die Graswurzel QES: Ausbildungsprozessintegrierte Qualitätsentwicklung und -sicherung in kleinen und mittleren Betrieben	99
<i>Anna Maurus/Nicolas Schrode/Michael Brater</i>	
Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildungsqualität als kontinuierlicher, kooperativer Lern- und Entwicklungsprozess	114
<i>Hermann Novak</i>	
Der Modellversuch Q³ – Gemeinsames Bewusstsein für Qualität entwickeln	134
<i>Rico Eibisch/Jens Geigner/Yvonne Heim/Dr. Ing. Michael Uhlmann</i>	
QUESAP – Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung	148
<i>Tina Knoch/Hans Peter Engelhard/Hildegard Hartmann/Stephan Marek</i>	
Vom Berichtsheft zum Ausbildungsnachweis	161
<i>Sarah Kleck</i>	
Qualitätssicherung der beruflichen Bildung als nationale und europäische Aufgabe – die Rolle DEQA-VETS	167
<i>Helena Sabbagh</i>	
Autorinnen und Autoren	173
Abstract	175

Vorwort

Die deutsche berufliche Bildung ist weltweit anerkannt. In jüngerer Zeit ist die Qualität der Berufsausbildung zu einem der Leitbegriffe geworden, vor allem im Zusammenhang Mobilität und Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen. Obwohl die Qualitätssicherung im System der beruflichen Ausbildung verankert ist, bleibt der Weg von der Regelungsebene bis zum Arbeits- und Lernalltag lang. Die Lage der Berufsausbildung verlangt also nach neuen Impulsen.

Daher hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2010 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Modellprogramm zur „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ aufgelegt. Anlass dafür waren die Debatte um die Fachkräftesicherung sowie die rückläufigen Ausbildungszahlen und die hohe Zahl der Vertragsauflösungen in einigen Branchen. Angesiedelt waren die zehn Modellprojekte bundesweit überwiegend in kleinen und mittleren Unternehmen des Handwerks, der Industrie und im Dienstleistungsbereich.

In dreijähriger Entwicklungs- und Forschungsarbeit wurden mehr als 80 Konzepte, Verfahren und Instrumente entwickelt und erprobt. Zu den Zielen zählte es, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsprozesse zu steigern sowie das Ausbildungspersonal durch Aus- und Weiterbildungskonzepte und durch prozesshafte Begleitung zu unterstützen und zu professionalisieren.

Dabei hat sich einmal mehr und besonders plastisch gezeigt: Qualität in der dualen Berufsausbildung entsteht, wenn viele Akteure und zuständige Stellen auf mehreren Ebenen systematisch, kontinuierlich und transparent zusammenwirken. Zugleich wurde eindrucksvoll unterstrichen, dass eine attraktive Berufsausbildung die Entfaltung von Individualität ermöglicht, den Zugang und die Inklusion fördert sowie berufliche Perspektiven eröffnet.

Dieser Sammelband dokumentiert die reichhaltigen Ergebnisse des Modellprogramms, dessen umfangreiche Transferaktivitäten noch andauern. Im Detail erfahrbar sind nun die Zuschnitte der Einzelprojekte, die praxiserprobten Instrumente für eine hochwertige Berufsausbildung sowie die Beiträge von wissenschaftlicher Begleitung und BIBB auf der Programmebene. Im Zentrum steht die Beteiligungsorientierung in Qualitätsprozessen.

Ich danke allen Beteiligten des Modellprogramms für ihren Einsatz. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine erkenntnisreiche Lektüre.

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

DOROTHEA SCHEMME

Qualität im Ausbildungs- und Forschungsprozess als gemeinsame Aufgabe und soziales Konstrukt der Beteiligten

► Abstract

Im Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden Verbesserungen der Qualität der Berufsausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen erzielt, die eine soziale Innovation darstellen. Modellversuche fungieren als Lernräume und Wegbereiter einer qualitativen forschungsfundierten Weiterentwicklung neuer sozialer Praktiken des Lernens und Lehrens sowie des Planens und Organisierens an der Schnittstelle von Lernen und Arbeiten. Sie dienen der exemplarischen Ausgestaltung bildungspolitischer Leitlinien in alltägliche Praxis und der Erkenntnisgewinnung. Die lernorientierte Beteiligung betrieblicher und gesellschaftlicher Akteure an Prozessen der Analyse und Gestaltung von betrieblichen Ausbildungsprozessen stärkt die Entwicklung potenzialorientierter und übertragbarer Qualifizierungskonzepte, Instrumente und Strukturen. Partizipation erhöht die Akzeptanz und Verbreitung erprobter Modelle und Erkenntnisse. Nicht zufällig erwiesen sich Kommunikations- und Kooperationsdefizite in der Berufsausbildung als ein zentraler Innovationspunkt, an dem das Modellprogramm ansetzte.

Einleitung

Die Förderung von Modellversuchen einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung ist gesetzliche Aufgabe des BIBB. Modellversuche fungieren seit 40 Jahren „als ein Instrument innovativer Politik auf Bundesebene“ (HAUBRICH 2009, S. 40), um versuchsweise und wissenschaftlich abgesichert Reformen in der Bildungspraxis zu entwickeln und erproben, bevor sie auf breiter Ebene umgesetzt werden. Im Zusammenspiel von öffentlichem und privatem Sektor zielen Modellversuche auf Innovation, Erkenntnisgewinnung und Transfer übertragbarer Modelle. Das Instrument ermöglicht eine Verschränkung von praktischem und politischem Gestaltungswillen mit wissenschaftlicher Methodik und kritisch-fundierter Reflexion. Voraussetzung sozialer Innovationen ist, dass Neuerungen entstehen, die von vielen Akteuren wahrgenommen, reflektiert und adaptiert werden. OPPEN charakterisiert soziale Innovationen als geteilte Praktiken und Orientierungen (vgl. OPPEN 2014).

Im Folgenden werden ausgewählte Entwicklungs-, Forschungs- und Transferaspekte aus der Blickrichtung und Verantwortlichkeit des BIBB in Bezug auf das Modellprogramm beleuchtet. Dieses wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bundesweit mit zehn Modellversuchen in Handwerk, Industrie und Dienstleistungsberufen von 2010 bis 2014 realisiert. Die Transferaktivitäten dauern an und sind prinzipiell unabschließbar – ebenso wie Entwicklungsaktivitäten.

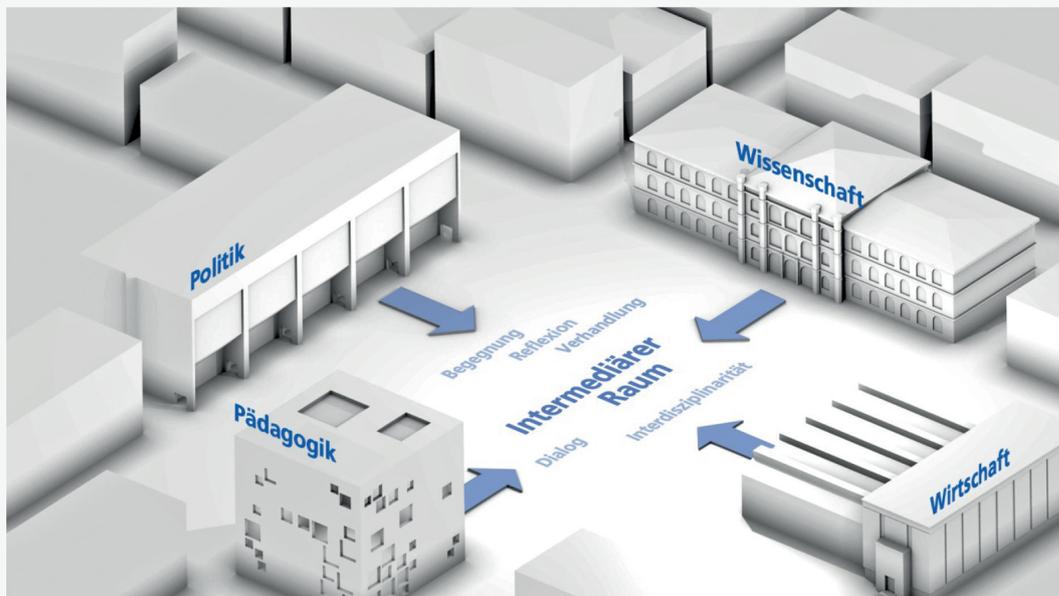
1 Modellversuche als Konfiguration einer doppelten Triade – zur Außen- und Innenarchitektur des Programms

Modellversuche bieten einen Zugang zur dynamischen Seite beruflicher Bildung. Sie bewegen sich zwischen Kontextabhängigkeit und Potenzialität im Spannungsfeld heterogener Akteure und unterschiedlicher Erwartungen der Referenzsysteme Politik, Praxis und Wissenschaft. In

der Wissenschaft-Politik-Praxis-Kooperation des Settings liegt ein erster Schlüssel für ein produktives Arbeitsbündnis von Akteuren, Organisationen und Institutionen aus unterschiedlichen Kontexten ungeachtet aller Differenzen. „Dieser Programmtyp ist durch ein hohes Maß an Perspektivenvielfalt, durch ‚zielgerichteten Prozesscharakter‘, Unbestimmtheit, Interdependenzen und ‚wechselseitige Aussteuerung‘ (SCHÄFFTER 2006a, S. 11, 15) während der Umsetzung auf mehreren Ebenen gekennzeichnet, durch Ko-Kreation in geteilter Verantwortung, aber auch durch Eigenlogiken der Systeme. Eine lernorientierte Beteiligung gesellschaftlicher Akteure an Prozessen der Gestaltung und Deutung stärkt die Erarbeitung bedarfsgerechter und übertragbarer Lösungen. Sie erhöht die Akzeptanz und Transferchancen für die erzielten Ergebnisse.“ (SCHEMME 2014, S. 174) Das Vorgehen ist praxisnah, anwendungsorientiert und partizipativ, das heißt, Beteiligte und Betroffene werden ebenso wie zuständige Stellen in den Entwicklungs- und Forschungsprozess einbezogen.

Abbildung 1

Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation



Grafik: D. Schemme/Agentur Vatter und Vatter

1.1 Das Programm als Triade und sozialer Prozess

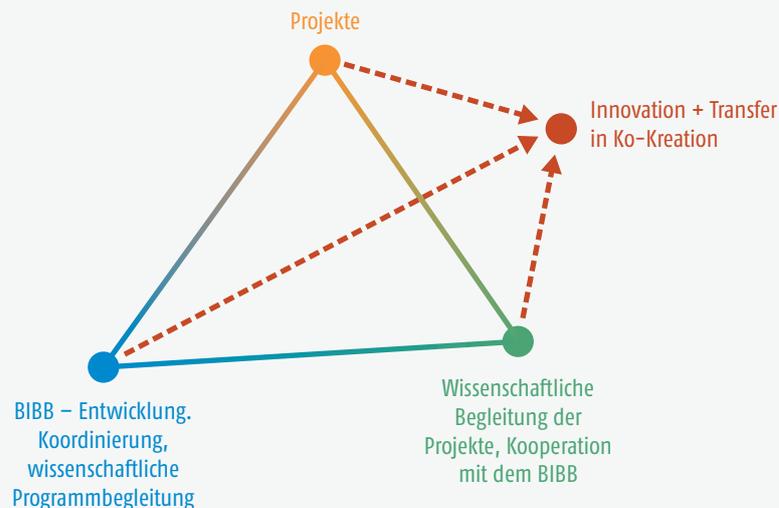
In einem Modellprogramm wird die Beziehung zwischen den Polen Projekte und wissenschaftliche Begleitung durch einen dritten ermöglicht: Das BIBB als triangulierender Partner fördert, vermittelt und relativiert die Beziehung zwischen den zwei anderen, u. a. indem es neue Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen eröffnet. „Triangulierung schafft Raum; wo etwas Drittes ist, gibt es Möglichkeiten sich hin und her zu bewegen, Nähe und Distanz zu regulieren, zu denken und zu reflektieren.“ (GRIESER 2011, S. 11)

„In einer Triade entsteht etwas qualitativ anderes als in einer Dyade: Jedes einzelne Element kann nun als Zwischeninstanz der beiden anderen wirken und dadurch selbst sowohl verbinden als auch trennen.“ (RETZER 2004, S. 52)

Der vierte Pol repräsentiert die inhaltlich vorgegebene Zielsetzung, die es in gemeinsamer Interaktion zu erreichen gilt. Trotz übergeordneter Programmziele, die alle Projekte mit spezifischer Gewichtung verfolgen, muss die Konzeption und Realisierung jeweils fachbezogen, sektoren-

Abbildung 2

Triangulierung im Rahmen des Modellprogramms



Grafik: D. Schemme/Agentur Vatter und Vatter – angelehnt an: GRIESER 2015, S. 22

und kontextspezifisch ausgelegt und konkretisiert werden. Aufgrund der relativen Entwicklungsoffenheit und der heterogenen Gestaltungsformen sowie aufgrund der triadischen Konstruktion der Modellversuche im Mehrebenensystem der Berufsbildung zählen diese zu den komplexen innovativen Programmen. Denn „[...] soziale Innovationen (sind, D. S.) sehr viel kontextabhängiger und in ihrer konkreten Ausprägung spezifischer als technologische. Sie müssen, da weder patentierbar noch durch Urheberrecht geschützt, sehr viel stärker auf die spezifischen gesellschaftlichen Kontexte bzw. Felder abgestimmt und in diesen sozial akzeptiert sein“ (HOWALDT/SCHWARZ 2010, S. 87). Heterogene Personen und Akteursgruppen aus den unterschiedlichen Referenzsystemen sind elementare Bestandteile ihrer Konstruktion, um aufeinander bezogen aus dem jeweiligen Selbstverständnis und Kontext heraus qualitative Verbesserungen der Bildungspraxis und darauf bezogene Erkenntnisse zu generieren. Die Beteiligten in der Triade bewegen sich im Wechselspiel von internen und externen Einflüssen und Dynamiken, unterschiedlichen Denkstilen und Ausgangspositionen. Diese gilt es in rekursiven Prozessen auf der Ebene der Projekte wie des Programms herauszuarbeiten, um auf nächsthöherer Ebene zu Gemeinsamkeiten zu kommen und eine gemeinsame Sprache nach innen und außen zu finden.

1.2 Zur Rolle des BIBB

Einem relationalen und responsiven Verständnis von Programmbegleitung und -navigation folgend kommt dem BIBB die Qualitätssicherung des Gesamtprogramms neben der Aufgabe eines institutionellen Auftraggebers zu – mithin Aufgaben einer vielschichtigen Vermittlungsinstanz in der Quadratur zwischen den Programmelementen.

Das Aufgabenprofil des BIBB beinhaltet konzeptionelle, planende, beratende, integrative, meta-reflexive und kritisch-konstruktive Funktionen, relevantes Wissen vertikal und horizontal nach allen Seiten hin zu deklinieren und zu übersetzen, um dem Programm eine gegenstandsangemessene, mit den Beteiligten abgestimmte Gestalt und Wirksamkeit zu verleihen.

In zeitlicher Hinsicht geht einem Modellprogramm eine Initiierungs-, Konzeptualisierungs- und Planungsphase im BIBB voraus, gefolgt von einer nachgängigen Diffusions-Phase weit über das Laufzeitende des Programms hinaus. So beinhaltet allein das Prozedere der Initiierung eines

Modellprogramms folgende aufwändige Erarbeitungs- und Abstimmungsschritte unter Einbezug der Expertise relevanter Akteure (vgl. HAUBRICH 2009, S. 65):

- ▶ Programmidee als Ergebnis von Politikberatung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessenlagen, Beteiligung an der Themenfindung über Workshops und Vorstudie
- ▶ Programmkonzeption – Ausformulierung eines inhaltlichen Rahmenkonzepts sowie einer Programmarchitektur und eines Programmdesigns
- ▶ Förderrichtlinie zur Ausschreibung und Entwicklung von Projektkonzeptionen
- ▶ Kriterien gestützte Auswahl von Projektkonzeptionen als zweistufiger Prozess
- ▶ Formulierung und europaweite Ausschreibung eines Rahmenkonzepts für die wissenschaftliche Begleitung, Auswahl unter den eingegangenen Angeboten
- ▶ Beantragung und Sicherstellung sämtlicher Ressourcen für alle Programmteile und -aktivitäten beim BMBF – ggf. – wie im vorliegenden Fall – erneute Mittelbeantragung wegen Programmverlängerung.

Erst danach beginnt die praktische Ausgestaltung der allgemein beschriebenen Programmatik über die geförderten Projekte an den einzelnen Projektstandorten und deren wissenschaftliche Begleitung. Ansetzend an lokalen Bedingungen und Anlässen können konkrete Strategien und Maßnahmen erst im Verlauf sukzessiv konkretisiert und erprobt werden. In iterativem Angleichungshandeln (vgl. GIESEKE/GORECKI 2000, S. 59 ff.) wird bei der Implementierung experimentierend und reflexiv vorgegangen, um neue Aspekte, Erfahrungen, intervenierende Faktoren und nicht intendierte Wirkungen aufzunehmen sowie ‚aus Fehlern zu lernen‘. Im Zusammenspiel von Programmkonzept und Umsetzungen durch die Projekte entstehen „neue und nicht vorhersehbare Qualitäten“ (HAUBRICH 2009, S. 64 und 224), die den emergenten Charakter des Programms ausmachen.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Umsetzung eines Programms spielen der Faktor Mensch und die Mikropolitik in Organisationen und Institutionen. Nicht nur für Programme und Projekte gilt: „Die spezifische Ausgestaltung ist durch die jeweiligen Persönlichkeitsstrukturen gefärbt.“ (SCHULTZ-VENRATH 2013, S. 381) Personalwechsel auf allen Ebenen, unterschiedliche Denkstile in Kombination mit dysfunktionalen Strukturen können sich erschwerend und begrenzend auswirken. Wenn alles sich sehr schnell ändert, wird Qualität immerzu infrage gestellt und bedarf einer erneuten Überprüfung. So sind für die Umsetzung der Modellprojekte und der wissenschaftlichen Begleitung häufig andere Mitarbeiter/-innen zuständig als für deren Beantragung. Damit die Interpretation ihrer Aufgabe mit der übergeordneten Programmidee konform bleibt, bedarf es im Programmverlauf immer wieder einer Klärung und Angleichung von Aufgaben- und Rollenverständnis. Hinzu kommen für das BIBB Einschätzungen und Stellungnahmen zu den Statusberichten der Projekte sowie zum Evaluationskonzept und den umfangreichen Zwischen- und Abschlussberichten der wissenschaftlichen Begleitung, zu deren forschungspraktischem Vorgehen und den erzielten Ergebnissen.

„Der Programmsteuerung obliegt (...) die Aufgabe, eine Balance zwischen der gemeinsamen Programmkonzeption auf der einen Seite und autonomen dezentral ‚gesteuerten‘ und durch die Einflüsse vor Ort sich teilweise zentrifugal entwickelten Programm-Implementationen auf der anderen Seite aufrecht zu erhalten.“ (HAUBRICH 2009, S. 67) Mit der Realisierungsphase sind erneut umfassende Analyse-, Gestaltungs-, Beratungs- und Forschungsaufgaben verbunden (Generierung neuer Fragestellungen, Auswertung der Arbeitsforen), die genuiner Part des BIBB auf der Programmebene sind. Zur Gewährleistung von Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber dem Mittelgeber BMBF sind zudem eigene Zwischen- und Abschlussberichte zu erstellen.

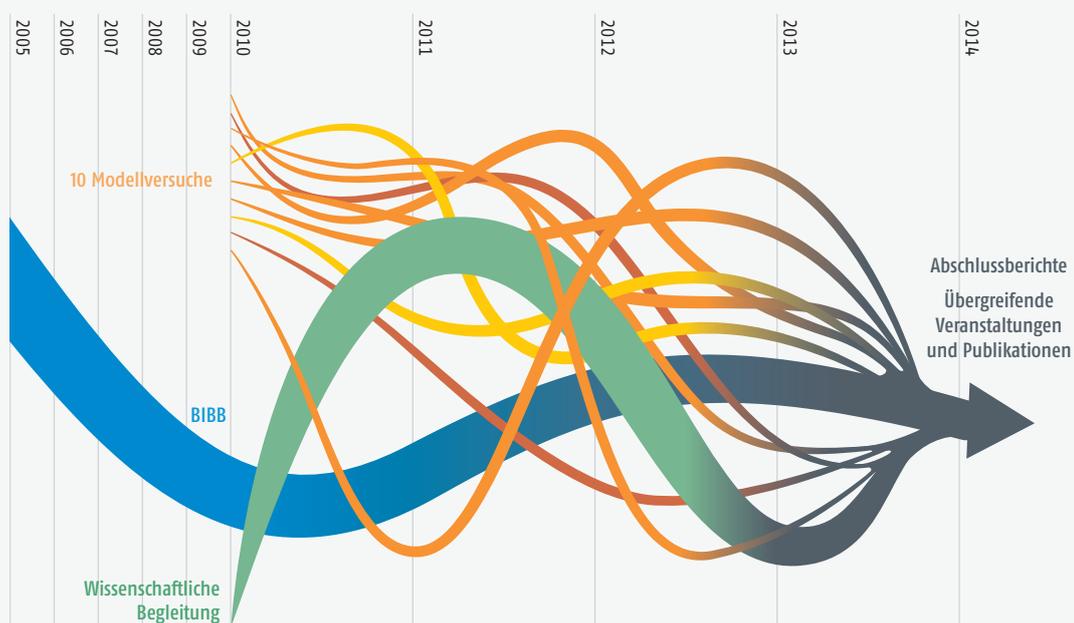
Das BIBB trägt die Gesamtverantwortung dafür, Verbindungen und Synergien unter den Projekten und mit der Begleitforschung zu ermöglichen sowie den Programmprozess in inhaltlicher

wie sozialer Hinsicht sowohl ziel- und ergebnisorientiert als auch wirkungsorientiert auszurichten und einzuschätzen. Die dem BIBB obliegende „wissenschaftliche Gesamtprogrammbegleitung und -auswertung“ (BMBF 2007) steht im Spannungsfeld zwischen Politik/Verwaltung, eigener Professionalität, Bildungspraxis und externer Begleitforschung. Hierzu bedarf es nicht nur einer Programmtheorie und eines System-, Theorie- und Theorie-Praxis-Verständnisses sondern auch fundierter Methodenkenntnisse. In der Begegnung mit den unterschiedlichen Akteuren und Institutionen, mit Unbestimmtheit und mit Differenzen sind Offenheit, Augenmaß und Konfliktfähigkeit gefragt. Eine formative Gestaltung, Koordination und Begleitung von Programmprozessen sowie eine laufende Auswertung von empirischen Befunden erfordern eine eigenständige und kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundlagen. Diese führen in der Konsequenz wieder zu Interventionen, die komplexe und zugleich fragile Prozesse auf anderen Ebenen berühren.

Obendrein geht es in Modellprogrammen nicht nur darum, irgendein Ergebnis zu erzielen, sondern neue Erkenntnisse zu generieren, die über bisherige Horizonte hinausweisen, Anschlusswege eröffnen und in weiterführende Vorhaben einmünden. Eine solche, daraus resultierende Scharnierfunktion setzt laufende Reflexions-, Abstimmungs- und Integrationsleistungen über einen Zeitraum von bis zu acht Jahren in Kooperation mit 60–80 Personen von der Initiierungs- bis zur Diffusionsphase voraus. Übergänge vom Mündlichen zum Schriftlichen und umgekehrt, vom Abstrakten zum Konkreten, vom fachlich-pädagogischen zum wissenschaftlichen und zum politischen Diskurs erfordern vielfältigste Übersetzungsleistungen.

Abbildung 3

Programmdynamik



Grafik: D. Schemme/Agentur Vatter und Vatter

Diese multiplen Funktionen sind sowohl sach- als auch personenorientiert wahrzunehmen, um den neuen Programmtyp pilothaft auszugestalten und auszuwerten. Das erfordert eigene Ideen ebenso wie ein Austarieren zwischen Zielen, Inhalten, Verfahren und Ressourcen und eine Vermittlung zwischen zum Teil widersprüchlichen Anforderungen. Gerade wenn Spannungen und Differenzen auftreten, gilt es, im reflexiven Sinn Gegensätzliches und Asymmetrien zu vermitteln, unter Umständen auch Irritationen zu setzen, zu intervenieren und bewusst gegenzusteuern.

ern, um ein Überdenken des Tuns anzuregen. Auf Reflexion und Erkenntnisgewinn gerichtete Aufgaben erstrecken sich über den gesamten Prozess.

1.2.1 Flankierende Öffentlichkeitsarbeit des BIBB

Dem BIBB obliegt die Verantwortung für die Zusammenführung, Bündelung und Aufbereitung von übergreifenden Ergebnissen und Erkenntnissen sowie ihre dauerhafte Verbreitung im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit. Vom BIBB ausgerichtete bzw. koordinierte Veranstaltungen und Fachtagungen (im Rahmen des BIBB-Kongresses, der Hochschultage, des Christiani-Ausbildertages, von ENIQAB, DEQA-VET, EQAVET und TT-NET) sowie die Mitwirkung an Workshops und Tagungen der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung tragen zur Unterstützung des Diskurses nach innen und außen bei. Zu den damit verbundenen Leistungen zählen:

- ▶ die Sicherung von Qualitätsstandards in Veröffentlichungen (Leitfäden, Sammelbände), die vom BIBB herausgegeben werden (siehe unter 4),
- ▶ die Herausgabe von Infoblättern (1–3) pro Projekt, von neun programmübergreifenden Info-briefen (sog. Newsletter) und von weiteren Publikationen,
- ▶ die Darstellung von Ergebnissen auf verschiedenen Internetportalen des BIBB (siehe 4),
- ▶ die Gestaltung einer öffentlichen Abschlussagung sowie die Koordination und Gestaltung von weiteren Workshops und Tagungen in Kooperation mit den Beteiligten am Programm,
- ▶ das Verfassen eigener Texte, Erstellen von Präsentationen, Vorträge
- ▶ Information der Gremien des BIBB.

Unter Qualitätsaspekten und nicht zuletzt dringt das BIBB als öffentliche Einrichtung des Bundes durchgängig und immer wieder gerade bei Publikationen, die aus Steuermitteln finanziert werden, auf die Einhaltung einer gendergerechten Sprache, was nicht nur im gewerblich-technischen Bereich der Wirtschaft, sondern auch in der Wissenschaft nach wie vor einer sozialen Innovation gleichkommt.

1.3 Wissenschaftliche Begleitung in Modellversuchen neuen Typs

Die wissenschaftliche Begleitung hat in Programmen neuen Typs die Aufgaben, alle einzelnen Modellversuche des Programms zu begleiten, zu unterstützen und zu evaluieren, Erfahrungen und Erkenntnisse der Projekte übergreifend zu bündeln, das generierte Wissen zu sichern und in der Fachöffentlichkeit zu verbreiten. Infolge der Neustrukturierung der Modellversuche seit 2007 ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung für alle zehn Modellversuche des Programms extern und projektübergreifend angelegt. Zuvor war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellversuchen in unterstützender, begleitender, erkenntnisgenerierender und evaluierender Funktion zugeordnet; diese war vertraglich an den Durchführungsträger gebunden oder fungierte selbst als Durchführungsträger. Der im derzeitigen Format für die Modellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen zur Folge.

Vor diesem Hintergrund war in den Modellversuchen des vorliegenden Programms von vornherein zusätzliche wissenschaftliche Expertise eingebunden. Entweder hatten die Projekte sie aus eigenem Anspruch als Qualitätssicherung mit ins Boot geholt oder umgekehrt hatten Universitäten und wissenschaftliche Einrichtungen kleine und mittlere Betriebe einbezogen. „Wir sind Träger eines Modellversuchs und sehen unsere Aufgabe darin, in der Koordination, in einer internen wissenschaftlichen Begleitung, wobei wir diese Begleitung auch sehen/verstehen als Beratung, Entwicklungsimpulse geben, gemeinsame Auswertung, Evaluation, sozusagen einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess, den wir da integrieren wollen.“ (Transkript AF I, S. 39, Z. 21–26) So leist(et)en auch in den Projekten erfahrene Wissenschaftler/-innen und Forschungsinstitute eigenständige und substanzielle Beiträge zur Initiierung, Implementierung, Evaluierung und Verbreitung von Bildungsinnovationen. Deren pädagogisch-wissenschaftliche

Expertise und ihr forschungspraktisches Vorgehen galt/gilt es mit den Evaluationsaktivitäten von außen zu vernetzen.

Anhand dieses neuen Programmtyps wurden Diskrepanzen zwischen externer und interner Begleitung der Projekte deutlich. Durch Unschärfen in der Definition von Rollen respektive Abweichungen zwischen der Papierform und tatsächlichem Vorgehen sowie durch unterschiedliche Forschungsstrategien und -paradigmen kann die Gefahr eines Nebeneinanders von externer und interner wissenschaftlicher Begleitung entstehen. Zur Integration aller Programmelemente wirkte das BIBB darauf hin, die Arbeit der internen und externen wissenschaftlichen Begleitung an den Schnittstellen von Programm- und Projektebene zu differenzieren und produktiv miteinander zu verzahnen. Um auf den unterschiedlichen Ebenen der wissenschaftlichen Begleitung integrativ und aufeinander bezogen arbeiten zu können, bedarf es weiterer Klärung und Abstimmung der Zuständigkeiten für Implementations-, Transfer- und Wirkungsforschung auf Projekt- und Programmebene. Sinnvoll erscheinen beispielsweise ein Austausch und ein Aufeinander-Beziehen von Erhebungsinstrumenten, um Vergleichbarkeit zu fördern und Doppelarbeit im Verhältnis von Projekt und Programm zu vermeiden.

Das Vorhandensein wissenschaftlicher Unterstützung auf Projekt- und Programmebene erhöht die Komplexität des Programms. Dabei wurde jedoch auch deutlich, dass die Konstruktion einer praxisnahen Prozessbegleitung vor Ort versuchsstützende und begleitende Funktionen kompensiert, die eine distanzierte wissenschaftliche Evaluation und punktuelle Begleitung auf Programmebene nicht ersetzen kann, zumal, wenn unterschiedliche Selbstverständnisse aufeinandertreffen und Spannungsfelder aufwerfen.

1.4 Begleitende Arbeitsforen als Bindeglied und Bildungsformat im Gesamtprozess

Qualität ist in einem Modellprogramm, das den Qualitäts- und Bildungsanspruch auch auf sich selbst anwendet, sowohl praktisches und wissenschaftliches Thema als auch Ziel auf allen Ebenen. Dies gilt umso mehr, als es sich um die pilothafte Erprobung eines neuen Programmtyps handelt(e) mit synchronen Projektlaufzeiten und einer zentralen und externen wissenschaftlichen Begleitung aller Projekte.

Von besonderer Bedeutung für die thematische und soziale Gestaltung und Analyse der Qualität auf der Ebene des Programms ist das Konzept der Arbeitsforen. Hier können eigene Erfahrungen aus den Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten sowie aus den bisherigen Transferaktivitäten eingebracht werden. Die Arbeitsforen, die sich an Dialog, Intersubjektivität und wechselseitiger Anerkennung orientieren, sind ein Instrument der Selbst- und Fremdrelexion, deren Kernthemen im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen“ identifiziert wurden. „Die Kernthemen eröffnen den Zugang zur Systematisierung und Bündelung der empirischen Vielfalt auf Metaebene, um qualitätsrelevante und transferfähige Erkenntnisse gewinnen zu können. (...) Kernthemen bilden die Grundlage für die Fokussierung und Strukturierung der Erhebungs- und Auswertungsarbeiten (...)“ (SCHEMME/GROSS 2012, S. 15) des BIBB auf Programmebene.

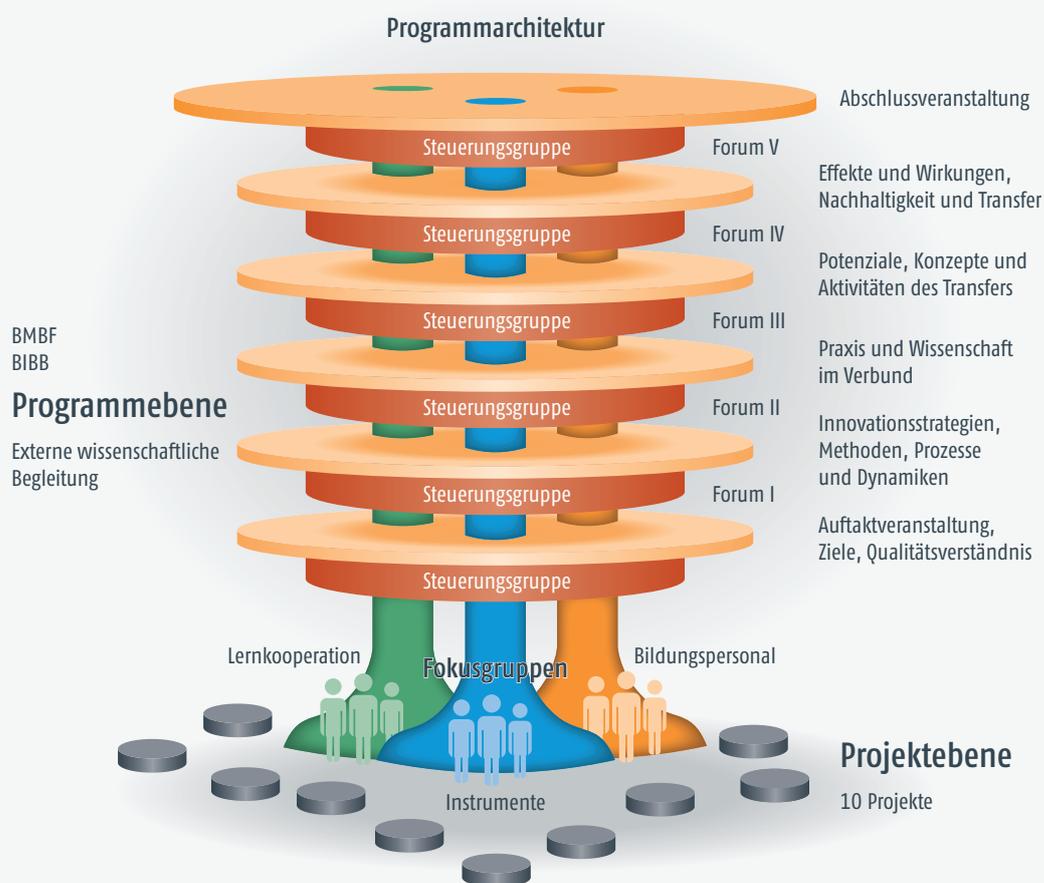
Mit den Arbeitsforen werden intermediäre Räume des wechselseitigen Austauschs von Wissenschaft und Praxis zu Querschnittsthemen, die alle Projekte betreffen, vom BIBB bereitgestellt, moderiert und implementiert. Indem lokales Wissen und unmittelbare Erfahrung auf abstraktes Wissen treffen und auf eine systematische Ebene gehoben werden, entsteht ein produktiver Prozess des wechselseitigen Lernens und gemeinsamen Reflektierens. Eine übergreifende Verständigung im Sinne einer „Verortung der Projektarbeit im Programm und eine Reflexion der eigenen Aktivitäten vor diesem Hintergrund“ (HAUBRICH 2009, S. 223) sind für betriebliche Projekte keinesfalls selbstverständlich. Nicht alle Akteure verfügen über Erfahrungen mit innovativen Praktiken und müssen mit den Anforderungen eines Modellprogramms erst

vertraut gemacht werden. Dies potenziert sich auf allen Ebenen, wenn befristet eingestellte Nachwuchskräfte ohne entsprechende Einarbeitung eingesetzt werden und nach kurzer Zeit wieder fluktuieren. Gerade in diesem Zusammenhang eröffnen die Arbeitsforen einen „Übungs- und Erfahrungsraum“ (DAUSIEN 2007, Abs. 14) und bieten gute Voraussetzungen dafür, Wissen zu kommunizieren, Erfahrungs- und Wissensunterschiede zu erkennen und auszugleichen, Problemlagen umfassend zu bedenken, Denkanstöße zu vermitteln und neue Lösungsideen zu kreieren.

Im Zuge der Konzeption, Durchführung und Auswertung der fünf Arbeitsforen und einer Abschlussstagung, die das BIBB ausgerichtet hat, erfuhren die Beteiligungsorientierung und Programmreflexivität eine besondere Kristallisation.

Die pilothafte Entwicklung, Erprobung und Auswertung der Arbeitsforen im Modellprogramm „Qualität“ hat die zentrale Bedeutung der Foren für die inhaltliche und soziale Integration, die übergreifende Meta-Reflexion und die Entwicklungsfähigkeit des Programms selbst bestätigt. Arbeitsforen ermöglichen es nicht nur, den gemeinsamen Kern im Zusammenhang mit Innovation und Transfer transparent zu machen, sondern auch offene Fragen wie zum Beispiel das Thema „Rollendiffusion“ oder andere Spannungsthemen anzusprechen und zu klären. Als Diskussionsplattform dienen die Arbeitsforen der wechselseitigen Information und der Erarbeitung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Qualität. Sie ermöglichten nicht nur Kennenlernen und kollegiale Beratung zu inhaltlichen wie methodischen Fragen, sondern fördern eine

Abbildung 4
Programmarchitektur



Grafik: B. Groß/D. Schemme/Agentur Vatter und Vatter

frühzeitige Vernetzung der Projekte. „Sie werden dazu aufgefordert, gemeinsame Wege der Kommunikation und Kooperation zu finden. (...) Es ging darum, in aller Offenheit das eigene Konzept vorzustellen, um zu sehen wie man zur Fassung und Explikation des Qualitätsbegriffs und zur methodischen Vorgehensweise wechselseitig voneinander lernen kann, um die eigene Projektarbeit zu optimieren und die Optimierung der Projektarbeit der anderen Forumsteilnehmer zu unterstützen und zu fördern.“ (LEITHÄUSER 2013, S. 1) Hier erfolgt fachlicher Austausch zu qualitätsrelevanten Themen, Vorgehensweisen und Gestaltungsprinzipien bei der Einführung, Begleitung und längerfristigen Sicherung von Neuerungen. Dabei kommt es darauf an, prinzipielle Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Herangehensweisen herauszuarbeiten, fördernde und hemmende Faktoren sowie Qualitätskriterien zu identifizieren. In der Rekonstruktion und Deutung von Qualitätsprozessen können Perspektivenwechsel, Triangulierung und Prozessorientierung sowie der Umgang mit Komplexität eingeübt werden (vgl. DAUSIEN 2007). In dem Maße, wie dies gelingt, wird das Blickfeld der Einzelnen erweitert und es werden wechselseitig Anregungen, inhaltliche und methodische Anstöße vermittelt, die in die betriebliche Praxis hineinwirken.

1.4.1 *Konstruktion und Arbeitsweise der Arbeitsforen*

Die Arbeitsforen zu übergreifenden Kernthemen finden zwei Mal jährlich zirkulierend an den Projektstandorten statt. Die Sitzungen sind zweitägig angelegt und werden von einem programmexternen Experten/einer Expertin (hier: Professor Dr. Thomas Leithäuser) moderiert. Die durchschnittliche Teilnehmerquote liegt – je nach Programmgröße – über die gesamte Zeitspanne bei 40 bis 60 Personen. Besonderer Wert liegt darauf, dass neben den Projektleitungen auch Vertreter/-innen aus der betrieblichen Praxis zugegen sind, um Perspektivenvielfalt und Interessenpluralität zu gewährleisten und mit den Praktikerinnen und Praktikern Themen zu diskutieren, die für die einzelbetriebliche Reform der beruflichen Bildung oder für größere Reformen relevant sind. Von Beginn an findet hier ein programminterner Transfer zwischen den Projekten statt, zum anderen werden Fragen der Verstetigung und Verbreitung der Ergebnisse in Praxis, Wissenschaft und Politik erörtert. Mit der inhaltlichen Arbeit in den Foren geht ein sozialer Verständigungsprozess einher, der die Integration der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene fördert und die Grundlage für gemeinsame Aktivitäten nach außen bildet.

Dieser übergreifende Diskurs in einer Großgruppe von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen und Praxisvertretern/Praxisvertreterinnen auf Programmebene, der für den Entwicklungs- und Forschungstyp zentral ist, bedarf einer externen Moderation und wird unterstützt durch ein multimethodisches Vorgehen: durch die Wahl geeigneter Großgruppenformate und -Methoden wie z. B. Open Space, Fish Bowl. Wichtige Verfahren waren/sind die kollegiale Fallberatung sowie die themenzentrierte Gruppendiskussion. Das methodische Vorgehen sollte zugleich Struktur bieten und Räume für unreglementierten Austausch lassen.

1.4.2 *Zur Moderation von Großgruppen-Veranstaltungen*

Leithäuser fasst die Aufgabe der Moderation der Arbeitsforen wie folgt zusammen:

Die Moderation „ist wesentlich für ein produktives Arbeitsklima verantwortlich (...) die Herstellung, Erhaltung und Förderung einer produktiven und kreativen Diskussion. Es geht dabei auch um den Umgang mit Irritationen, Missverständnissen, Misstrauen, abweichenden Meinungen, offenen und verdeckten Konkurrenzen und Konflikten. (...) Moderation ist nicht nur die Leitung einer Diskussion im Sinne des Erteilens des Wortes (...) eventuell noch einer Zuordnung eines Beitrages zu einem in Rede stehenden Thema und einer inhaltlichen Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse. Moderation erfordert eine faire Haltung und sensible Einfühlung des Moderators in das Denken und Argumentieren der Diskussionsteilnehmer, die Fähigkeit, ihre Perspektive, ihre Sichtweise auf die zur Diskussion stehenden Sachverhalte auch

in der Hitze einer Auseinandersetzung zu verstehen, zu verdeutlichen und klärend in die Debatte einzugreifen. Moderation ist ein vielseitiges Frage-Antwort- und Beziehungsspiel. Der Moderator ist in einer ähnlichen Position wie ein Ethnologe, der bei seiner Erforschung einer Stammesgesellschaft am konkreten Leben als ‚teilnehmender Beobachter‘ teilnimmt und doch genügend Zurückhaltung und Distanz wahren muss, die Lebenszusammenhänge, in die er involviert ist, zu beobachten und seine Forschung zu objektivieren. Über eine solche Position eines teilnehmenden Beobachters hinaus muss der Moderator in der Lage sein, seine professionelle Zurückhaltung aufzugeben und in den Diskussionsprozess methodisch einzugreifen und zu leiten. Ein solches widersprüchlich erscheinendes Rollenprofil des Moderators lässt sich erst im Ablauf des Diskussionsprozesses realisieren und verlangt vom Moderator eine kontinuierliche Wachheit, Aufmerksamkeit, Gelassenheit, Offenheit und Reflexionsbereitschaft gegenüber den Prozessen, in die er zwangsläufig involviert ist (...) Die Arbeit des Moderators hat ihre eigenen Gütekriterien, die sich an jenen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren. Diese sind allerdings weniger die Gütekriterien methodisch streng ausgerichteter quantitativer Sozialforschung als jene der qualitativen Sozialforschung. Es geht weniger um Gütekriterien, Objektivität, Reliabilität und Validität‘ sondern um die Gütekriterien ‚Kommunikation, Intervention und Relevanz‘, wie sie z. B. Stockmann für die Evaluationsforschung verlangt (STOCKMANN 2000, S. 21) (...) Die Moderation hat in diesem Prozess des Berichtens, Erzählens, Problemlösens, Diskutierens auf die Konstanz, die Konsistenz und die Kontinuität des Gesagten (...) sicherzustellen. Sie hat durch intensives Nachfragen und Thematisieren dafür zu sorgen, dass Probleme einer Lösung zugeführt und Kontroversen auf eine produktive Weise ausdiskutiert werden. Es geht um eine möglichst systematische Explikation der Probleme, Themen und Argumente.

Dabei hat die Moderation immer wieder sicherzustellen, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, gerade auch die Vertreter der Praxis, ausführlich zu Wort kommen und ihre Argumente vortragen und ihre Beiträge leisten können. Dazu dienen pragmatische Moderationsregeln, auf deren Einhaltung der Moderator in der Diskussion füglich zu achten hat. Als sehr sinnvoll haben sich hierzu die Regeln der Themenzentrierten Interaktion erwiesen, die Ruth Cohn in ihrem Buch ‚Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion‘ (Stuttgart 1976) entwickelt hat. Es sind Regeln, wie sie unausgesprochen in Alltagsdiskursen häufig angewendet werden. Es handelt sich im Wesentlichen um die folgenden sechs pragmatischen Regeln. Bei der Moderation der Arbeitsforen wurde darauf geachtet:

- ▶ dass immer nur eine Person reden kann,
- ▶ dass man nicht zu lange spricht,
- ▶ dass man nicht unpersönlich und allgemein, sondern von sich selbst und seinen Erfahrungen spricht,
- ▶ dass man nicht abschweift, sondern sich auf das Thema bezieht,
- ▶ dass Seitengespräche eigentlich in die Öffentlichkeit der Diskussion gehören und
- ▶ dass Unbehagen und andere Störungen, die die thematische Auseinandersetzung behindern, wenn möglich geäußert werden (LEITHÄUSER/VOLMERS 1988, S. 181).

Für die Moderation der Arbeitsforen hat sich die Ausrichtung an den Gütekriterien der Qualitativen Sozialforschung als sehr vorteilhaft und produktiv erwiesen“ (LEITHÄUSER 2013, S. 3–4).

Die Arbeitsforen erwiesen sich als geeignetes Bildungsformat, indem sie gemeinsame Denkräume eröffneten, in denen unterschiedliche Akteure ihr Verständnis zum Thema „Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“ artikulieren und miteinander diskutieren konnten. Über die Methoden wurden Wege aufgezeigt, die auch auf der Praxisebene in den Projekten anwendbar waren/sind.

2 Ausgewählte Befunde aus den Arbeitsforen I und II

In Bezug auf das Qualitätsverständnis wurde im Arbeitsforum I deutlich, dass es – trotz heterogener Verankerung der Projekte – viele Gemeinsamkeiten untereinander gab. Zum anderen existier(t)en in Schule und Betrieb auch durchaus unterschiedliche Qualitätsvorstellungen abhängig von den Zielen und der Stellung der Akteure. Diese verschiedenen Qualitätsverständnisse galt/gilt es herauszuarbeiten und in eine Auseinandersetzung miteinander zu bringen. Um Dissonanzen zu überwinden und zu einem breiten gemeinsamen Verständnis zu finden, muss(te) nicht nur miteinander über die verschiedenen Sichten gesprochen werden, sondern auch ein reflexiver Qualitätsbegriff erarbeitet werden, der nicht schematisch angewendet wird. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer Öffnung des Qualitätsbegriffs in Richtung auf den Prozesscharakter von Qualität und impliziert(e) eine Aufschlüsselung hinsichtlich der Prozesskette der Ausbildung selbst.

Qualität der Ausbildung wurde/wird als ein individueller, sozialer und organisationaler Prozess verstanden: „Also insofern auch kein fertiges Konzept, was wir immer irgendwo einsetzen wollen, sondern eher ein methodisches Vorgehen, das basiert auf dem (...) schöpferischen Dialog der Akteure.“ (Transkript AF I, S. S. 53, Z. 163; AF I, S. 54, Z. 89–90) Dabei geht es immer auch um den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. In diesem Zusammenhang wurden stereotype Bilder und Vorurteile über Jugendliche bzw. auch umgekehrt über das Ausbildungspersonal thematisiert ebenso wie die notwendige Beziehungsdimension zwischen beiden Seiten. Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Stellenwert dualer Ausbildung insgesamt im Betrieb geklärt werden muss. Zu dem mikropolitischen Prozess gesellt sich schließlich die didaktisch-methodische Frage einer Umsetzung handlungsorientierten Lernens in Raum und Zeit. Hinzu kommt die Verflechtung mit der regionalen Ebene: der regionalen Berufsstruktur und dem regionalen Arbeitsmarkt.

Auszubildende wurden beteiligt, um sie zu befähigen, für ihre Ausbildung aktiv Mitverantwortung zu tragen. Erschließend wurde auf die Interaktionssituationen zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal eingegangen, die recht heikel sein können und von den Personen informell gestaltet werden, während Qualitätsentwicklung oft mit sehr formalen Instrumenten agiert. „Also man kann noch so viele Rahmenbedingungen schaffen, man kann noch so viele Prozesse beschreiben, man kann noch so viele Standards aufstellen, das nützt alles nichts, wenn es nicht da ankommt, wo die unmittelbare Interaktion stattfindet“ (Transkript AF I, S. 40, Z. 78–81). Neben der Struktur-, Prozess- und Ergebnisdimension wurde deshalb die Beziehungsqualität als „Nucleus“ thematisiert und eingeladen „zu einer experimentierenden-forschenden Haltung“ im Sinne des ‚Plan-Do-Check-Act‘ (PDCA)-Zyklus: „Wichtig ist uns, dass wir (...) diesen Check haben, also immer wieder zu schauen, wo stehen wir und dieses Act, welche Konsequenzen ziehen wir daraus“ (Transkript AF I, S. 40, Z. 82; AF II, S. 31, Z. 138–139 und S. 32, Z. 208–210).

Im Arbeitsforum II ging es darum, den Blick für die Methoden und Methodenvielfalt zu schärfen, die Forschungs- und Praxismethoden der Modellversuche gegenüberzustellen. So erarbeiteten sich die Teilnehmer/-innen des Arbeitsforums II einen differenzierten Über- und Einblick in die Vielfalt der angewandten Methoden und ihre methodologischen Begründungen.

Alle Projekte arbeiten phasenspezifisch, prozesshaft mit erfahrungsnahen Methoden. In Betrieben wurde mit leitfadengestützten Interviews, teilnehmender Beobachtung, Workshops für Auszubildende und ausbildende Fachkräfte, bilateralem Feedback, Gruppendiskussionen, Qualitätszirkeln, Leitbildern, Ausbilderstammtisch, Netzworkebildung und Selbstevaluations-Tools wie QUEK gearbeitet. Von der Praxisseite hervorgehoben wurde, dass nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Praxis eine Systematik hat in Bezug auf Lernen und Arbeit. Zugleich wurde auf den Unterschied von kommunikativen Methoden und empirischen Erhebungsinstru-

menten verwiesen und der Wunsch geäußert, beides intensiver zu diskutieren und wechselseitig mehr Einblick zu gewähren, welche Instrumente mit welchen Fragestellungen eingesetzt werden (Transkript AF II, S. 85, Z. 59–64). Eine Trennung der Entwicklung von der Begleitung und der Forschung wäre nicht gut, hieß es. Vernetzte Methoden erscheinen demgegenüber hilfreich. Praktiker- wie Forscherseite benötigen beide eine ebenso „informierte Nähe“ wie eine analytische Distanz zu ihrem Gegenstand.

In den meisten Projekten wurde eine Bottom-Up-Strategie verfolgt. „Von unten nach oben“ (Transkript AF I, S. 40, Z. 86–87) sowie im kooperativen Zusammenwirken mit zuständigen Stellen und Verbänden wurden in Betrieben Leitbilder und Indikatoren guter Ausbildung erarbeitet, umgesetzt und nach außen hin dargestellt. Die breite Beteiligung erhöhte die Identifikation der Akteure mit den Ergebnissen. Dieses kreative und reflexive Lernen von unten wird im politischen Raum oft unterschätzt, da man einseitig von hierarchischen Top-down-Modellen ausgeht anstatt das Hierarchische aufzulösen zugunsten eines produktiven Miteinander.

Entscheidend für die erzielten Veränderungen waren der Einbezug relevanter Stakeholder, die Prozessorientierung und ein dialogisches Vorgehen (dialogische Haltung und Gestaltung). In den Blick genommen wurde zwar der ganze Ausbildungsprozess. Besonderes Augenmerk lag jedoch auf der Input- und Prozessdimension. Diese Dimensionen wurden aus den verschiedenen Perspektiven exemplarisch analysiert und differenziert nach Handlungsebenen ausgestaltet. Bei der Arbeit auf der Mikro- und Mesoebene wurden top-down- und Bottom-up Verfahren miteinander verschränkt.

Der Erfahrungsaustausch und das Voneinander Lernen in der praktischen Umsetzung fördern die Kreativität und Produktivität des ganzen Modellversuchsprogramms.

3 Prinzipien beteiligungsorientierter Qualitätsentwicklung

Als dem Programmtyp inhärente, entwicklungsförderliche Prinzipien bei der Analyse und Gestaltung von Qualität erweisen sich insgesamt:

- ▶ Multiperspektivität als „größtmögliche Inklusion verschiedener Perspektiven“ relevanter Akteure (WEINGART 2008, S. 207 f.)
- ▶ Partizipation und Dialog
- ▶ (Selbst- und Fremd-)Reflexivität
- ▶ Zusammenwirken in kooperativen Arrangements und – nicht zuletzt –
- ▶ Lernförderlichkeit und Experimentierfreude.

Diese methodischen Leitprinzipien, hinter denen methodologische Begründungszusammenhänge stehen, gelten auf allen Ebenen und für alle Beteiligten. Ein Fazit der Modellprojekte lautet kurz gefasst: Es müssen intermediäre Räume für Reflexion sowie verbindliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Hinblick auf Qualitätsentwicklung aufgebaut werden. Dies gilt für die Generierung von praxisgebundenem ebenso wie für die Gewinnung von wissenschaftlichem Wissen, denn bestimmte Befunde entwickeln sich erst im Dialog und in der Auseinandersetzung mit anderen. BÖHLE weist auf die Unbestimmtheit Innovationen eruerender Prozesse in Praxis und Forschung hin: „Gestaltung muss (...) als ein offener Prozess begriffen und zugelassen werden. Das ist anders und mehr als lediglich die praktische Umsetzung von bereits vorhandenem Wissen oder/und die wissenschaftliche Evaluation praktischen Tuns.“ (BÖHLE 2015) Dimensionen von Kreativität nach BUCHHOLZ sind: mehrdeutige unbestimmte Situationen, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zu divergierendem Denken (Querdenken), Beharrlichkeit und kulturelle Diversität, die es gestalterisch aufzunehmen gilt. (vgl. BUCHHOLZ 2007, S. 179).

An die Stelle vorgefertigter Modelle und Top-down aufgebauter Management- und Evaluationsansätze treten in innovativen Prozessen eher evolutionäre Ansätze: eine Kultur wiederkehrenden Austauschs, ebenenübergreifende Diskurse von Gleichgestellten, Aushandeln und „Lernen aus Differenz“ (SCHÄFFTER 2009) z.B. zwischen Forschung und Praxis. In zyklischen Prozessen von Planung, Aktion und Reflexion werden Handlungsalternativen gegenüber vorgegebenen Strukturen und fest verankerten Routinen theoretisch und praktisch durchgespielt, um Neues zu erkunden, Grenzen zu verschieben, andere Erfahrungen zu ermöglichen und daraus neue Erkenntnisse zu generieren. Nach MOLDASCHL zeichnet sich institutionelle Reflexivität durch wiederholte Rückkopplung und ein Verständnis davon aus (MOLDASCHL 2004, S. 5).

Methoden der Perspektivenverschränkung, des Perspektivenwechsels und der Wissensintegration tragen zu einer Anreicherung und Zusammenführung des Sachverstandes aus unterschiedlichen Blickwinkeln bei. Der Entwicklungs- und Forschungsprozess bekommt etwas Lebendiges, ist nicht bloß Anwendung von Methoden, sondern entwickelt sich dynamisch aus dem Prozess heraus. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden rückgebunden an Erfahrungen im Praxisfeld. Umgekehrt stützt und ergänzt die Erfahrungsbildung im Zusammenhang mit einer optimierten Praxis darauf bezogene Erkenntnisgewinnung. Dies geschieht im Modus der Beteiligung der Betroffenen, der Interaktion und des kreativen Lernens, von denen auch die Seite der Begleitforschung nicht ausgenommen ist. Im Gegenteil stellt die Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion aller Beteiligten ein zentrales Qualitätsmoment dar, auch Bildungsforschung und das BIBB stehen unter diesem Selbstanspruch.

Ein responsives Vorgehen auf Projekt- und Programmebene sowie an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Ebenen fördert eine differenzierte Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zutage, deren Beachtung es bedarf, damit angemessene Problemlösungen und eine Integration auf Programmebene gelingen können. Was immer in einem komplexen Programmgefüge auf der Vorder- und Hinterbühne abläuft, kann nur erfasst werden, wenn eine Vertrauenskultur aufbaut wird. Dazu bedarf es auf allen Seiten einer Haltung des Respekts und der Achtsamkeit.

Je nach Komplexitäts- und Innovationsgrad des Projekts und Vorgehens existier(t)en vor allem zu Beginn unterschiedliche Sichten auf Qualität, die über die Arbeitsforen offengelegt und in eine Annäherung gebracht wurden. Generell sind unterschiedlich offene Handlungs- und Forschungstypen in Programmen und Projekten feststellbar. Plurale theoretische und methodologische Positionen und forschungspraktische Pfade gilt es, im Rahmen der Arbeitsforen zu thematisieren gerade aus der Position eines Dritten und Vierten heraus: zum Beispiel hierarchische und zentrale Steuerung versus evolutionär-dialogischer Steuerungsmodus, mehr formalisiert oder mehr informell, mehr induktiv oder mehr deduktiv, mehr quantitativ oder mehr qualitativ. Zum Beispiel wurde im Arbeitsforum III u. a. die Frage aufgeworfen und diskutiert: „Wie viel Zahlen braucht die Praxis?“ Nicht zuletzt existier(t)en unterschiedliche Grade von Partizipation bezogen auf die Entwicklung wie auf die Forschung, so dass jeweils genau zu klären und auszuhandeln war/ist: Was implizieren Konzepte wie „mitforschende Akteure“ bzw. „mitgestaltende Forschung“? Wie weit geht die wechselseitige Beteiligung, und wo sind ihre Grenzen?

Erfahrung und Reflexion zeigen, Begrifflichkeiten werden benutzt, aber mit durchaus unterschiedlichen Vorannahmen.

Abbildung 5

Stufenmodell der Partizipation (WRIGHT, UNGER WZB)



Quelle: Wright/Unger WZB

Als qualitätsrelevante Faktoren erweisen sich insgesamt:

- ▶ das Zusammenwirken aller an der Berufsbildung beteiligten Akteure
- ▶ der Zusammenhang der verschiedenen Handlungsebenen: von gesetzlichen Normen und Regelungen bspw. der Ordnungspolitik (Makroebene), den Ausbildungsbedingungen in den Betrieben (Mesoebene) und den konkreten Lehr-/Lernprozessen vor Ort (Mikroebene) sowie
- ▶ die Berücksichtigung der Balance zwischen betrieblichen und Teilnehmerinteressen
- ▶ die Aufschlüsselung des Ausbildungsprozesses entlang der Dimensionen Input, Prozess, Output, Outcome
- ▶ die Niedrigschwelligkeit und Praktikabilität von Angeboten sowie
- ▶ das Anknüpfen an bestehenden Instrumenten und Strukturen
- ▶ die organisationale Verankerung von Qualitätssicherungs-Maßnahmen durch Verbindung von Lern- und Arbeitskultur, Personal- und Organisationsentwicklung
- ▶ sowie die regelmäßige Reflexion und Fortentwicklung der Ausbildungsqualität.

Die Erfahrungen in den Modellversuchen machen zugleich deutlich, dass die Umsetzung von Mindeststandards und Verbesserungen in KMU häufig durch externe Impulse initiiert werden müssen und einer kontinuierlichen Beratung und Begleitung der Entwicklungsschritte durch fachkundige Stellen und Experten/Expertinnen bedürfen, die bereits Zugang zum Feld haben. Das empirische Netzwerk der Kooperationen konnte parallel auf rund 100 strategische Institutionen und 400 betriebliche Verbund- und Kooperationspartner ausgeweitet werden.

4 Resultate und ihre In-Wert-Setzung

Eine übergreifende Publikationsstrategie wurde im Arbeitsforum IV und darüber hinaus mit den Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung erarbeitet und umgesetzt, um verbesserte Transparenz nach außen und Wissenstransfer durch stärkere Bündelung hinsichtlich der Darstellung der Ergebnisse in der Öffentlichkeit zu erzielen. Gemeinsam wurden übergreifende Publikationen projektiert und realisiert.

4.1 Übergreifende Resultate und Transferangebote

Das Modellprogramm erbrachte reichhaltige Ergebnisse und Erkenntnisse zur Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung. Die innovativen Ansätze der einzelnen Modellprojekte fanden ihre Ergänzung in der Zusammenführung auf Programmebene. Die fallbezogenen Ergebnisse des Modellprogramms wurden von der wissenschaftlichen Begleitung (f-bb/KIT) und dem BIBB gebündelt und online sowie in Buchform publiziert:

- ▶ Der kostenlose Leitfaden „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ ist die zentrale Publikation für die Bildungspraxis. Er enthält ausgewählte Ergebnisse aus zehn Modellversuchen. (<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7503>)
Die Publikation soll insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) dabei unterstützen, Qualitätsfragen systematisch und kontinuierlich anzugehen. Ziel ist es, die Bildungspraxis zu motivieren, neue Wege der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung im Betrieb einzuführen und weiterzuentwickeln. Der Leitfaden bietet praxiserprobte Ansätze und Instrumente zur Steigerung der Qualität und Attraktivität betrieblicher Ausbildung. Er richtet sich vorrangig an Ausbildungsverantwortliche in Betrieben, aber auch an Auszubildende und Bildungspersonal in beruflichen Schulen, überbetrieblichen Bildungseinrichtungen und sonstigen Institutionen der Berufsausbildung.
(http://www.bibb.de/de/pressemitteilung_25708.php)
Eine englische Übersetzung ist ebenfalls beim BIBB online und als kostenlose Broschüre verfügbar: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7602
- ▶ 2014 ist die wissenschaftliche Publikation: „Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit“ (Hrsg. M. FISCHER) in der BIBB-Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen.
- ▶ Dieser Sammelband „Beteiligungsorientierte Qualitätsentwicklung“ enthält Beiträge zur Spezifik der Einzelprojekte und aus Programmperspektive.
- ▶ Ein Policy-Paper mit Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Bildungspolitik liegt vor zur Weitergabe an die Gremien.
- ▶ 2013 erschienen Broschüren zur „Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Berufsbildung“ mit ausgewählten Ergebnissen für den europäischen und internationalen Diskurs als Resultate des ENIQAB-Projekts in De und EN als Ergebnis des Leonardo-da-Vinci-Projekts in Printform und im Netz.

Nähere Informationen zum Programm und zu den Ergebnissen der Modellversuche bieten die Internetportale:

www.bibb.de/qualitaet

www.bibb.de/Modellversuche

www.foraus.de (30 Instrumente)

www.deqa-vet.de (62 Instrumente)

www.ENIQAB.de – ausgewählte Instrumente und Broschüren DE/EN

Darüber hinaus liegen zahlreiche projektspezifische Materialien online (Siehe u. a. <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4944.php>) und gedruckte Materialien auf insgesamt 17 Portalen vor. Auch über die Homepages der Projekte und der wissenschaftlichen Begleitung sind die Konzepte, Verfahren und Instrumente abrufbar.

Zugleich liegt ein mehrebenen-analytischer „Qualitätsentwicklungsrahmen“ der wissenschaftlichen Begleitung mit ausdifferenzierten Dimensionen, Handlungsebenen und zentralen Elementen vor, der diese systematisch und transparent aus mehreren Perspektiven beleuchtet und in einen Zusammenhang stellt.

Damit werden Leistungen nicht nur nach innen, sondern auch nach außen hin sichtbar, nachvollziehbar und obendrein anschlussfähig an vorhandene Qualitäts-Sicherungs-Systeme, an die Ordnungspolitik sowie an bestehende Regelungen und Mechanismen gemäß BBiG.

4.2 Einschätzung von Ansätzen, Verfahren und Instrumenten

Die in und mit der Praxis erarbeiteten Diagnosebögen, Methoden und Instrumente fördern die Reflexion von Prozessen. Sie bieten Anleitung zur Untersuchung und Analyse von Ausgangssituationen, Problemlagen und Bedarfen im Hinblick auf die Qualität der Berufsausbildung. Darüber hinaus bieten sie Unterstützung beim strukturierten Miteinander-Sprechen in und über Ausbildung sowie beim beruflichen Handeln. Für die unterschiedlichen Dimensionen der Qualität (Input – Prozess – Ergebnis/Wirkung) wurden differenzierte Verfahren und Instrumente entwickelt und erprobt. Zudem werden unterschiedliche Ebenen der Praxis adressiert, insbesondere die unmittelbare Lehr-/Lernsituation und die Ebene der Organisationsentwicklung, damit positive Elemente auch strukturell verankert werden. Die Instrumente sind fundiert, zum Teil komplex und mehrstufig aufgebaut, in der Mehrzahl aber einfach gehalten, um alltagstauglich und in KMU anwendbar zu sein. Trotz Niedrigschwelligkeit der erarbeiteten Instrumente erfordern Bildungs- und Reflexionsprozesse ein Mindestmaß an Zeit und Raum; diese lassen sich jedoch flexibel und variabel gestalten. Alle Instrumente sind mit einer kurzen Erklärung versehen.

Verfahren und Instrumente schaffen Legitimation und bieten Anlässe für prozessbegleitende Reflexion und innerbetriebliche Kommunikation (siehe MOLDASCHL 2004). So eröffnet der Prozess einer Leitbild-Entwicklung Möglichkeiten zur Beteiligung, Mitgestaltung und Aushandlung, indem relevante Akteure einbezogen, Vorgaben interpretiert und gegebenenfalls bedarfsgerechte Alternativen erkundet werden. Auch Auszubildende können eigene Vorstellungen von ihren Bedürfnissen und Erwartungen an Ausbildung entwickeln. Instrumente helfen bei der Systematisierung des Vorgehens, unterstützen ein strukturiertes und professionelles Handeln; sie geben Orientierung und fördern Ausbildungskultur.

Insgesamt handelt es sich bei dem Prozess der Übertragung solcher Reflexions- und Handlungshilfen in das eigene Umfeld um einen erneuten Lern- und Entwicklungsprozess in kleinen Schritten. Die Methoden und Instrumente sind vielfältig miteinander kombinierbar und ergänzen einander. Die Ansätze befördern eine Transparenz von Abläufen und Strukturen, eine Wertschätzung der Ausbildung im Betrieb, eine Weiterentwicklung der Ausbildungskultur durch Kommunikation und Prozessorientierung. Sie bieten Gesprächsanlässe und Aushandlungsmöglichkeiten, ermöglichen eine Sensibilisierung für Qualität, Impulse für Denken, Handeln und Verbindlichkeit.

Den Kammern mit ihren Kontroll- und Beratungsfunktionen kommt qua Gesetz eine zentrale Aufgabe bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Berufsausbildung zu. Ausbildungsberater/-innen der Kammern und betriebliche Interessenvertretungen werden/wurden qualifiziert, die vorliegenden Qualitätsansätze an die speziellen Bedürfnisse in den Betrieben anpassen zu können. Weitere wichtige Bündnispartner waren und sind die Sozialpartner, Verbände und Berufsausbildungs-Ausschüsse auf Landes- und Bundesebene. Die Kammern sind außerdem zuständig für das Angebot und die Prüfung von AEVO-Lehrgängen und geeigneten Weiterbildungen insbesondere auch der nebenberuflichen Ausbilder/-innen. Intermediäre Instanzen müssen entsprechende Konzepte und Instrumente in ihr Portfolio aufnehmen, gerade in der Einstiegsphase Unterstützung und Vernetzungsangebote auf breiter Ebene anbieten.

„Hier ist die Entwicklung einer übergreifenden betriebspädagogischen Ausbildungskultur besonders zu forcieren, die solche Transparenz und wechselseitiges Lernen und Erfahrungsaustausch ermöglicht und fördert. (...) Dabei gilt es auch zu bedenken, dass Berufsausbildung von sehr unterschiedlichen Betrieben durchgeführt wird, was die Be-

triebsgröße, die Betriebsform und die sektorale Zuordnung betrifft. Insofern ist die angesprochene Generalisierbarkeit doch immer nur in Grenzen möglich“ (ECKERT 2013, S. 50f.).

Insbesondere der große Personenkreis des nebenamtlichen Ausbildungspersonals kann angesichts der „zunehmenden (Rück-)Verlagerung der Ausbildung (...) an den Lernort Arbeitsplatz (...) auf die Ausbildungsaufgabe kaum systematisch vorbereitet (...) (werden). Darin liegt möglicherweise ein großes Dilemma, das auch von den hauptamtlichen Ausbildungskräften (... nur schwer zu kompensieren ist, zumal es sich dabei wahrscheinlich immer um sehr viele Einzelfälle und um kaum generalisierbare Problemlagen handelt.) (...) Angesichts der Vielfalt der Problemlagen kann es sich (...) nur um einen Anfang handeln, der sicher mit seinen konzeptionellen Orientierungen in die richtige Richtung weist. Nicht mehr, aber auch nicht weniger“ (ECKERT 2013, S. 53).

Gleichwohl ist es eine Illusion zu meinen, man könne Durchführungsstandards und Instrumente so verankern, dass Wissen personenunabhängig wird. Das Nachdenken über Berufsbildung und das dialogische Prinzip können nicht durch ein Instrument ersetzt werden. Eine Checkliste ersetzt keine Kultur des eigenen Denkens und der Kommunikation. Entgegen dem „Glaube(n) an eine allzu schematische Anwendung von formalisierten Checklisten und Rastern als Heilmittel“ (ARNOLD/FURRER 2010) betont ZECH die besondere Bedeutung der Reflexivität bei der „lernerorientierten Qualitätsentwicklung“ (ZECH 2006, S. 15–28):

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

4.3 Resonanz und Transfer

Nachdem eine Fülle potenzialreicher und tragfähiger Ansätze und Ergebnisse aufbereitet wurde, kommt es darauf an, dass diese über das Förderende hinaus ihren Weg in die betriebliche Öffentlichkeit (Unternehmen, Bildungseinrichtungen, regionale und sektorale Netzwerke) sowie Eingang in die Köpfe und das Handeln unterschiedlicher Akteure finden. Transfer wird verstanden „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen. Die in einem bestimmten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (EULER 2005). Darüber hinaus findet Wissenstransfer auch in die beteiligten Referenzsysteme Wissenschaft und Politik statt. Für pädagogische und soziale Innovationen kennzeichnend ist, dass sie mehr oder weniger stark situations-, kontext- sowie personen- bzw. zielgruppenbezogen sind. Dennoch ist es möglich, zu Verallgemeinerungen zu gelangen. Dazu wurden die Transferpotenziale der Produkte eingeschätzt, Möglichkeiten, Ziele und Zuständigkeiten einer Verstetigung und systematischen Verbreitung im Sinne des internen wie des externen Transfers zunächst mit jedem einzelnen Projekt durchgearbeitet. In den Arbeitsforen IV und V erfolgte parallel ein projektübergreifender Austausch zum Thema „Transfer und Wirkungen“. Über das Modellprogramm und die eigene Organisation hinaus werden andere Diskursfelder, neue Adressaten, Träger, Regionen und andere Programme angesprochen und erreicht. Der Transfer hat laufzeitsimultan begonnen; dies zeigen erste Erfolge in Richtung auf Verstetigung und Bekanntmachung, die auf betrieblicher Ebene wie auch in Wirtschaft und Politik zu verzeichnen sind.

Die Ergebnisse stoßen nach Auskunft der Modellversuchsträger auf ein großes Informationsinteresse. So werden im BIBB häufig Anfragen aus unterschiedlichen Berufsbereichen aus dem In- und Ausland zum Thema bearbeitet. Vorliegende Zugriffszahlen auf Broschüren und einzelne Seiten bestätigen das allgemeine Interesse. Die Träger arbeiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten über das Laufzeitende hinaus weiter an der Dissemination ihrer Ergebnisse und berichten, wie die Kunde von den erprobten Problemlösungen Kreise zieht bzw. allmählich diffundiert. Zwei Bundesländer (Berlin und Niedersachsen) haben eine Anschlussfinanzierung für einzelne Modellprojekte übernommen. Einige Projekte haben sich anschließend bei ERASMUS plus oder XENOS beworben sowie bei Jobstarter plus.

Aus allen Modellprojekten liegen dem BIBB Informationen und Aufstellungen zu Transferaktivitäten und Resonanzen über das Laufzeitende hinaus vor. Die Auflistung bleibt jedoch unvollständig, da i. d. R. Transferaktivitäten nach dem Laufzeitende der Wissenschaftlichen Begleitung nicht systematisch beobachtet, ausgewertet und analysiert werden. Der Outcome kann praktisch kaum untersucht werden. Hinzu kommt, dass viele Veränderungen sich schleichend vollziehen und erst zu einem späteren Zeitpunkt wahrnehmbar sind. Eine Follow-Up-Erhebung ist einzig bei dem Hamburger Modellprojekt geplant, das an die Helmut-Schmidt-Universität gebunden ist.

Beim BIBB stehen in dem Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse und Transfersicherung“ Wirkungsfragen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Ein Rahmenkonzept wird entwickelt; dazu werden Experten-Gespräche und empirische Fallstudien durchgeführt. Ziel ist es, die Zusammenhänge zwischen Angeboten, ihrer Verwendung und Wirkung auf den unterschiedlichen Handlungsebenen sowie zwischen Aufwand und Zeit, die für solche Prozesse benötigt werden, auszuleuchten. Hierbei werden verschiedene Arten von Produkten und Wirkungen berücksichtigt sowie Wirkungslogiken erhellt. Ein Anliegen dabei ist es, ins Bewusstsein zu heben, dass Wirkungsorientierung nicht erst im Nachhinein und rückblickend stattfindet, sondern vorausschauend von Beginn an bei jeder Maßnahme bedacht werden muss. Mit ausschlaggebend für sogenannte „Transfernehmer“ ist das Prozesswissen, das einen Teil der Ergebnisse darstellt: die Explikation des WIE neben dem WAS.

Parallel zum Modellprogramm wurden im BIBB das flankierende europäische Projekt ENIQAB aufgebaut und unterstützt sowie die Nationale Referenzstelle für Qualität (DEQA-VET). Es wurde begonnen, die Befunde des Modellprogramms dem Referenzrahmen und der Indikatorik von EQAVET zuzuordnen. Dabei zeigt sich, dass verschiedene qualitätsrelevante Indikatoren, die die betriebliche Seite und die pädagogisch-didaktische Mikroebene betreffen, von EQAVET noch nicht hinreichend in den Blick genommen werden. Synergien hinsichtlich der Verbreitungsbemühungen ergaben/ergeben sich im Zusammenhang mit DEQA-VET in Form einer regelmäßigen Beteiligung von Programm- und Projektakteuren an den Jahrestagungen und an der Regionaltagung in Dresden im April 2014. Im Dezember 2014 erfolgt eine Mitwirkung der Programmleitung im Rahmen der Peer-Learning-Activity von EQAVET in Rom zum Indikator 9; Thema waren erprobte Verfahren der Bedarfsermittlung in der Berufsbildung. Verstärkt werden hiesige Qualitätskonzepte – insbesondere aus dem Qualitäts-Programm – im Kontext des work-based-learning im europäischen und internationalen Raum nachgefragt. Zahlreiche Besuchergruppen aus aller Welt werden zudem im BIBB informiert über die Ergebnisse der Modellversuche.

4.4 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die Erfahrung in den Arbeitsforen wie auch im Qualitäts-Programm generell hat bestätigt, „wie in Unternehmen lernende Aktivierung als Partizipation große Wirkungen nach sich zieht“ (GIESEKE 2013, S. 16), Selbstkorrekturen befördert sowie Rationalität und Reflexivität steigert. Vor dem Hintergrund des Vorgehens ist es – auf allen beteiligten Ebenen des Programms – auf viel-

gestaltige und anschauliche Art und Weise gelungen, dem vagen Konstrukt „Qualität der Berufsbildung“ Konturen zu verleihen, Qualität im pädagogischen Sinne in der Ausbildungspraxis im Handwerk, in der Industrie und im personenbezogenen Dienstleistungsbereich der Altenpflege mit Leben zu füllen und möglichst nachhaltig zu verankern weit über die nationalen Grenzen hinaus.

Eine lernorientierte Beteiligung gesellschaftlicher und betrieblicher Akteure an der Gestaltung und Deutung von Ausbildungsprozessen stärkt die Erarbeitung bedarfsgerechter und übertragbarer Lösungen. Sie erhöht die Akzeptanz und Transferchancen für die erzielten Ergebnisse. Aus den Befunden der Modellprojekte konnten eine Reihe von gemeinsamen Empfehlungen für unterschiedliche Adressaten abgeleitet werden. In Kooperation wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung und dem BIBB zum Abschluss des Modellprogramms ein Policy-Paper mit Handlungsperspektiven und Empfehlungen für die Bildungspolitik erarbeitet.

Ein besonderer Dank gilt Dr. Beate Groß für ihre konstruktiven Anregungen.

Literatur

- ALLESBACH, Martin; BÖHNER, Werner; NOVAK, Hermann; TEUFEL, Michaela: Q:LAB – Qualitätsmanagementsystem in der lern(er)orientierten Berufsausbildung. 2. Zwischenbericht zum Modellversuch. (Unveröffentlicht). Nürnberg 2012
- ARNOLD, Rolf; FURRER, Hans: Qualität. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Aus der Praxis für die Praxis. Bern 2010
- BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997
- BIBB- Pressemitteilung06/2015, Bonn, 27.02.2015; Die BIBB-Publikation „Leitfaden – Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ steht unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7503 zum Download sowie zur kostenlosen Bestellung bereit. – Weitere Informationen zum Modellprogramm unter www.bibb.de/qualitaet und www.deqa-vet.de
- BMBF. Referat 313 Schreiben an die Mitglieder des Unterausschusses Bildungsforschung beim BIBB. Bonn 28.06.2007
- BMBF und KMK – Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: DQR-Handbuch. – URL: www.dqr.de (Stand: 01.08.2013)
- BÖHLE, Fritz: Gestaltung als Forschung – Erkenntnis durch Gestaltung. In: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. BIBB (Hrsg.) (im Erscheinen)
- BUCHHOLZ, Michael B.: Psychotherapie als Profession. Gießen 1999
- BUCHHOLZ, Michael B.: Altern als Kultur – Kultur des Alterns. In: BUCHHOLZ, Michael B.: Psycho-News III. Gießen 2007
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012 – URL: <http://datenreport.bibb.de/>
- COHN, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1976
- DE CUVRY, Andrea; HAHN, Carmen; BÜCHTER, Karin: Endbericht zum Modellversuch: Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg (ML-QUES). HSU Hamburg 2013
- DAUSIEN, Bettina: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. 2007. FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

- ECKERT, Manfred et al., Universität Erfurt: Abschlussbericht zum Modellversuch ProfUnt – Professionalisierung der Ausbildungsakteure und -akteurinnen in Thüringer Unternehmen. Erfurt 2013
- ELIAS, Norbert: Engagement und Distanzierung. Frankfurt am Main 1987
- ESSLINGER, Eva; SCHLECHTRIEMEN, Tobias; SCHWEITZER, Doris; ZONS, Alexander (Hrsg.): Die Figur des Dritten. Berlin 2010
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 1, S. 43–57
- GIESEKE, Wiltrud: Lebenslanges Lernen. In: VON FELDEN, Heide; HOF, Christiane; SCHMIDT-LAUF, Sabine: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler 2013, S. 2–23
- GIESEKE, Wiltrud; GORECKI, Claudia: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen 2000, S. 59–114
- GRIESER, Jürgen: Architektur des psychischen Raumes. Die Funktion des Dritten. Gießen 2011
- GRIESER, Jürgen: Triangulierung. Gießen 2015
- HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Münster 2009
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung europäischer Qualitätsstrategien. Bonn 2013
- HOFF, Ernst-H. (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Weinheim/München 1990
- HOWALDT, Jürgen; SCHWARZ, Michael: Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden 2010, S. 87–108
- FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bonn 2014
- LEITHÄUSER, Thomas: Moderation der Arbeitsforen des Förderschwerpunkts „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (QuES) des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2013 (unveröff.)
- LEITHÄUSER, Thomas; VOLMERG, Birgit: Psychoanalyse in der Sozialforschung. Opladen 1988
- MOLDASCHL, Manfred: Legitimation durch Verfahren. Chemnitz 2004
- OPPEN, Maria: Laboratorien für Soziale Innovationen – Re-Design von Systemen und Praktiken zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen. In: BOGUMIL, Jörg; WIECHMANN, Elke: Arbeitsbeziehungen und Demokratie im Wandel. Festschrift für Leo Kißler, Baden-Baden 2014, S. 158–184
- RETZER, Arnold: Systemische Paartherapie. Konzepte – Methode – Praxis. Stuttgart 2004
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: GIESEKE, Wiltrud; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 16. Berlin 2010, S. 373–383
- SCHÄFFTER, Ortfried: Zielgerichtete Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zweier Paradigmen. In: QUEM-Report: Lernkultur Kompetenzentwicklung Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Heft 97. Berlin 2006a, S. 9–24
- SCHEMME, Dorothea: Neue Wege der Berufsausbildung – Programm€ und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität der Berufsausbildung. Bonn 2014, S. 173–190
- SCHEMME, Dorothea; GROSS, Beate: Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojekts: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Bonn 2012
- SCHULTZ-VENRATH, Ulrich: Lehrbuch Mentalisieren. Stuttgart 2013

- STOCKMANN, Reinhard: Evaluation in Deutschland. In: STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Wiesbaden 2000
- UNIVERSITÄT ERFURT; ECKERT, Manfred u. a.: Abschlussbericht zum Modellversuch ProfUnt – Professionalisierung der Ausbildungsakteure und -akteurinnen in Thüringer Unternehmen. Erfurt 2013
- WEINGART, Peter; LENTSCH, Justus: Wissen – Beraten – Entscheiden. Weilerswist 2008
- UNGER, Hella von; WRIGHT, Michael T.: An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. WZB (Hrsg.) Arbeitspapiere Nr. SP I Berlin 2008-307 (www.wzb.eu)
- ZECH, Rainer: Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld 2006, S. 15–28, S. S. 28

MARTIN FISCHER/MAGDALENE FOLLNER/CLAUDIA GAYLOR/SUSANNE KRETSCHMER

Partizipation als Element der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Modellversuchsprogramm Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung

► Abstract

Die Qualität der Berufsbildung in einem dual-kooperativen Berufsbildungssystem beruht auf der Partizipation – der Beteiligung an der Mitgestaltung der Berufsbildung – aller involvierten Interessen- und Personengruppen. Qualität lässt sich in einem System, das auf dem freiwilligen Engagement von ausbildenden Betrieben und partiell auch von ausbildenden Personen beruht, nur bedingt verordnen. Ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung und -sicherung besteht daher darin, Arrangements zu stärken, die Partizipation fördern und fordern. Die Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung der zehn Modellversuche aus dem Programm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“, ergänzt um den Blick in die Praxis, zeigt hierzu Wege auf.

1 Zur Bedeutung von Partizipation für die Ausbildungsqualität in einem dual-kooperativen Berufsbildungssystem

Analysiert man qualitätsrelevante Prinzipien in einem dual-kooperativen Berufsbildungssystem, wie es das deutsche mindestens im Kern darstellt (ohne Schulberufssystem, Übergangssystem oder hochschulisches Berufsbildungssystem dabei unterschlagen zu wollen), so sticht die Beteiligung unterschiedlicher Interessengruppen ins Auge: Einer der wichtigsten Qualitätsstandards des deutschen Berufsbildungssystems, der Kanon von derzeit ca. 330 Ausbildungsberufen mit ihren Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrplänen und Umsetzungsbestimmungen, wird geschaffen unter Beteiligung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, 16 Bundesländern sowie dem Bildungs- und dem Wirtschaftsministerium auf Bundesebene. Die geteilte Finanzierung und Organisation der Berufsbildung zwischen privaten und öffentlichen Betrieben auf der einen Seite sowie den Bundesländern auf der anderen Seite sowie die Überwachung der Berufsbildungsqualität durch die Kammern involviert weitere Akteure. Die Qualität der Berufsbildung in einem dual-kooperativen Berufsbildungssystem beruht auf der Partizipation – der Beteiligung an der Mitgestaltung der Berufsbildung – aller involvierten Interessen- und Personengruppen. Dabei ist die duale Berufsausbildung in Deutschland an Wirtschaftlichkeitserwägungen der Betriebe gekoppelt. Niemand ist zu Ausbildung gezwungen, und die berufliche Entwicklung von etwa 50 Prozent eines Altersjahrgangs hängt davon ab, ob und wie Betriebe ihre Wirtschaftlichkeitserwägungen mit Erfordernissen der Berufsausbildung verbinden. Qualität lässt sich in einem System, das auf dem freiwilligen Engagement von ausbildenden Betrieben und partiell auch von ausbildenden Personen beruht, nur bedingt verordnen. Ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung und -sicherung besteht daher darin, Arrangements zu stärken, die Partizipation fördern und fordern.

Neue Lösungsansätze zur Optimierung betrieblicher Ausbildung, wie sie im Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ entwickelt, eingeführt und erprobt wurden, werden daher zu Recht als soziale Innovationen betrachtet. Sie sind geprägt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren aus diversen gesellschaftlichen

Gruppen sowie der stetigen Weiterentwicklung und Anpassung (vgl. GILLWALD 2000, S. 43). Gleichzeitig unterliegt der Gegenstand, auf den sich die Innovationen im Modellversuchsprogramm bezogen, der Interpretation und Aushandlung: Was eine hochwertige Ausbildungsqualität kennzeichnet, wird durch Ausbildungsbeteiligte in Betrieben, durch intermediäre Organisationen (wie z. B. Kammern und Verbände) und durch Berufsschullehrkräfte implizit oder explizit gleichermaßen festgelegt. Im Zusammenspiel von gesetzlichen Normen und Regelungen (Makroebene), Ausbildungsbedingungen in den Betrieben (Mesoebene) sowie der Ausbildung vor Ort (Mikroebene) wird relevant, wie die an der Berufsausbildung beteiligten Personen jeweils Ausbildungsqualität interpretieren und wie sie sich dafür engagieren.

Das Zusammenwirken betrieblicher und außerbetrieblicher Akteure bei der Gestaltung und Verbreitung sozialer Innovationen kann dazu beitragen, deren Kompatibilität mit den Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen einer Zielgruppe zu erhöhen (vgl. ROGERS 2003). Das stärkt die Akzeptanz der Ergebnisse und fördert dadurch ihre Dauerhaftigkeit – so auch die Erkenntnis der Modellversuche. Der möglichst breiten Einbeziehung von allen an der Ausbildung Beteiligten wird daher zur Entwicklung, Verstetigung und Verbreitung von Innovationen eine hohe Bedeutung beigemessen.

Die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH und das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) hat auf Basis des Forschungsstandes sowie der Rückmeldungen aus den Modellversuchen Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung und -sicherung identifiziert, in denen sich unterschiedliche Akteursperspektiven treffen (Abb. 1). Diese Handlungsfelder verteilen sich auf die Ebene des Lehrens und Lernens, welche die Interaktion zwischen Ausbildenden und Auszubildenden enthält (Mikroebene), auf die Ebene der an der Berufsbildung beteiligten Institutionen (Ausbildungsbetriebe, Berufsbildende Schulen, Kammern: Mesoebene) und auf die Ebene der gesetzlichen Bestimmungen sowie weiterer normativer und kooperativer Regelungen einschließlich der entsprechenden Organe (Makroebene) und werden folgenden Qualitätsdimensionen zugeordnet (vgl. FISCHER et al. 2014, S. 147 f.):

1. **Input-Qualität** (auch Struktur- bzw. Potenzial-Qualität) betrifft die Qualität der Eingangsfaktoren der Ausbildung. Indikatoren hierfür sind z. B. die sächliche, organisatorische und personelle Ausstattung, die Qualifikation des ausbildenden Personals, die Qualität der Lehr- und Ausbildungs(rahmen)pläne, die Verfügbarkeit von Arbeits-, Lehr- und Lernmitteln und die Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden.
2. **Prozess-Qualität** (auch Durchführungs- bzw. Throughput-Qualität) betrifft den Lehr-/Lernprozess und dessen methodisch-didaktische Ausgestaltung. Indikatoren sind z. B. die Vielfalt der eingesetzten Methoden und Medien, die Verfügbarkeit von Ausbildungspersonal, die Häufigkeit der Erläuterung von Arbeitsaufgaben, der Grad der Orientierung am Ausbildungsrahmenplan bzw. die Einhaltung von Ausbildungsplänen und Beziehungsqualität zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden.
3. **Output-Qualität** (auch Ergebnis-Qualität) betrifft das zum Ende der Ausbildung Erreichte: z. B. das Bestehen der Abschlussprüfung und das Erreichen des formalen Abschlusses, die Abschlussnote und -quote, den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, die qualitative Verbesserung der Lernleistungen der Auszubildenden und die Zufriedenheit von Ausgebildeten und Ausbilderinnen und Ausbildern.
4. **Outcome-Qualität** betrifft den Transfer des Gelernten in die produktive Erwerbsarbeit und die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt und setzt damit tendenziell längere Betrachtungszeiträume voraus. Indikatoren sind z. B. die Entwicklung der Lernkompetenz und der Selbstständigkeit von Auszubildenden, die Förderung individueller Lernbiografien, die Verringerung der Abbruchquoten, die Übernahmequoten im Betrieb, die Länge der Einarbeitungszeiten im Anschluss an die Ausbildung und die Jugendarbeitslosenquote.

Abbildung 1

Matrix für einen Qualitätsrahmen in der betrieblichen Berufsausbildung

		Qualitätsdimensionen			
		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität	Outcome-Qualität
Bildungsebenen	Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualifizierung des Bildungspersonals ▶ Qualifizierung der Auszubildenden 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen (Gestaltungs-, Handlungs- und Arbeitsprozessorientierung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Berufsleistungs-, betriebs-, arbeits-, und lebensweltbezogene Ergebniskriterien 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Berufsleistungs-, betriebs-, arbeits- und lebensweltbezogene Wirkungskriterien
	Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organisationsbezogene Rahmenbedingungen ▶ Ausstattung und Infrastruktur ▶ Konzeption, Planung und Organisation der Ausbildung ▶ Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung und -entwicklung ▶ Qualitätsverständnis und -standards in der Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kooperation zwischen (über-)betrieblichen Akteuren ▶ Verbesserung der Lernortkooperation ▶ (Inter-)nationale Vernetzung ▶ Prozessbegleitende Umsetzung der Inputkriterien 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ergebniskriterien auf Mesoebene, z. B. positives Image, niedrige Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wirkungskriterien auf Mesoebene, z. B. niedrige Einarbeitungszeiten bei Betriebswechsel
	Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inputkriterien auf Ebene des Berufsbildungssystems, z. B. zeitgemäße Ausbildungsordnung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prozesskriterien auf Ebene des Berufsbildungssystems, z. B. Curricula werden kontinuierlich aktualisiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ergebniskriterien auf Ebene des Berufsbildungssystems, z. B. Übergang in eine ausbildungsadäquate Berufstätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wirkungskriterien auf Ebene des Berufsbildungssystems, z. B. gesellschaftliche Integration über Berufsausbildung und -arbeit

Quelle: eigene Darstellung

Im Modellversuchsprogramm wurden Möglichkeiten der zielgerichteten Zusammenarbeit verschiedener Akteure in diesen Handlungsfeldern gemäß der Qualitätsmatrix aufgezeigt, Erfolgsfaktoren identifiziert und Empfehlungen formuliert. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

2 Partizipation als Erfolgsfaktor bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Modellversuchsprogramm

2.1 Lösungsansätze zur Förderung der Input-Qualität

Das Modellversuchsprogramm zielte darauf ab, die Qualität der Berufsausbildung insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu verbessern. Gerade für solche Betriebe existiert das Problem, die mit den vorgegebenen normativen Regelungen geforderte oder angestrebte Qualität auch auf der Mikroebene der Lehr-/Lernprozess-Voraussetzungen zu realisieren. Ein Beispiel soll die Problematik (wie in Abb.2 symbolisiert) deutlich machen: Mit der geltenden Ausbildereignungsverordnung ist gefordert, dass Ausbildungsbetriebe über Personen verfügen müssen, die die Ausbildereignungsprüfung erfolgreich absolviert haben. Ob diese Personen aber auch tatsächlich und in nennenswertem Umfang für die Auszubildenden zur Verfügung stehen, ist damit noch gar nicht definitiv beantwortet. In Kleinbetrieben sind es häufig die Betriebsinhaber, die über die Ausbilderqualifikation verfügen, sich aber nicht bloß Ausbildungsaufgaben widmen können. Folglich ging es im Modellversuchsprogramm darum, die angestrebte Qualität der Berufsausbildung tatsächlich auf der Ebene des Lehrens und Lernens verfügbar zu machen.

Über die Verfügbarkeit von Ausbildungspersonal hinaus ist die lernförderliche Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung im Ausbildungsbetrieb ein wichtiges Element betrieblicher Bildung.

Abbildung 2

Von der Geltung der Ausbildereignungsverordnung zur tatsächlichen Verfügbarkeit von Ausbildenden

	Input	Prozess	Output	Outcome
Mikroebene Lehren und Lernen	z. B.: qualifizierte Ausbilder stehen den Azubis zur Verfügung	z. B.: Fehler der Azubis werden akzeptiert und lösungsorientiert bearbeitet		
Mesoebene Ebene einzelner Berufsbildungsinstitutionen	z. B.: Ausbilderqualifikation ist im Betrieb vorhanden		z. B.: Übernahmequote im Betrieb ist hoch	
Makroebene Berufsbildungssystemebene	z. B.: Ausbildereignungsverordnung ist in Kraft			z. B.: gesellschaftliche Integration über berufliche Ausbildung und -arbeit

Quelle: eigene Darstellung

Qualität in diesem Sinne bedeutet, die Umgebung so zu gestalten, dass „Chancen für Lern- und Bildungsprozesse angelegt sind und ergriffen werden können“ (HONIG 2002, S.222; vgl. ZECH 2006, S.9). Auf der Ebene der Eingangsfaktoren von Berufsbildungsinstitutionen sind neben den organisationalen Rahmenbedingungen und der Ausstattung des Betriebes auch der Stellenwert der Qualitätsentwicklung im Betrieb, die Planung der Ausbildung und die Qualifizierung des Bildungspersonals relevant.

Der Gesetzgeber legt hierzu die Mindeststandards fest, so zum Beispiel, welche Anforderungen an die Eignung von Ausbildungsstätten und an die fachliche und persönliche Eignung der Ausbilder/-innen zu stellen sind. Auf Mesoebene sind die Kammern dafür zuständig, die Umsetzung der gesetzlichen Standards zu kontrollieren. Der konkrete Lehr-/Lernprozess findet jedoch auf Mikroebene statt. Innerhalb der gesetzlichen Vorgaben agieren die Betriebe in hohem Maße selbstverantwortlich für die betriebliche Ausbildung. Damit obliegt ihnen das Gestaltungsrecht, aber auch die Pflicht, Bedingungen zu schaffen, die eine gute Ausbildungspraxis und damit hohe Ausbildungsqualität fördern. Dazu gehört u. a. die Bereitstellung personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen der Ausbildung. Eine Herausforderung besteht nun darin, gerade für KMU, die Regelungen und Vorgaben auf Makroebene auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse zu realisieren. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms wurden praktikable Ansätze entwickelt, um kleinere und mittlere Unternehmen dabei zu unterstützen.

► Qualitätsbewusstsein entwickeln

Dabei ging es in einer Reihe von Projekten zunächst einmal darum, wie ein gemeinsames Qualitätsverständnis im Betrieb entwickelt werden kann, denn „Qualität“ ist ein Begriff mit vielen Facetten. Die Qualität gibt es nicht. Vorstellungen davon, was „gute Ausbildung“ kennzeichnet, können sich zwischen den in einem Betrieb daran Beteiligten ebenso unterscheiden wie zwischen den Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Ebenen im Berufsbildungssystem. Auch die Gründe, Qualität zu entwickeln, sind unterschiedlich.

Ein gemeinsames Verständnis von Qualität zu schaffen zahlt sich jedoch aus, wie die Ergebnisse der Modellversuchsarbeit zeigen. Doch Qualitätsentwicklung braucht Bereitschaft und Zeit. Zunächst gilt es, über Qualität ins Gespräch zu kommen. Dieser erste Schritt muss angestoßen und begleitet werden – von und mit allen Beteiligten der Berufsausbildung gleichermaßen.

Die Entwicklung von Qualitätsleitbildern wurde in den Modellversuchen genutzt, um das Lehren und Lernen sowie die Zusammenarbeit im Betrieb auf ein gemeinsames Ziel auszurichten und Verbesserungsmöglichkeiten abzuleiten. Auch Qualitätsleitbilder tragen dazu bei, Ausbildungsqualität nach außen sichtbar zu machen, die eigene Attraktivität als Ausbildungsbetrieb zu steigern und Auszubildende und qualifizierte Fachkräfte längerfristig an den Betrieb zu binden. Erfahrungen der Erprobung von Qualitätskonzepten, -leitbildern und -leitfäden finden sich exemplarisch in den Beiträgen der Modellversuche BAQ, Q:LAB, *Graswurzel QES* und *Q³* in diesem Band. Die Modellversuche haben auch gezeigt, dass die Einführung eines Qualitätspreises förderlich für die Qualitätsentwicklung sein kann. Branchenbezogen, regional und auf freiwilliger Basis kann dies ein Treiber dafür sein, um auch kleine Betriebe für das Thema zu sensibilisieren.

Ein weiterer Schwerpunkt der Modellversuche lag auf der Förderung von eigenverantwortlichem und reflektivem Handeln des Ausbildungspersonals. An der Berufsausbildung beteiligte Personen wurden in die Lage versetzt, Entwicklungsbedarfe im Betrieb aufzudecken und selbstständig Lösungsstrategien zu deren Bewältigung umzusetzen, z. B. in zum Teil lernortübergreifend organisierten Qualitätszirkeln, wie sie im Rahmen des Modellversuchs *Q³* entwickelt und erprobt wurden.

► Systematisierung und Strukturierung der betrieblichen Berufsausbildung

Gerade wenn es darum geht, Input-Qualität auch unter widrigen Bedingungen (z. B. Baustellenorganisation von Arbeit und Ausbildung) verfügbar zu haben, beginnt eine qualitativ hochwertige Ausbildung mit der Planung und Strukturierung im Vorfeld – und zwar für jede/-n einzelne/-n Auszubildende/-n. Empirische Untersuchungen in den Modellversuchen haben ergeben, dass gerade in den Kleinbetrieben kaum Instrumente zur Strukturierung der Ausbildung vorhanden sind. Zwar sind auf Makroebene inhaltliche Mindestanforderungen in Berufsbildern und Ausbildungsordnungen festgelegt, diese werden aber nicht in ausreichendem Maß in der Praxis umgesetzt. Häufig fehlt es gerade in Klein- und Kleinstbetrieben an einer individuellen Ausbildungsplanung für die einzelnen Auszubildenden. Zu dieser betrieblichen Ausbildungsplanung gehört es, Ausbildungsaufgaben systematisch (d. h. pädagogisch sinnvoll und personell-organisatorisch machbar) zu planen und die Lernorte dafür im Betrieb festzulegen, z. B. in betrieblichen Ausbildungs- und Versetzungsplänen.

Im Modellversuchsprogramm wurden Instrumente zur Strukturierung und Planung der Ausbildung entwickelt, die auf die tatsächlichen Ausbildungsbedingungen eingestellt sind und z. B. die Baustellenorganisation von Ausbildung im Handwerk berücksichtigen. Für die Planung und Gestaltung der Ausbildung ist die Umsetzung des Ausbildungsrahmenplans in den Betrieben von besonderer Bedeutung. Die Rückmeldungen im Rahmen des Modellversuchsprogramms lassen den Schluss zu, dass diese Umsetzung in den Betrieben noch zu wenig oder zu wenig differenziert behandelt wird. Auch ein Abgleich der tatsächlich durchgeführten Tätigkeiten mit dem Ausbildungsrahmenplan findet kaum statt. Die Modellversuche haben gezeigt, dass niedrigschwellige, d. h. leicht handhabbare, ressourcenschonende und adressatengerecht aufbereitete Instrumente den Einsatz in kleineren Betrieben begünstigen. Diese Kriterien erfüllt die im Modellversuch *ML-QuES* entwickelte Strukturierungstafel. Die Strukturierungstafel visualisiert die Umsetzung des Ausbildungsrahmenplanes in Form eines beschreibbaren Posters. Ergänzend können betriebsspezifische Hinweise zur Planung, Durchführung und Kontrolle der zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse, Verantwortlichkeiten etc. eingebaut werden. Auf diese Weise stellt die Strukturierungstafel ein einfach handhabbares Medium dar, mit dessen Hilfe die an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter/-innen über die Planung und Strukturierung der Ausbildung kommunizieren; auch Auszubildende können dabei partizipieren (siehe Abschnitt 2.2). Weitere Verfahren und Instrumente zur besseren Strukturierung und Systematisierung der Be-

rufsausbildung finden sich in den Beiträgen der Modellversuche *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis* und *QUESAP* in diesem Band.

► Qualifizierung des Bildungspersonals

Basis für die Entwicklung eines adäquaten Qualitätsverständnisses und die systematische betriebliche Ausbildungsplanung ist entsprechend qualifiziertes Ausbildungspersonal im Betrieb. Die Bereiche „Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses“ sowie „Planung und Strukturierung der Ausbildung“ haben daher in die von den Modellversuchen entwickelten Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal Eingang gefunden.

Darüber hinaus hat die Vorbereitung der Auszubildenden auf die direkte Interaktion mit den Auszubildenden eine wichtige Rolle gespielt. Die Anforderungen an das ausbildende Personal unterliegen derzeit deutlichen Veränderungen. Mittlerweile ist unbestritten, dass neben Fachwissen methodische, soziale und pädagogische Kompetenzen zu fördern sind. Begriffe wie „Ermöglichungsdidaktik“, „Selbststeuerung“, „Individualisierung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ prägen maßgeblich den Bildungsbereich (vgl. BAHL/DIETRICH 2008). Ausbilder/-innen stehen vor der Herausforderung, mit Zielgruppen umzugehen, die wegen ihres Alters, der schulischen Vorbildung, des kulturellen und sozialen Hintergrunds vermehrt unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. „Umgang mit heterogenen Gruppen“ sowie „Kommunikation und Feedback“ waren daher Schwerpunkte für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals (sowohl themenbezogen als auch im Umgang begleitender Instrumente im jeweiligen Themenfeld)

Bei der Qualifizierung setzen die Modellversuche auf längerfristig angelegte und fachlich begleitete Konzepte mit Themen, die Auszubildende direkt betreffen. Hierzu wurden partizipativ gestaltete Formen der Bedarfserhebung und konzeptionellen Entwicklung (bspw. in Workshops) und Feedbackinstrumente zur Erhebung der Änderungswünsche entwickelt. Analog zum Qualitätsprozess spiegelt sich der zyklische Ablauf Plan-Do-Check-Act in immer wiederkehrenden Überarbeitungsschleifen der Professionalisierungsansätze. Bewährt haben sich Konzepte der Lernberatung und Leitfäden, die als Selbstlernmaterial aufbereitet werden, z. B. die in *QUESAP* entwickelte Arbeitshilfe zur Durchführung einer kompetenzorientierten Beurteilung von Lernerefolgen. Dem auszubildenden Personal ist – wie im Programm deutlich wurde – die Möglichkeit des voneinander Lernens besonders wichtig, z. B. in Workshops, in Qualitätszirkeln oder durch die gemeinsame Bearbeitung einer Problemstellung in oder aus der Praxis in der kollegialen Fallbearbeitung (Modellversuch *Q:LAB*).

Angesichts der angesprochenen Ressourcenknappheit vieler (kleinerer) Betriebe hat sich in den Modellversuchen diesbezüglich das Durchführen entsprechender Workshops z. B. zu Themen wie Kommunikation, Ausbildungsorganisation und Lernprozessgesprächen bewährt. Hervorzuheben ist hier der Ansatz von *ProfUnt*, der Ausbildung als sozialen Prozess versteht und auszubildendes Personal für diese Herausforderungen sensibilisiert und qualifiziert. Durch ein sechsteiliges Qualifizierungsangebot und eine ergänzende Lernprozessbegleitung wird das Ausbildungspersonal beteiligter Unternehmen befähigt, mit den Herausforderungen aufgrund veränderter Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden und mit den Anforderungen an die Durchführungsqualität der Berufsausbildung umzugehen. Soll über eine verstärkte Kommunikation und Interaktion zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden die Qualität der Berufsausbildung gesteigert werden, müssen zudem zeitliche Ressourcen eingeplant werden. Dies betrifft nicht nur hauptamtliches, sondern insbesondere auch nebenberufliches Bildungspersonal, wie etwa auszubildende Fachkräfte ohne berufspädagogische Qualifizierung. Diese benötigen Weiterbildungsangebote, die ihre begrenzten zeitlichen Ressourcen berücksichtigen. Für die praktische Umsetzung bedarf es nicht nur abstrakter Empfehlungen, sondern konkreter Unterstützungsangebote, z. B. durch Aufgabenbeschreibungen und Handreichungen. Das STARTERKIT „Gute Ausbildung – von Anfang an...“ (Modellversuch *AusbildungsMEISTER*) bündelt

Arbeitsunterlagen zur Konzeption, Planung und Organisation mit Schwerpunkt auf dem Ausbildungsbeginn und bietet beispielsweise Checklisten für einen gelungenen Ausbildungsstart, Anregungen für die Gestaltung einer Willkommensmappe und Tipps für eine gelungene Kommunikation zum Ausbildungsbeginn.

Dem ausbildenden Personal ist – wie im Programm deutlich wurde – die Möglichkeit des gemeinsamen Erfahrungsaustauschs z.B. in Form eines Ausbilderstammtisches grundsätzlich wichtig. In diesem Rahmen werden Probleme thematisiert und zusammen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet. Die Bereitschaft und Motivation zur Teilnahme an solchen Konzepten des Austauschs, welche teils institutionalisiert sind, wird durch eine persönliche Ansprache erhöht. An dieser Stelle sei auf die im Modellversuchsprogramm entwickelten Verfahren und Instrumente verwiesen, die den Austausch befördern, wie z.B. die Kollegiale Fallbearbeitung des Modellversuchs *Q:LAB*. Hierzu werden reale Handlungs- und Lernprobleme von Ausbildenden selbst vorgebracht, bearbeitet und nicht von außen herangetragen. Weitere Ansätze zum Thema „Qualifizierung des Bildungspersonals“ finden sich u. a. in den Beiträgen der Modellversuche *Graswurzel QES* und *Ausbildungsqualität Handwerk* in diesem Band.

2.2 Lösungsansätze zur Förderung der Prozess-Qualität

Sind die Voraussetzungen für gute Ausbildung innerhalb eines Betriebs geschaffen, gilt es, diese Voraussetzungen mit Leben zu erfüllen. Entsprechend gewinnt im Rahmen der Diskussion über Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildungsprozess und dessen Gestaltung zunehmend an Bedeutung und hat im Modellversuchsprogramm einen bedeutenden Stellenwert eingenommen. Eine Reihe der Aktivitäten der Modellversuche ließe sich in diesem Bereich verorten – auch deshalb, weil die Interaktion zwischen ausbildendem Personal und Auszubildenden in der Praxis bislang häufig unstrukturiert, unregelmäßig und nebenbei stattfindet. Die Prozess-Qualität der Berufsausbildung ist jedoch nicht nur durch die unmittelbare Interaktion zwischen Ausbildenden und Auszubildenden berührt; sie zeigt sich auch auf der Mesoebene im Zusammenwirken der an der Berufsausbildung beteiligten Institutionen.

► Optimierung und Neuaufbau von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen

Die Frage nach der Kooperation der Lernorte ist immanent, sobald eine Berufsausbildung sich auf mehrere Institutionen verteilt. § 2 Berufsbildungsgesetz regelt, dass unterschiedliche Lernorte bei der Durchführung der Berufsausbildung zusammenwirken. Neben dem Betrieb und der Berufsschule, den zwei tragenden Säulen der dualen Ausbildung, können Bildungsdienstleister an der Ausbildung beteiligt sein. Wie dieses Zusammenwirken jedoch gestaltet sein soll, wird nicht näher festgelegt. Dementsprechend zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass das sogenannte Kooperationsgebot zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule nicht hinreichend greift (BEICHT et al. 2009, S. 9 f.).

Im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Qualität“ wurde die Lernortkooperation von Schule, ggf. überbetrieblichen Ausbildungsdienstleistern und Betrieb von den Modellvorhaben unterschiedlich stark behandelt. In den Projekten sind solche Kooperationen überraschend häufig (obwohl die schulische Seite nicht aus Bundesmitteln gefördert wurde) und zielführend eingegangen worden. Dies geschah vor allem dort, wo gewachsene Kooperationsbeziehungen bereits existierten. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Lernortkooperation projektübergreifend als wichtig erachtet wird, auch wenn betriebliche Projektpartner unterstreichen, dass der Informationsfluss und die Abstimmung zwischen Betrieben und der Berufsschule bisher nur unzureichend gelingt: Die Programmsergebnisse zeigen, dass Lernortkooperation, wenn sie stattfindet, nach wie vor stark personenabhängig ist.

In einzelnen Modellversuchen, wie z. B. *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis*, *QUESAP* und *Q³*, wurden Brücken der Vernetzung zwischen Berufsschule und Betrieb weiter ausgebaut. Es hat sich als zielführend erwiesen, an bereits bestehende Strukturen (z. B. Lehrjahreseröffnung, Facharbeiterweihe) und Instrumenten (z. B. dem Ausbildungsnachweis) anzukoppeln. Verbunddienstleister, Kreishandwerkerschaften und Innungen können in diesem Kontext als Schnittstelle fungieren.

Die Erfahrungen der Modellversuche haben auch deutlich gemacht, dass für die Umsetzung von Mindeststandards und vor allem für die Qualitätsverbesserung über diese Standards hinaus eine externe Begleitung durch fachkundige Stellen hilfreich ist. Die Wirksamkeit der Qualitätsanstrengungen wird dann erhöht, wenn intermediäre Institutionen entsprechende Konzepte oder Instrumente der Qualitätsverbesserung in das eigene Leistungsspektrum integrieren. Qualifizierungskonzepte für Berater/-innen der Kammern und Kreishandwerkerschaften sowie für Mitglieder der betrieblichen Interessenvertretung wurden in den Modellversuchen *Ausbildungsqualität Handwerk*, *AusbildungsMEISTER* und *Q:LAB* entwickelt.

► Lehr-/Lernprozesse planen und gestalten

Betrachtet man die Ebene des Lehr-/Lernprozesses, nimmt die Interaktion zwischen ausbildendem Personal und den Auszubildenden eine Schlüsselfunktion ein. Eine lernförderliche Ausbildungskultur, die Beteiligung der Lernenden, eine wertschätzende Kommunikation sowie eine gezielte Auswahl von Methoden fördern die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung und das beidseitige Verständnis; Ausbildungsabbrüche können vermutlich auf diese Weise vermindert werden.

Es geht also darum, den als Input-Qualität vorhandenen Ausbildungsplan tatsächlich in die Ausbildung einzubeziehen und damit die Prozess-Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Der Abgleich der Ausbildungs- und Lerninhalte im Betrieb mit dem Ausbildungsrahmenplan ist ein wichtiges Qualitätskriterium und steigert die Prozess-Qualität, wenn solch ein Abgleich gemeinsam mit Ausbildenden und Auszubildenden umgesetzt wird. Den Auszubildenden und auch den Ausbildenden wird auf diese Weise deutlich, was bislang in der Ausbildung schon erreicht wurde bzw. erreicht werden sollte und welches die nächsten Ausbildungsziele sind. Entsprechende Verfahren und Instrumente wurden im Programm entwickelt. Eine Visualisierung des Ausbildungsrahmenplans half bei der tatsächlichen Umsetzung im Betrieb. Der Abgleich der durchgeführten Tätigkeiten mit den Inhalten und Unterpunkten des Ausbildungsrahmenplans, und dies ggf. in visualisierter Form, für alle Beteiligten zugänglich, konnte gleichermaßen als eine Arbeitshilfe zur Planung und Steuerung der betrieblichen Ausbildung als auch als Grundlage für regelmäßige Lernfortschritts- und Lernstandgespräche genutzt werden. Die im Programm entwickelten Instrumente dienen also nicht nur dem formalen Nachweis der Pflichterfüllung, sondern verbinden diesen mit berufspädagogischer Evaluation und Intervention. Wie ein Ausbildungsplan prozessbezogen erstellt werden kann, zeigt die Handlungsanleitung „Prozessbezogene betriebliche Ausbildungsplanung“ des Modellversuchs *BAQ*.

Weitere Informationen zu dem Thema „Lehr-/Lernprozesse planen und gestalten“ finden sich auch in den Beiträgen der Modellversuche *QUESAP*, *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis* und *ML-QuES* in diesem Band.

► Lernzielvereinbarung und Dokumentation

Für die Planung und den Ablauf der Ausbildung war es, wie die Modellversuche zeigen, hilfreich, die durchgeführten betrieblichen Tätigkeiten des/der einzelnen Auszubildenden regelmäßig zu dokumentieren und zu besprechen. Ebenso war ein gemeinsames Formulieren von Lernzielen durch Ausbilder/-innen und Auszubildende wünschenswert. Die Modellversuche haben

gezeigt, dass eine Dokumentation der Tätigkeiten sowie das Formulieren von Lernzielen, z. B. für jeden Ausbildungsabschnitt, als Grundlage für einen regelmäßigen Austausch zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden geeignet sind. Empfehlenswert ist dabei das Führen sogenannter Zielvereinbarungsgespräche. Hierdurch können Stärken und Entwicklungspotenziale des Auszubildenden aufgedeckt werden. Die im jeweiligen Ausbildungsabschnitt gemeinsam formulierten Ziele galt es nach jedem Ausbildungsabschnitt zu prüfen und für den nächsten Ausbildungsabschnitt wiederum Lernziele gemeinsam zu vereinbaren. Die Dokumentation der Tätigkeiten sowie das gemeinsame Festlegen der Lernziele ermöglichte es, einen Überblick über bereits durchgeführte und noch durchzuführende Tätigkeiten zu bekommen sowie den Lerngewinn des/der einzelnen Auszubildenden sichtbar zu machen. Hinweise und Tipps, wie Zielvereinbarungsgespräche gestaltet werden können, gibt die Arbeitsunterlage „Zielvereinbarungsgespräch“ des Modellversuchs Q³. Auch der Einsatz des *Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises* des gleichnamigen Modellversuchs unterstützt Ausbildende und Auszubildende hinsichtlich Lernzielvereinbarung und Dokumentation.

► Schaffung einer lernförderlichen Ausbildungskultur

Voraussetzung für gelingende Ausbildungsprozesse ist ein lernförderliches Klima im Betrieb, wie auch die Arbeit der Modellversuche zeigte. Damit ist eine Atmosphäre gemeint, die durch gegenseitigen Respekt und das Einhalten von Regeln, durch Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet ist. In einer lernförderlichen Umgebung werden Fehler toleriert, und es wird gemeinsam nach Korrektur- und Verbesserungsmöglichkeiten gesucht. Das Ausbildungsgeschehen sollten ein angemessener Umgang zwischen den Beteiligten wie z. B. gendergerechte Umgangsformen, wertschätzende Kommunikation sowie Fehlertoleranz mit Blick auf Lösungsorientierung prägen.

„Manches Fachliche und verschiedene Prozesse kann man vereinheitlichen, aber trotzdem macht jeder die eigentliche Arbeit ein bisschen anders, also in seinem Stil. Genauso entwickelt auch jeder Ausbilder in gewisser Weise seine für ihn typische Art auszubilden. (...) Und genauso entwickelt auch jeder Auszubildende seinen Stil zu arbeiten und hat seine ganz eigene Art zu lernen (...). Es geht darum, dass Ausbilder und Auszubildende ihre unterschiedlichen Arten und Weisen zusammenbringen, dass sie sich aufeinander abstimmen und mit ihren unterschiedlichen Arten zusammenkommen“ (Aussage einer ausbildenden Fachkraft im Modellversuch Graswurzel).

Gleichwohl werden Feedbackgespräche häufig nicht systematisch geplant und durchgeführt. Gründe dafür waren häufig fehlende zeitliche und personelle Ressourcen. Gleichzeitig ist das Interesse seitens der Betriebe an Instrumenten und Lösungsvorschlägen zu diesen Themen hoch. Eine gelebte Feedback- und Kommunikationskultur wird von den beteiligten Personen trotz des damit verbundenen Aufwands als Erfolgsfaktor für die Ausbildung betrachtet.

Eine gelebte Feedback-Kultur steht nach Aussagen der Modellversuchsbeteiligten in vielen Betrieben erst am Anfang. Die Thematik wurde von den Modellversuchen angestoßen, muss aber in der Ausbildungspraxis noch vertieft werden. In den Projekten wurden Instrumente zur Förderung und Verbesserung der Interaktion und Kommunikation zwischen den an der Ausbildung Beteiligten entwickelt und erprobt. Hervorzuheben ist, dass es Modellversuchen gelungen ist, die Bedeutung einer regelmäßigen Kommunikation und Reflexion zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern und Auszubildenden nach außen zu tragen. So wurden Ergebnisse der Modellversuchsarbeit diesbezüglich in den Beschluss neuer Empfehlungen für das Führen von Ausbildungsnachweisen durch den BIBB-Hauptausschuss integriert. Diese Empfehlung geht u. a. zurück auf den Modellversuch *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis*, dessen Ziel es war, den Kommunikationsprozess zwischen allen Ausbildungsbeteiligten zu verbessern sowie eine Feedback-

Kultur zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden zu etablieren. Dies geschieht durch einen gemeinsamen Abgleich der tatsächlichen betrieblichen Lern- und Ausbildungsinhalte mit den Inhalten des Ausbildungsrahmenplanes oder des betrieblichen Ausbildungsplanes, um eventuelle Lücken im Ausbildungsprozess bzw. -ablauf aufzudecken. Darüber hinaus werden die Auszubildenden dazu veranlasst, ihre eigenen Leistungen zu reflektieren und vom ausbildenden Personal regelmäßig Rückmeldungen einzuholen.

Wie man den Ausbildungsprozess dialogisch steuern kann, zeigt auch der Spickzettel für Ausbilder/-innen und Auszubildende des Modellversuchs *Graswurzel QES*. Der Leitfaden enthält Hinweise und Tipps zur Vereinbarung von Arbeitsaufgaben und zu ihrer Reflexion in Zwischen- und Abschlussgesprächen.

► Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstreflexion von Auszubildenden

In der modernen Arbeitswelt ist die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten von elementarer Bedeutung. Auszubildende müssen lernen, Arbeitsaufgaben selbstständig zu planen, durchzuführen, Arbeitsergebnisse zu bewerten und Rückschlüsse für ihr Handeln zu ziehen. Diese Kompetenzen können im Ausbildungsprozess entwickelt werden, wenn die Auszubildenden als Lernende mit ihren je spezifischen Lernbedürfnissen stärker in den Fokus rücken.

„Es wird intensiv mit dem Azubi gearbeitet. Man hört sich an, was der Azubi zu sagen hat und nimmt Verbesserungsvorschläge an.“ (Aussage eines Auszubildenden im Modellversuch QUESAP)

Dies kann dadurch begünstigt werden, dass Auszubildende stärker in den Verlauf ihrer Ausbildung einbezogen werden, z. B. durch Feedback- und Lernstandgespräche sowie das Planen der nächsten Ausbildungsabschnitte. Exemplarisch sei hier die Arbeitsunterlage *Entwicklung von Lernsituationen als Methode der praktischen Ausbildung* des Modellversuchs *QUESAP* genannt, die dabei unterstützt, realitätsnahe und für den Ausbildungsberuf typische Arbeitsaufgaben zu gestalten. Sie zeigt, wie berufliche Alltagssituationen für die praktische Ausbildungsarbeit aufbereitet werden können. Die Mitverantwortung der Auszubildenden muss jedoch von Ausbildenden beobachtet und begleitet werden, sodass einer möglichen Überforderung rechtzeitig entgegengewirkt werden kann. Eine Möglichkeit, die Eigenverantwortung und Selbstreflexion von Auszubildenden zu stärken, stellt das Azubi-Tandem des Modellversuchs *Ausbildungsqualität Handwerk* dar. Das Instrument zielt darauf ab, Auszubildende höherer Ausbildungsjahre zur Übernahme von Einweisungen zu qualifizieren, um neuen Auszubildenden die Identifizierung mit dem und Eingewöhnung in den Ausbildungsbetrieb und die dortigen Arbeitsabläufe zu erleichtern.

► Lernzielvereinbarung und Dokumentation

Haben die Auszubildenden regelmäßig und zu vorher festgelegten Zeitpunkten die Gelegenheit, sich über Ausbildungsverlauf und -inhalte zu äußern, können gemeinsam mit dem/der Ausbilder/-in Konsequenzen für den weiteren Ausbildungsverlauf abgeleitet und zukünftige Ziele für die Ausbildung festgelegt werden. Das fördert die Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung der Lernarrangements. Basis hierfür ist eine regelmäßige Dokumentation des Ausbildungs- und Lernprozesses, z. B. in Form des schriftlichen Ausbildungsnachweises.

Die Dokumentation der Tätigkeiten sowie das gemeinsame Festlegen der Lernziele in Zielvereinbarungsgesprächen ermöglichte es, einen Überblick über bereits durchgeführte und noch durchzuführende Tätigkeiten zu bekommen sowie Lernerfolge für Ausbilder/-innen und Auszubildende sichtbar zu machen. Hinweise und Tipps, wie Zielvereinbarungsgespräche gestaltet werden können, gibt die Arbeitsunterlage „Zielvereinbarungsgespräch“ des Modellversuchs *Q³*.

Zudem wurden im Rahmen der Ausbildung bereits bestehende Instrumente verstärkt dazu genutzt, um Lernfortschritte und Kompetenzen zu dokumentieren und zu reflektieren, z. B. im *Ganzheitlichen Ausbildungsnachweis*.

► Auswahl der Methoden und Inhalte für Ausbildungsaufgaben

Ausbilder/-innen können durch einen angemessenen Einsatz von Methoden und Medien, durch verständliche Aufgaben- und Arbeitsanweisungen, durch die Berücksichtigung von Handlungs- und Kompetenzorientierung im Lernprozess sowie durch die Häufigkeit der Erläuterung von Arbeitsaufgaben maßgeblich die Qualität des Ausbildungsprozesses beeinflussen. Neben der methodischen Gestaltung der Ausbildung sind die Inhalte der Ausbildungsaufgaben relevant: Handelt es sich um berufstypische Arbeitsaufgaben, die eine vollständige Handlung (Planen – Durchführen – Bewerten) aufseiten der Auszubildenden zulassen?

Auf Basis der Modellversuchsergebnisse können folgende Erfolgsfaktoren für die Auswahl und den Einsatz von Methoden und Arbeitsaufgaben identifiziert werden:

- In der Ausbildung kommen verschiedene Methoden und Medien zum Einsatz (z. B. Vier-Stufen-Methode, Lehrgespräch, Simulationen, Selbstlernprogramme und Projektarbeit).
- Aufgaben und Arbeitsanweisungen werden ausführlich und verständlich erklärt.
- Auszubildende haben die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen.
- Es wird Wert darauf gelegt, dass die durchzuführenden Aufgaben die Auszubildenden weder über- noch unterfordern.
- Die Aufgaben lassen sich dem Ausbildungsrahmenplan oder dem betrieblichen Ausbildungsplan eindeutig zuordnen.
- Auszubildende erledigen überwiegend echte Arbeitsaufgaben und -aufträge.
- Auszubildende verstehen den Sinn und Zweck der Aufgaben sowie den Bezug zu ihrem Ausbildungsberuf.

Weitere Informationen zu dem Thema „Methoden und Inhalte für Ausbildungsaufgaben“ finden sich auch in den Beiträgen der Modellversuche *QUESAP*, *Graswurzel QES* und *ML-QuES* in diesem Band.

► Lehr-/Lernprozesse beurteilen und reflektieren

Wie bereits erwähnt, dient ein regelmäßiges Feedback zwischen Bildungspersonal und Auszubildenden der Verbesserung der Kommunikation, es fördert die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung, gegenseitiges Vertrauen und das beidseitige Verständnis. Feedback meint die subjektive Rückmeldung an einen Gesprächspartner hinsichtlich seiner Wirkung auf andere. Selbst- und Fremdwahrnehmungen werden in Feedbackgesprächen zur Sprache gebracht und erörtert. „Feedback dient also dazu, durch den Austausch von Einschätzungen Entwicklungsperspektiven für den Umgang mit einem Thema zu entwerfen. Im Wesentlichen gelingt dies dadurch, dass der wahrgenommene Zustand mit einem erwünschten Zustand verglichen wird“ (BASTIAN et al. 2007, S. 89).

Feedbackgespräche geben Auszubildenden die Möglichkeit, sich selbst und das Arbeitsumfeld zu reflektieren. Die Modellversuche zeigen, dass Auszubildende ihre Mitwirkungsmöglichkeiten durchaus wahrnehmen, wenn die Möglichkeit dazu besteht. Ausbilder/-innen und Auszubildende besprechen gemeinsam die Tätigkeiten und Ergebnisse des letzten Ausbildungsabschnitts und vereinbaren Ziele für die Zukunft. Diese gilt es in der Folgezeit durch erneutes Feedback zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Damit vollzieht sich auch auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse der PDCA-Zyklus im Kleinen. Im Modellversuchsprogramm wurden hierzu unterschiedliche Ansätze verfolgt: Es ging darum, zunächst einmal Feedbackmöglichkeiten zu schaffen, um über die Ausbildung ins Gespräch zu kommen. Ansätze zur Steuerung der Ausbildung

reichen von Lernzielvereinbarungen nach Ausbildungsabschnitten bis zur regelmäßigen Selbst- und Fremdeinschätzung mittels des Ausbildungsnachweises oder Ausbildungsplänen. Eine Möglichkeit hierfür stellt die Ampeltafel, entwickelt im Modellversuch *ML-QuES*, dar. Die Ampeltafel unterstützt Ausbildende und Auszubildende, ins Gespräch zu kommen. Ziel der Ampeltafel ist eine systematisierte und strukturierte Abstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen der Auszubildenden und Ausbilder/-innen über ausbildungsrelevante Inhalte. An dieser Stelle sei auch auf die Beiträge der Modellversuche *QUESAP* und *Q:LAB* in diesem Band verwiesen.

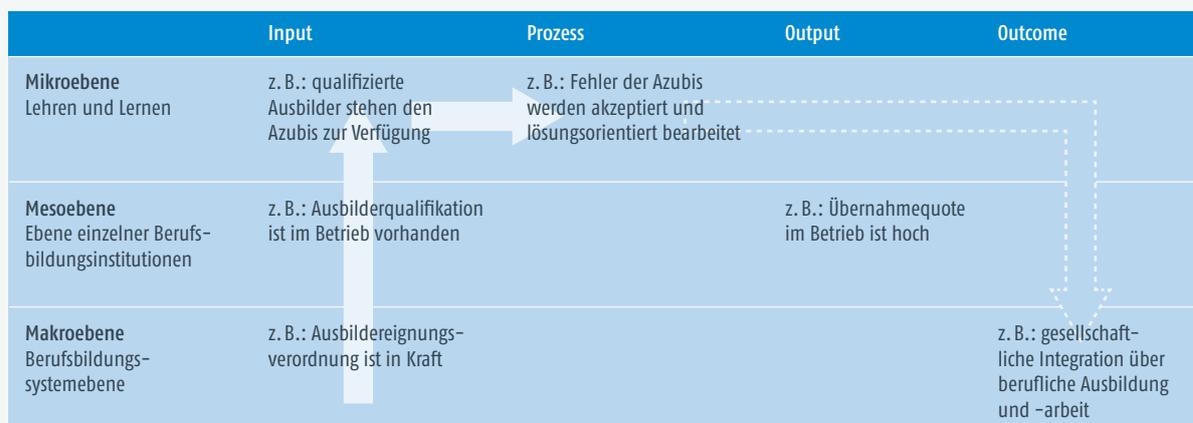
2.3 Lösungsansätze zur Förderung der Output- und Outcome-Qualität

Gegenwärtig soll die Steuerung im Bildungswesen verstärkt lernergebnisorientiert erfolgen (vgl. DEHNBOSTEL 2011; FROMMBERGER 2013). „Bildungsstandards“, „Learning Outcomes“ bzw. die „Outcomeorientierung“ stehen im Fokus der „curricularen Gestaltung beruflicher Bildung, schon etwas länger die „Kompetenzorientierung“, die „Lernfeldorientierung“ oder die „Modularisierung“ (FROMMBERGER 2013, S. 1). Auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse rücken der Erfolg und die Wirkung von Ausbildungsprozessen in den Blick (vgl. ebd., S. 7).

Die Wirkungen der im Modellversuchsprogramm initiierten Innovationen in den Blick zu nehmen, erfordert jedoch einen längeren Betrachtungszeitraum. Die Outcome-Qualität, also die Frage, welche Bedeutung die Modellversuchsinnovationen für die Verwertung im Arbeitsleben der Ausgebildeten haben, könnte erst in einigen Jahren ermittelt werden – wenn diese Fragestellung überhaupt untersucht würde. Auch eine umfassende Analyse der Output-Qualität, die Untersuchung von Lernergebnissen im Hinblick auf Prüfungen und Kompetenztests liegt eher außerhalb der gegenwärtigen Struktur der Modellversuchsförderung, denn eine derartige Analyse unterstellte ja nicht nur die Erarbeitung einer Innovation in der Berufsbildung, sondern auch die Absolvierung einer vollständigen Berufsausbildung unter den neu geschaffenen Bedingungen durch die Untersuchungsteilnehmer. Das kann in einem drei bis dreieinhalb Jahre währenden Programm kaum seriös untersucht werden. Insofern sind die im Folgenden dargestellten Ergebnisse vorläufiger Natur. Abbildung 3 veranschaulicht die Arbeitsschwerpunkte im Modellversuchsprogramm, die eindeutig in der Verbesserung der Input- und Prozess-Qualität der Berufsausbildung lagen.

Abbildung 3

Verbesserung der Input- und Prozess-Qualität als Schwerpunkte im Programm



Quelle: eigene Darstellung

► Verschränkung von Prozess- und Output-Qualität

In den Modellversuchen hat sich ein Vorgehen bewährt, das Lernergebnis- und -erfolgskontrollen als regelmäßiges Element in den Ausbildungsprozess integriert. Dieses Vorgehen war geprägt durch Interaktion und Reflexion, gegenseitiges Feedback und gemeinsame Zielvereinbarungen. Lernerfolgskontrollen waren damit ein wichtiger Bestandteil der Output-Qualität *und* der Prozess-Qualität.

Hier wurde auch die Wechselwirkung zwischen den beiden Dimensionen der Prozess- und der Output-Qualität deutlich: Aktivität, Reflexion, Partizipation und Verantwortung im Ausbildungsprozess fördern die ganzheitliche Kompetenzentwicklung und das selbstorganisierte und eigenverantwortliche (Weiter-)Lernen. Umgekehrt ergaben sich in den Modellversuchen Synergieeffekte: Ein gestiegenes Verantwortungsbewusstsein der Auszubildenden kann wiederum Treiber für Optimierungsprozesse von Lernen und Lehren sein, wenn Auszubildende Lerninhalte und -zeiten aktiv einfordern.

Die Verschränkung der Entwicklung von Prozess- und Output-Qualität hat damit dazu geführt, dass in einigen Modellversuchen (z.B. *AusbildungsMEISTER*, *BAQ*, *QUESAP*) die Lernergebnisfeststellung unmittelbar an die Verbesserung der Prozessqualität gekoppelt werden konnte, und zwar, was hier das Entscheidende ist, unter Einbeziehung von Auszubildenden als aktive Beteiligte an solch einem Qualitätsentwicklungsprozess und nicht bloß als passive Objekte der Kompetenzdiagnostik.

► Erkenntnisse bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen

Die Ergebnisse der summativen Evaluation¹ zeigten im Hinblick auf die Erreichung von Zielen, die die Output- und Outcome-Qualität betreffen, ein heterogenes Bild. Im Vergleich zu den prozessbezogenen Kriterien werden Effekte auf dieser Ebene eher vorsichtig bewertet. Folgende Gründe wurden von den Projektträgern genannt:

Eine Projektlaufzeit von drei Jahren reiche nicht aus, um Lernwirkungen umfassend feststellen zu können bzw. die Vielzahl der Einflussfaktoren, die diese beeinflussen, zu identifizieren. In der Ausbildung sei ein Gesamtdurchlauf der Auszubildenden nötig, um Wirkungen abschließend einschätzen und den Interventionen zuordnen zu können.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Erfassung langfristiger Wirkungen eine längere Laufzeit des Programms erfordert, in der dann Panelbefragungen im Anschluss an die Implementierung von Modellversuchsinnovationen möglich werden.

Nur bei Projekten, die bereits an entwickelten oder bestehenden Instrumenten ansetzten, konnten im Rahmen unseres Programms Lernwirkungen schon gegen Ende der Projektlaufzeit dezidiert erhoben werden. Am Beispiel des Modellversuchs *QUESAP*, das als Entwicklungsprojekt auf ein vorher entwickeltes Handbuch der Qualitätssicherung in der Altenpflege aufsetzte, wird der Mehrwert einer anschließenden Transferphase deutlich. Hier konnten konkrete Optimierungsvorschläge gemeinsam mit den Beteiligten in mehreren Rückkopplungsschleifen erfasst werden. Zudem war im Anschluss eine breite Wirkungsanalyse möglich. Bei der Erhebung von Effekten auf Ebene der Lernergebnisse spielt die Nähe des Auszubildenden zum Modellversuch, und damit die bewusste Partizipation der Auszubildenden im Projekt, eine Rolle. Auszubildende, die in das Projekt involviert waren, konnten die Effekte besser auf eine Interventionsmaßnahme im Modellversuch zurückführen. In anderen Konstellationen fiel dies schwerer.

¹ Mittels einer standardisierten Befragung am Ende der Projektlaufzeit wurden Projektträger, Vertreter/-innen in Betrieben, Intermediären und Berufsschulen zu ihrer Einschätzung bzgl. der Wirkung der Modellversuchsaktivitäten befragt.

Im Rahmen der Projekte konnte aber die Wahrscheinlichkeit erwünschter Effekte erhöht werden. Die Projektevaluation identifizierte folgende Stellhebel für die Verbesserung der Output- und Outcome-Qualität:

- ▶ eine strukturierte und frühzeitige Prüfungsvorbereitung
- ▶ die verbesserte Nutzung des Ausbildungsnachweises, z. B. über die formalen Anforderungen hinausgehend die Verwendung des Ausbildungsnachweises als Lerntagebuch bzw. Nachschlagewerk zur Prüfungsvorbereitung
- ▶ Einbeziehung des Auszubildenden in die Reflexion der Lernfortschritte und Zielvereinbarung
- ▶ kompetenzorientierte Beurteilung
- ▶ verstärkte Nutzung von Zusatzqualifikationen
- ▶ Förderung von Kooperation und Abstimmung zwischen Lernorten.

Im Rahmen des Modellversuchsprogramms wurden unterschiedliche Ansätze zur Steigerung der Ergebnisqualität verfolgt. So wurde z. B. eine *verbesserte Nutzung des Ausbildungsnachweises und der damit verbundenen Lern- und Erkenntnisprozesse* in mehreren Projekten bearbeitet. Über die formalen Anforderungen hinausgehend wurde die Verwendung des *Ausbildungsnachweises* als Lerntagebuch bzw. Nachschlagewerk zur Prüfungsvorbereitung vorgeschlagen. Des Weiteren zielten Handreichungen darauf ab, eine systematische und langfristige Prüfungsvorbereitung anzustoßen – so z. B. die Checkliste Prüfungsvorbereitung als Teil des Leitfadens zur Qualitätsentwicklung in der Ausbildung –, entwickelt im Modellversuch *Ausbildungsqualität Handwerk*.

3 Partizipation als förderliche Bedingung für die Nachhaltigkeit und den Transfer von Modellversuchsergebnissen

Modellversuche zielen auf die Entwicklung und Erprobung von innovativen Lösungen für Probleme aus der unmittelbaren Bildungspraxis (vgl. EULER 2003, S. 202f.). Sie bieten einen Rahmen, in dem innovative Konzepte, Methoden und Instrumente zur qualitativen Verbesserung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt werden können. Ziel ist es, die exemplarischen Problemlösungen in die breite Berufsbildungslandschaft – insbesondere in weitere Arbeits- und Ausbildungskontexte – zu transferieren (vgl. SEVERING 2005, S. 18; FISCHER 2007). In den Modellversuchen wurden folgende Möglichkeiten erprobt, um die Nachhaltigkeit und den Transfer der Ergebnisse zu fördern und weitere Betriebe für das Thema Qualität aufzuschließen:

- ▶ auf Mikroebene: Nachhaltigkeit durch Partizipation und Perspektivenverschränkung
- ▶ auf Mesoebene: Verstetigung und Verbreitung durch Intermediäre und Netzwerke
- ▶ auf Makroebene: Präsenz von Qualität in der politischen Diskussion.

▶ Nachhaltigkeit durch Partizipation und Perspektivenverschränkung

Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsmaßnahmen der Qualität der Ausbildung kann dann gefördert werden, wenn sie von allen Beteiligten gleichermaßen mitgetragen werden. Den Modellversuchen ging es darum, Prozesse zu „entstandardisieren“, sie dialogisch und partnerschaftlich zu gestalten – sowohl den Lehr- und Lernprozess als auch die Verständigung über Qualitätsziele und -kriterien.

- ▶ Für den Lehr- und Lernprozess bedeutete das, dass Auszubildende aktiver als bislang an ihrer Ausbildungsplanung und -ausgestaltung teilnehmen, indem sie verschiedene Themen einfordern, verstärkt selbstorganisiert lernen und handeln sowie Eigeninitiative und Interesse am eigenen Lernprozess zeigen. Die Entwicklung des Verständnisses für Auszubildende als Lernende, aber auch als Experten ihrer Lern- und Arbeitspraxis, sowie die Initiative und

das Commitment der Auszubildenden und Ausbildenden für die Verbesserung der Qualität sind Wirkungen, die die Modellversuche entfalteten. Damit wird deutlich: Kommunikation als interaktives Handeln ist ein wichtiges Werkzeug, um Beteiligungsorientierung und damit nachhaltige Qualitätsentwicklung sicherzustellen.

- Für die Qualitätsentwicklung bedeutete das, dass sich die Beteiligungsorientierung nicht nur in der Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Auswahl der Entwicklungsbedarfe und Qualifizierungsschwerpunkte erschöpfte, sondern in die Befähigung der Beteiligten zur selbstständigen Qualitätsentwicklung mündete. Selbststeuerung und -evaluation waren Strategien zur Förderung der Nachhaltigkeit. Begleitstrukturen, wie die Unterstützung und Beratung durch Intermediäre und die Benennung von Ausbildungs koordinatoren oder Qualitätsbeauftragten waren weitere Strategien.

Die Erfahrungen aus den Modellversuchen machen auch deutlich, dass im Anschluss an bottom-up ausgerichtete Ansätze der Qualitätsentwicklung Entscheidungen der Unternehmensleitung einige Bedeutung dafür besitzen, Verbesserungen im Betrieb zu verstetigen, indem Verbindlichkeiten bzw. Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Es bedarf konkreter Entscheidungen, ob und wann Veränderungen eingeführt werden und welche Ressourcen hierfür notwendig sind. Die Verankerung des gemeinsam gefundenen Qualitätsverständnisses in den betrieblichen Zielvereinbarungen oder Qualitätsmanagementsystemen fördert das Commitment der Beteiligten und ist insofern ein Kriterium der Nachhaltigkeit.

► Verstetigung und Verbreitung durch intermediäre Institutionen und Netzwerke

Die Modellversuche haben gezeigt, dass die Initiative zur Verbesserung der Qualität von Betrieben selbst und von weiteren kooperierenden Institutionen ausgehen kann. Qualitätsentwicklung in KMU ist häufig kein Selbstläufer, sondern bedarf einer kontinuierlichen Beratung und externen Unterstützung. Gleichzeitig schafft die Einbindung in Netzwerke einen gewissen Grad an Verbindlichkeit und Synergieeffekte zwischen den Unternehmen.

Intermediäre Institutionen, z.B. Kammern, Innungen, arbeitgeber- und arbeitnehmersnahe Institutionen und Akteursgruppen, Bildungsdienstleister und -netzwerke, waren sowohl als Multiplikatoren/Promotoren als auch als Transfernehmer strategisch in das Modellversuchsprogramm eingebunden, wobei sich die beiden Perspektiven nicht ausschließen: Oft erfolgt zunächst die Übernahme und Verstetigung eines im Rahmen des Modellversuchs entwickelten Produkts in das Leistungsportfolio von Intermediären inklusive der damit ggf. einhergehenden Personal- und Organisationsentwicklung, um glaubwürdig auf Basis der eigenen Erfahrungen für die Adaption durch weitere Transfernehmer zu werben und diesbezüglich zu beraten (vgl. KOHL/GAYLOR/KRETSCHMER 2013, S.30). Durch Gremien, Ausschüsse oder andere Netzwerke konnten Innovationen auch in der Makroebene sichtbar gemacht werden.

Damit leisteten die Modellversuche einen Beitrag zur Professionalisierung verschiedener Akteursgruppen und deren Wahrnehmung als Ansprechpartner in Ausbildungsfragen. Erfolgreiche Ansätze waren

- Berater- und Multiplikatorenschulungen: Ausbilder/-innen und Berater/-innen als Multiplikatoren in Arbeitskreisen oder Beratungsgesprächen, Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in intermediären Institutionen (z.B. in den Modellversuchen AusbildungsMEISTER und Ausbildungsqualität Handwerk),
- Qualitätszirkel und Workshops auf Betriebs-, Verbund-, Verbands- und Trägerebene bzw. unternehmensübergreifend in bzw. über Innungen, zum Teil transnational (z.B. in den Modellversuchen BAQ und Q³),
- Integration von Konzepten und Verfahren in das Leistungsangebot von intermediären Institutionen, in Kooperationsverträge, in Verbundstrukturen, in Qualitätsmanagementsysteme,

in Vorgaben und Standards (z.B. in den Modellversuchen AusbildungsMEISTER, Ausbildungsqualität Handwerk und QUESAP).

► Präsenz von Qualität in der politischen Diskussion

Die Verankerung der Ergebnisse in der Makroebene wurde von einigen Modellversuchen als zentrale Aufgabe erkannt. Förderlich war dafür die Verknüpfung der Modellversuche mit der Landes- und vereinzelt auch Bildungspolitik. Die Mitarbeiter/-innen der Beratungsteams des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) wurden im Rahmen des Modellversuchs *QUESAP* zu den Inhalten, den Arbeitshilfen und zum zielgerichteten Einsatz der Qualitätsbausteine im Beratungsprozess von Pflegeeinrichtungen geschult. Das Beratungsteam erhielt fortlaufend Unterstützung bei der Verbreitung der Produkte und Erfahrungen des Modellversuchs. Über die Region hinaus wurden die Projektergebnisse zudem in den Beschluss neuer Empfehlungen für das Führen von Ausbildungsnachweisen des BIBB-Hauptausschusses integriert (Modellversuch *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis*). Wird das Thema Berufsbildungsqualität in der politischen Diskussion gestärkt, könnte dies zudem das Bewusstsein der Akteure für das Thema schärfen und eine breite Adressatengruppe erreichen.

Die Nachhaltigkeit der angestoßenen Veränderungen im Betrieb, in und durch intermediäre Institutionen und auf der Makroebene, war ein Anliegen, welches von Beginn an in Modellversuchen mitgedacht und durch die Programmevaluation gefördert wurde. Dabei waren Transfer und Nachhaltigkeit bedeutende Elemente (vgl. FISCHER et al. 2015). Dementsprechend wurden schon während der Projektlaufzeit die Grundsteine gelegt, die für die Weiterführung der Innovation nach Projektende hinaus im jeweiligen Kontext förderlich sind. Über die Sicherung des Erreichten hinaus ging es auch um die Befähigung der Akteure und Akteurinnen dazu, Qualität nach Programmende systematisch weiterzuentwickeln. Schließlich kommt es nicht nur darauf an, Innovationen zu implementieren, sondern diese auch an sich verändernde Bedarfe und neue Herausforderungen anpassen zu können (vgl. STOCKMANN 2006, S. 129).

Bei der Implementierung der Ergebnisse wurde auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt:

Tabelle 1

Erfolgreiche Strategien zur Förderung der Nachhaltigkeit im Modellversuchsprogramm

Ebene	Beteiligungsorientierung zur Förderung der Verstetigung und Verbreitung
Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> ► Die Beteiligungsorientierung erschöpfte sich in BAQ nicht in der Einbeziehung und Mitbestimmung, sondern mündete in die Befähigung der Beteiligten zur selbstständigen Qualitätsentwicklung. Selbststeuerung und -evaluation waren Strategien zur Förderung der Nachhaltigkeit im Modellversuch. In BAQ wurde die Weitergabe der Stammkarte in die vertragliche Vereinbarung mit Betrieben implementiert. ► Die Verbundpartner im Modellversuch Q³ gewährleisteten eine gewisse Verbindlichkeit durch die Integration des Qualitätsleitbildes in Verbund- und Kooperationsverträge und der Qualitätszirkel in das Leistungsspektrum der FAW. Zudem wird der Qualitätsansatz als Beratungsangebot der FAW verstetigt. ► Zum Teil konnten Innovationen kontinuierlich und verbindlich in bereits bestehenden Qualitätsmanagementsystemen verankert werden, z. B. in Altenpflegeeinrichtungen (QUESAP) oder in Betrieben (BAQ). ► Das Anstoßen von Interventionen durch die Befähigung, Motivation und Begleitung der Teilnehmenden zur Verantwortungsübernahme und Aktivität bzgl. der Qualitätsentwicklung im eigenen Betrieb waren der innovative Kern der Workshopkonzepte in ProfUnt.
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> ► Modellversuchsübergreifend zeigte sich die Notwendigkeit einer externen Unterstützung, um Qualitätsprozesse in kleinen und mittleren Betrieben in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten. Mit der begleitenden Organisationsentwicklung der Kreishandwerkerschaft in AusbildungsMEIS-

(Fortsetzung Tab. 1)

Ebene	Beteiligungsorientierung zur Förderung der Verstetigung und Verbreitung
	<p>TER ist hierzu ein Schritt getan, der das Nachhaltigkeitspotenzial der Qualitätsprozesse stark erhöht.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Bei der Angliederung des Austauschs betrieblicher Vertreter/-innen an bestehende Strukturen, wie die Innungsveranstaltungen der Kreishandwerkerschaft (AusbildungsMEISTER) und die Ausbildungsleitertreffen des Verbandes der Metall- und Elektro-Industrie in Thüringen e.V. (VMET) (ProfUnt), wurden besonders ressourcenschonende Formate zur Förderung der Nachhaltigkeit genutzt. ▶ Einige Modellversuche nutzten eigene Netzwerke, wie z. B. Bildungsdienstleister, Innungen, HWK, IHK, um Projektergebnisse dauerhaft zu verstetigen und zu verbreiten (z. B. Ausbildungsqualität Handwerk, Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis, Graswurzel, ML-QuES, Q³). Teilweise wurden Konzepte als eigenes Beratungsangebot etabliert. ▶ In Q:LAB waren vier Verwaltungsstellen der IG Metall, die hierarchie- und funktionsübergreifende, z.T. unternehmensübergreifende Arbeitskreise organisieren, als Multiplikatoren in den Modellversuch eingebunden. Außerdem engagierte sich die Bezirksleitung Franken der IG Bergbau, Chemie und Energie im Projekt. Dadurch konnten gewerkschaftliche Strukturen genutzt werden, die sich an Betriebsräte, Ausbilder/-innen, Führungskräfte und Jugend- und Ausbildungsvertretungen richten. Darüber hinaus besteht eine strategische Partnerschaft zur Referatsleitung „Berufsbildungspolitik“ des DGB-Bundesvorstands.
Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Teilweise gelang die Integration der Qualitäts- und Qualifizierungsbausteine in bestehende Kursangebote, z. B. in das Kursangebot der Altenpflegeschulen (QUESAP) oder in die Aus- und Fortbildungsgänge, z. B. zur/zum „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagogen“, zur/zum „Geprüften Berufspädagogin/-pädagogen“ (Graswurzel). ▶ Im Modellversuch Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis wurde der Berufsbildungsausschuss der Region Bodensee/Oberschwaben regelmäßig zum Thema Ausbildungsnachweis informiert. Am 27. November 2012 wurden gemäß §79 Abs.2 BBiG durch den Berufsbildungsausschuss der IHK Bodensee-Oberschwaben neue Richtlinien für das Führen von Ausbildungsnachweisen beschlossen. Zudem wurden Elemente des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises, wie etwa die Aufnahme von Reflexionsprozessen als Bestandteil der Ausbildung, beim Erlass neuer Empfehlungen für das Führen von Ausbildungsnachweisen durch den BIBB-Hauptausschuss berücksichtigt. ▶ Die Mitarbeiter/-innen der Beratungsteams des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFZA) wurden im Rahmen des Modellversuchs QUESAP zu den Inhalten, den Arbeitshilfen und zum zielgerichteten Einsatz der Qualitätsbausteine im Beratungsprozess von Pflegeeinrichtungen geschult. Das Beratungsteam erhielt fortlaufend Unterstützung bei der Verbreitung der Produkte und Erfahrungen des Modellversuchs.

Quelle: eigene Darstellung

▶ Resümee

Dass Anstrengungen in Richtung auf mehr Ausbildungsqualität nicht nur ein Lippenbekenntnis darstellten, zeigt die Partizipation von betrieblichen Akteuren an den Modellversuchsaktivitäten, und zwar auf allen Ebenen: Über vierhundert an der betrieblichen Ausbildung Beteiligte wurden erreicht und fast siebenhundert Auszubildende. Es wurde im Modellversuchsprogramm nicht nur über Auszubildende geredet. Auch wurden nicht nur berufspädagogische Maßnahmen entwickelt, die Auszubildende dann hinzunehmen haben. In der überwiegenden Zahl der Projekte wurde die Arbeits- und Lernsituation der Auszubildenden systematisch erfasst, und ihre Rückmeldung wurde im Entwicklungsprozess partiell schon eingeholt. Welche Wirkungen die entwickelten Qualitätsmaßnahmen längerfristig auf das Verhalten von Auszubildenden und Auszubildenden haben, bleibt noch umfassend zu erheben.

Durchgängig wurde von den Partnerbetrieben erkannt, dass Ausbildungsqualität ein wesentliches Element bei der Rekrutierung und Bindung dringend benötigter Fachkräfte darstellt. Die

Sensibilisierung von Kleinstbetrieben, auch in Branchen, in denen Auszubildende ihre Ausbildungsbedingungen eher mittelmäßig bis weniger gut einschätzen (z. B. Maler/-innen und Lackierer/-innen, Friseur/-innen, vgl. DGB 2013), war ein besonderer Erfolg des Modellversuchsprogramms. Folgende Schlüsse können bereits jetzt gezogen werden:

1. Die Entwicklungspartnerschaften konnten für ihre Arbeit auf eine breite Unterstützung u. a. von Unternehmen, Kammern und Gewerkschaften zurückgreifen. Verbesserungswürdig scheint die Einbeziehung schulischer Lernorte, die nach wie vor stark personengebunden ist und einer strukturellen Verankerung bedarf, die über das Instrument der Modellversuche hinausreicht.
2. Im Modellversuchsprogramm wurde Qualitätsentwicklung besonders dann gefördert, wenn institutionelle Kooperationspartner der Betriebe einbezogen wurden. Dazu zählen über die Kammern, Schulen und Branchenverbände hinaus auch Kreishandwerkerschaften, Innungen, Gewerkschaften und Verbunddienstleister. Eine gezielte Kampagne, die sich (neben den Betrieben) an solche Multiplikatoren richtet, kann helfen, die im Modellversuchsprogramm entwickelten Handreichungen zu verbreiten.
3. Die im Programm erarbeiteten und erprobten Konzepte und Instrumente sind so gestaltet, dass sie als „Selbstläufer“ nach Programmende Anwendung finden können. Der Ergebnistransfer kann z. B. dadurch vorangebracht werden, dass die entwickelten Materialien den Betrieben leichter zugänglich gemacht werden. Dies kann durch eine öffentlich zugängliche Qualitätsplattform geschehen. Wirkungen könnten auch begleitende Werbe- und Beratungskampagnen zeigen.
4. Knappe Ressourcen führen dazu, dass KMU einmal mehr abwägen, ob sie Veränderungen anstoßen oder nicht. Es hat sich gezeigt, dass Qualitätsansätze eher eingeführt wurden und erfolgreicher waren, wenn sie an den Voraussetzungen des Betriebes anknüpften. Der Weg über bestehende Instrumente und Strukturen erleichterte dabei den Zugang zu Betrieben.
5. Ein häufiges Thema in den Modellversuchen war die Fragilität von Qualitätsentwicklungsprozessen, v. a. durch deren Personenabhängigkeit. Die Ergebnisse legen nahe, von einem ganzheitlichen Ansatz der Qualitätsentwicklung auszugehen, der Strukturen und Prozesse (z. B. Instrumente, Qualitätsmanagementsysteme), die Professionalität der Ausbilder/-innen und auszubildenden Fachkräfte, die Vernetzung und die Entwicklung der Organisation miteinander verbindet und aufeinander bezieht. Damit hat sich auch für die Ausbildung das bestätigt, was für die Weiterbildung bereits Konsens ist: Qualitätsentwicklung umfasst auch Organisationsentwicklung (vgl. z. B. ZECH 2008).

Angenommen wird, dass die Verbesserung der Berufsbildungsqualität einen strategischen Beitrag zur Fachkräftesicherung, zur Kompetenzentwicklung betrieblicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie zur sozialen Integration junger Menschen leistet. Qualität in der Ausbildung lässt sich dann erreichen, so die Erkenntnis aus dem Modellversuchsprogramm, wenn möglichst alle gemeinsam an deren Entwicklung mitwirken. Die Bereitschaft dafür scheint hoch: Konkrete Anfragen von Landesausschüssen zur Berufsbildung, von Branchenverbänden und Gewerkschaften liegen vor.

Literatur

- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderata. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online. Spezial (2008) 4, S. 1–16 – URL: www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_dietrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 17.03.2015)
- BASTIAN, Johannes; COMBE, Arno; LANGER, Roman: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel 2007

- BEICHT, Ursula; EBERHARDT, Verena; GRANATO, Mona; KREWERTH, Andreas: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB Report 3 (2009), S.1–16 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf (Stand: 26.03.2015)
- DEHNBOSTEL, Peter: Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: *Magazin für Erwachsenenbildung.at* (2011) 14, S.05.1–05.11
- DGB-BUNDESVORSTAND (Bereich Jugend): Ausbildungsreport 2013 – URL: jugend.dgb.de/ausbildung/beratung/materialien/++co++0f122346-203e-11e3-a9d3-525400808b5c (Stand: 26.03.2015)
- EULER, Dieter: Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2003) 2, S.201–212
- FISCHER, Martin et al.: Innovationen in der Berufsbildung verbreiten – die Bedeutung von Modellversuchsprogrammen für den Ergebnistransfer. In: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann; GARCIA-WÜLFING, Isabelle (Hrsg.): *Transfer von Bildungsinnovationen und Transferforschung*. Bielefeld 2015
- FISCHER, Martin; ZIEGLER, Magdalene; GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; KRETSCHMER, Susanne; REIMANN, Daniela; BARKHOLZ, Sylvia: Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld 2014, S.145–169
- FISCHER, Martin: Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): *Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, soziale Integration*. Bielefeld 2007, S.303–323
- FROMMBERGER, Dieter: Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Ansätze. In: *bwp@* (2013) 24, S.1–20 – URL: www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (Stand: 17.03.2015).
- GILLWALD, Katrin: Konzepte sozialer Innovation. WZB paper: Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie. Berlin 2000 – URL: bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-519.pdf (Stand: 17.03.2015)
- HONIG, Michael-Sebastian: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. In: *Neue Praxis* (2002) 3, S.216–230
- KOHL, Matthias; GAYLOR, Claudia; KRETSCHMER, Susanne: Innovationen erproben – Transfer sichern. Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen. In: *Berufsbildung* (2013) 139, S.28–31
- ROGERS, Everett M.: *Diffusion of Innovations*. New York u. a. 2003
- SEVERING, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): *Berufsbildung im Wandel*. Bonn 2005, S.18–26
- STOCKMANN, Reinhard: *Evaluation und Qualitätsentwicklung*. München, Berlin 2006
- ZECH, Rainer: *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim, Basel 2008
- ZECH, Rainer: *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3*. Hannover 2006

ANDREA DE CUVRY

Betroffene zu Beteiligten machen: Qualitätsentwicklung und -sicherung im betrieblichen Ausbildungsprozess für das Handwerk am Beispiel von ML-QuES

► Abstract

Die dringende Notwendigkeit zur Qualitätsentwicklung im Ausbildungsprozess in den Betrieben ist nicht nur aufgrund der vorliegenden statistischen Daten nicht mehr zu ignorieren. In diesem Beitrag wird die Qualitätsentwicklung und -sicherung in Bezug auf seine beteiligungsorientierten Prozesse und Produktentwicklungen in der betrieblichen Ausbildung klein- und mittelständischer Betriebe am Beispiel der Maler- und Lackiererinnung Hamburg beschrieben. Der Fokus liegt auf der Anpassung und Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten zur Förderung, Beurteilung und Steuerung des Ausbildungsprozesses. Ausbildungsqualität kann nur gelingen, wenn alle an Ausbildung Beteiligten den unmittelbaren individuellen Bildungsprozess der Jugendlichen ins Zentrum ihrer Ausbildungsqualitäten rücken.

1 Ausgangssituation: Entwicklung der Ausbildung im Handwerk

Ausbildungsqualität ist eine wichtige Voraussetzung zur Unterstützung von Bildung junger Menschen und zur betrieblichen Sicherung von Beschäftigung. Dennoch scheinen manche Betriebe diese Voraussetzungen nicht zu erfüllen. Es ist davon auszugehen, dass mangelnde Qualität ein Grund für den Rückgang der Ausbildungszahlen in einigen Ausbildungsberufen in Deutschland ist.

Es ist auch hinreichend bekannt, dass es in einigen Handwerksberufen Nachwuchssorgen gibt, weil nicht alle Ausbildungsplätze besetzt werden können. Dies belegen u. a. folgende Fakten

- Von 1995 bis 2013 ist die Zahl der Auszubildenden im Handwerk um 100.000 gesunken (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB 2014, S. 105).
- Die Zahl der Auflösungen von Ausbildungsverträgen steigt. Im Vergleich zu anderen Zuständigkeitsbereichen verzeichnet das Handwerk mit 31,5% die höchste Vertragslösungsquote von Ausbildungsverträgen (BIBB 2014, S. 171). Die beiden Metropolen Hamburg und Berlin führen diese Liste der höchsten Quoten an: Berlin mit 47,4%, HH mit 40,9% Vertragslösungen (BIBB 2014, S. 173).
- Die Wahrscheinlichkeit der Vertragslösungen steigt, je niedriger der allgemeenschulische Bildungsabschluss ist: 38 Prozent der Ausbildungsverträge mit Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und 34,6 Prozent der Ausbildungsverträge mit Hauptschulabschluss wurden in 2012 gelöst (BIBB 2014, S. 171)
- Mehr als die Hälfte der Vertragslösungen wurden im Jahr 2013 in den ersten 12 Monaten der Ausbildung vorgenommen (BIBB 2014, S. 164).

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie ein besonders betroffenes Handwerk auf diese Entwicklungen reagiert hat. Der Maler- und Lackiererberuf gehört mit einer Ausbildungsvertragslösungsquote von 38,4 Prozent zu den 20 Berufen, in denen es 2012 am häufigsten zu Vertragslösungen kam (BIBB 2014, S. 174).

1 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk in Hamburg (ML-QuES)

1.1 Der Modellversuch im Überblick

Die Maler- und Lackiererinnung in Hamburg hat es sich im Rahmen des Modellversuchs ML-QuES zum Ziel gemacht, in Kooperation mit 18 Innungsbetrieben Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Maler- und Lackierer/-innenausbildung in Hamburg zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren und zu einem nachhaltigen Qualitätssystem zusammen zu führen. Ein Schwerpunkt lag auf der Anpassung und Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten zur Förderung, Beurteilung und Steuerung des Ausbildungsprozesses. Des Weiteren kam der Entwicklung von innerbetrieblichen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zur Stärkung der Lehr-Lernprozesse in der Ausbildung eine besondere Bedeutung zu. Im Vordergrund standen dabei Feedbackprozesse, die den Qualitätsentwicklungsprozess in systemischer Weise befördern. Als weitere Instrumente für eine nachhaltige Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsqualität dienten die Lernprozessbegleitung, individuelle Bildungspläne und Zielvereinbarungen sowie Leitfäden für Feedback- und Reflexionsgespräche.

Der ausbildungsbezogene, zwischenbetriebliche Erfahrungsaustausch erfolgte in regelmäßig stattfindenden Instrumentenzirkeln und Projekttreffen. Sie dienten dazu, die Projektergebnisse an andere interessierte Betriebe und ausbildungsrelevante Akteure weiterzugeben und die Einführung des entwickelten Qualitätssystems in der Ausbildung in diesen Betrieben zu fördern. Aus den Praxisergebnissen wurden schließlich allgemeine Handlungsempfehlungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) im Handwerk abgeleitet. Die im Projekt entwickelten Instrumente, Handreichungen, Konzepte und Ergebnisse wurden in einem webbasierten Informationsportal zusammengeführt und veröffentlicht, um sie Dritten für eine Anwendung zur Verfügung zu stellen.

Durch Weiterentwicklung und Implementierung von in ML-QuES entwickelten Verfahren und Instrumenten zur Qualitätsentwicklung wird die Ausbildungsqualität im Maler- und Lackiererhandwerk in Hamburg nachhaltig verbessert und verstetigt. Derzeit arbeitet die Innung an der Einführung eines Gütesiegels, basierend auf ein mit den Projektbetrieben entwickeltes Qualitätsverständnis. In diesem Zusammenhang steht die nachhaltige Verbesserung der Kommunikationsprozesse in der betrieblichen Ausbildung weiter im Fokus der Innung. Sie wird von den Betrieben als besonders wichtig für die Qualitätssicherung angesehen.

Die für die Maler- und Lackierer/-innenausbildung in Hamburg entwickelten Instrumente und Handlungsempfehlungen zur Stärkung und Sicherung von Ausbildungsqualität wurden verallgemeinert, sodass sie sich auch auf andere Gewerke übertragen lassen. In diesem Sinne wird hier das Vorgehen im Modellversuch in Bezug auf seine beteiligungsorientierten Prozesse und Produktentwicklungen beschrieben, um den Transfer der Produkte, Erfahrungen und Erkenntnisse in andere Gewerke und Berufe zu ermöglichen.

Zunächst sollen die Akteure und Beteiligten näher betrachtet werden, denn deren aktives Engagement war grundlegend für die hohe Ergebnisqualität im Entwicklungsprozess.

1.2 Akteure/Beteiligte

Federführend in der Entwicklung des Qualitätssystems waren acht Projektbetriebe, die durch das Fachgebiet Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw) im Prozess beratend und moderierend begleitet wurden. Die Innung hatte steuerungs- und koordinierende Funktionen.

Die Gewerbeschule, die Mitglieder der Lernortkooperation (Lehrer/-innen, Betriebsvertreter/-innen, Vertreter/-innen überbetrieblicher Bildungsträger) sowie die Mitarbeiter/-innen der wissenschaftlichen Begleitung waren in Workshopveranstaltungen und Projekttreffen am Entwicklungsprozess beteiligt, der im nachfolgenden Abschnitt beschrieben wird.

Abbildung 1

Akteure und Beteiligte im Modellversuch



1.3 Vorgehen im Entwicklungsprozess des Qualitätssystems

Qualitätsentwicklung in (berufs-)pädagogischen Feldern setzt „eine Aushandlung/Verständigung über ein pädagogisches Leitbild von Qualität unter den Akteuren im betreffenden Feld voraus. Sie erfordert zudem eine Sensibilisierung für den pädagogischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wert der Ausbildung und ihrer Qualität sowie eine gemeinsame Entwicklungsarbeit bei der Konzeption und Gestaltung des zentralen Qualitätsentwicklungsfeldes, den Lehr- und Lernprozessen“ (BÜCHTER, K. et al. 2011, S. 1–24). Die Entwicklung der Instrumente zur Qualitätsentwicklung erfolgte in unmittelbarer Kooperation zwischen der Innung, den beteiligten Betrieben und der Helmut-Schmidt-Universität. Ca. vierteljährig fanden Instrumentenworkshops statt. Sie dienten dazu, die Situation in der Ausbildung bei den beteiligten Betrieben zu reflektieren. Zentrale Gegenstände der Reflexionen waren die jeweilige Ist-Situation in der Ausbildung sowie konkrete Ereignisse des betrieblichen Ausbildungsalltags, die die kommunikative Praxis in der Ausbildung widerspiegeln, z. B. Erfahrungsberichte aus Gesprächen über Ausbildung mit dem Ausbildungsnachweis. Außerdem wurden Konzeption, Anschlussfähigkeit und Wirksamkeit von Instrumenten der Qualitätsentwicklung diskutiert. Auf dieser Grundlage konnten dann auch die gemeinsam entwickelten Instrumente der Qualitätssicherung als relevant konstituiert werden. Diese Prozesse sind kontinuierlich protokolliert bzw. aufgezeichnet worden, um Entwicklungsprozesse, Widerstände und Erfolge nachvollziehen zu können.

Ein zentrales Ergebnis dieser Veranstaltungen ist, dass die Wertschätzung der eigenen betrieblichen Ausbildung nicht nur im Sinne der Fachkräftesicherung, sondern auch aus sozialer und pädagogischer Verantwortung heraus eine zentrale Voraussetzung für die betriebliche Bereitschaft zur Qualitätssicherung ist.

1.4 Bedarfsorientierung und Partizipation: Leitkategorien im Entwicklungsprozess (Spezifik des Zugangs)

ML-QuES verstand sich als ein bottom-up Projekt, das an die Bedingungen und Gegebenheiten des sozialen Feldes, in das es implementiert wurde, anknüpft (vgl. FISCHER et al. 2011). Daher waren die Einschätzungen, Wertigkeiten und Praxen der involvierten Akteure durch ihre maßgebliche Beteiligung an den empirischen Bestandsaufnahmen, Arbeitstreffen und Workshops zu

berücksichtigen. Die Partizipation der am Modellversuch direkt und indirekt Beteiligten an der begrifflichen und konzeptionellen Verständigung, am Erkenntnisaustausch, Aushandeln und Abstimmen von Interessen sowie der Entwicklung von Zielen und praktischen Schritten stellte damit eine wichtige Charakteristik von ML-QuES dar.

Bei den Projekttreffen wurden die Betriebserfahrungen mit der Umsetzung der Lernprozessbegleitung sowie mit den Instrumenten und Maßnahmen zur Strukturierung und Organisation der betrieblichen Ausbildung sowie zur Stärkung der Kommunikation über Ausbildungsprozesse im Betrieb diskutiert. Ziel war es, über motivierende Erfolge und aufgetretene Probleme in einem betriebsübergreifenden Zusammenhang zu sprechen und praxisnahe Lösungen zu finden. Zudem konnten weitere Betriebe motiviert werden, einzelne Instrumente und Maßnahmen umzusetzen. Durch die Diskussion über die eingesetzten Instrumente wurden ein wechselseitiger Lernprozess und eine Erweiterung des Verständnisses von Ausbildungsqualität angestoßen, der kontinuierlich vertieft wurde. Diese rekursiven Feedbackschleifen hinsichtlich des Einsatzes und der Modifizierung der (weiter-)entwickelten Qualitätsinstrumente wurden durch die HSU intensiv unterstützt. Dabei stand ein konsensorientiertes und stufenweise reflektiertes bzw. rückgekoppeltes Vorgehen im Vordergrund.

Um auch die Einschätzung der Auszubildenden zu dem von ihren Ausbildern entwickelten Qualitätsverständnis einzuholen und mögliche Konsequenzen auf die eigene betriebliche Ausbildung zu reflektieren, fanden Auszubildenden-Workshops, sog. „Azubitage“ statt, in denen das von den Partnerbetrieben entwickelte Qualitätsverständnis vorgestellt und mit den Auszubildenden diskutiert wurde.

Abbildung 2

Regelmäßig durchgeführte Beteiligungsverfahren bei ML-QuES

Befragungen	Workshops	Besprechungen
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Betriebsleiter ▶ Ausbildungsverantwortliche ▶ Auszubildende 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kick-off ▶ Instrumentenzirkel ▶ Azubitage 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Steuerungsgruppentreffen ▶ Projekttreffen ▶ LOK ▶ Betriebsspezifische Beratungsgespräche

Im Rahmen des letzten Projekttreffens wurde das im Prozess gemeinsam entwickelte Qualitätsverständnis in der betrieblichen Ausbildung für die Maler- und Lackiererinnung in einen Konzeptvorschlag für ein Gütesiegel überführt. Einstimmig sprachen sich die anwesenden Partnerbetriebe für die Einführung des Siegels aus. Einige der Vorstandsmitglieder der Innung erklärten sich bereit, in einem Arbeitskreis an dem Gütesiegel-Konzept weiter zu arbeiten, um es möglichst schnell implementieren zu können.

Die Einbindung der Partnerbetriebe sowie deren Einvernehmen über den Zertifizierungsprozess ist grundlegend bei der Etablierung des Gütesiegels, da auf diese Weise eine Identifizierung der ausbildenden Partnerbetriebe mit dem Qualitätsmanagementmodell am ehesten gewährleistet werden kann. In den Diskussionen in den Workshops und Projekttreffen hat sich aber auch gezeigt, dass die Unterstützung externer Berater in der Prozessbegleitung hilfreich wäre.

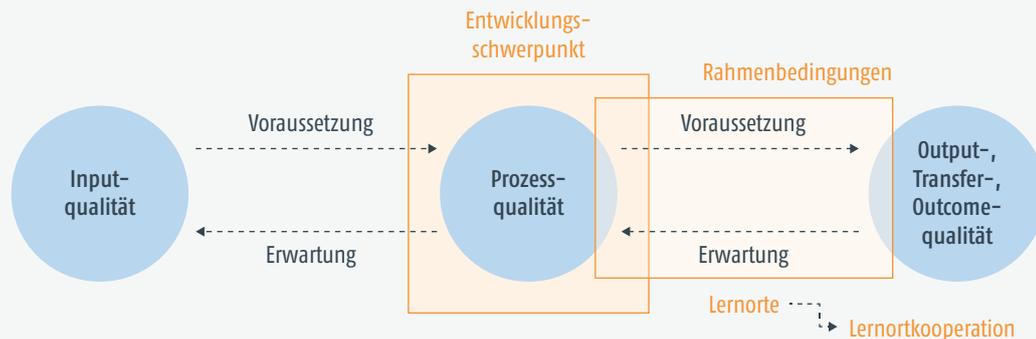
Die enge Verzahnung aller an der Ausbildung Beteiligten trug maßgeblich zur nachhaltigen Sicherung der Ergebnisse im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems (Gütesiegel) bei.

2 Qualitätsmodell

ML-QuES lag von Beginn an ein berufsbildungswissenschaftliches theoretisch begründetes Qualitätsmodell zugrunde (SPÖTTL, G. 2008). Dieses Qualitätsmodell diente auch im weiteren Verlauf kontinuierlich als Diskussionsgrundlage zur Erarbeitung eines theoretisch fundierten, Kriterien geleiteten Qualitätsverständnisses für die Praxis, über das bei den Betrieben der Maler- und Lackiererinnung in Hamburg inzwischen Konsens besteht.

Abbildung 3

Qualitätsaspekte bei ML-QuES nach dem Qualitätsmodell von SPÖTTL



2.1 Qualitätsverständnis

Das Qualitätsverständnis von ML-QuES hat sich von Beginn an am Leitbild der beruflichen Bildung, Förderung beruflicher Handlungskompetenz (KMK) bzw. Handlungsfähigkeit (BBiG), orientiert (BÜCHTER, K. et al. 2011, S.1–24). Maßgeblich waren ferner die in der Berufsbildungsforschung bereits entwickelten Qualitätsmodelle bzw. deren Systematik (SPÖTTL 2008).

Deutlich wurde auch, dass das Qualitätsverständnis, das interessengebunden und interpretationsoffen ist, verhandelt werden musste. Diese Abstimmung setzt voraus, dass die Beteiligten für die Thematik „Qualität“ sensibilisiert sind und bereits erste Erfahrungen im Qualitätsentwicklungsprozess sammeln konnten. Daher war die Erarbeitung eines konsensfähigen Qualitätsverständnisses erst zum Ende der MV-Laufzeit möglich. Die teilnehmenden Partnerbetriebe waren erst zu diesem Zeitpunkt durch die Arbeit mit den Instrumenten zur Qualitätssicherung und -entwicklung für das Thema „Qualität“ sensibilisiert. In den Workshops zum Ende des Modellversuchs wurden entsprechend der verschiedenen Phasen des Qualitätsmodells praxistaugliche Indikatoren (siehe nachfolgende Tabelle) diskutiert und festgelegt. Sie dienen als Grundlage für die Definition der Güteanforderungen zur Erlangung des Gütesiegels.

Tabelle 4

Auszug aus dem in ML-QuES entwickelten Qualitätsverständnis

Inputqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
<p>für Ausbildung motivierte und qualifizierte Gesellen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gesellen haben AdA-Schein ▶ Gesellen haben am Gesellenworkshop teilgenommen ▶ Gesellen sind erfahren in der persönliche Ansprache der Auszubildenden ▶ Gesellen sind bereit und motiviert auszubilden 	<p>Mit dem Azubi Lerngespräche führen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Reflexionsgespräche finden regelmäßig statt ▶ Individuelle Lernziele werden vereinbart ▶ Ergebniskontrolle findet statt 	<p>Persönliche Reife</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Pflichtbewusstsein ist erkennbar vorhanden ▶ Selbstbewusstsein ist ausgeprägt ▶ Urteilsfähigkeit ist ausgeprägt ▶ Eigenverantwortliches und verantwortungsvolles Handeln zeigt sich in der täglichen Arbeit

Ein Ziel des Modellversuchs war es zu prüfen, wie das Qualitätsverständnis und das Qualitätsmanagementmodell in Form einer Leitlinie auf Betriebs- und Innungsebene in eine formale Vereinbarung überführt und veröffentlicht werden können. So kann die Qualitätsentwicklung und -sicherung als eine dauerhafte Aufgabe im Bewusstsein der verschiedenen Akteurinnen/Akteure verankert werden. Mit der formalen Vereinbarung sind das gemeinsam entwickelte Qualitätsverständnis und das zu erlangende Gütesiegel zur Zieldimension der Ausbildungsbemühungen geworden. Es wird weiterhin zu prüfen sein, inwieweit diese Leitlinie verbindlich für die Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk in Hamburg festgeschrieben und mit welchen Maßnahmen der Überprüfung sie gekoppelt werden kann.

Die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit des Qualitätsmanagementmodells für die Maler- und Lackiererausbildung kann durch die Einführung des Gütesiegels garantiert werden. Das einzuführende Siegel soll in der Öffentlichkeit signalisieren, dass die Ausbildung nach dem Qualitätsmodell der Maler- und Lackiererinnung Hamburg durchgeführt wird. Es soll für Qualität in der Ausbildung stehen und hat Signalfunktion für junge Menschen, die eine qualitativ gute Ausbildung absolvieren möchten. Die Maler- und Lackiererinnung erhofft sich dadurch steigende Ausbildungszahlen.

3 Transferfähige Ergebnisse und Erkenntnisse

3.1 Verzahnung von arbeitsprozess- und auftragsorientierten Ausbildungsstrukturen mit den Ausbildungsrahmenplänen

Die entwickelten Instrumente setzen auf der Steuerungsebene der betrieblichen Ausbildung und auf der inhaltlichen Ebene der betrieblichen Lehr- und Lernprozesse an. Dabei stellt die stärkere Verzahnung von arbeitsprozess- und auftragsorientierten Ausbildungsstrukturen mit den Ausbildungsrahmenplänen einen Schwerpunkt im Modellversuch dar. Gleichzeitig werden die betriebsinternen, ausbildungsbezogenen Kommunikationsstrukturen zwischen Ausbildungsverantwortlichen, Auszubildenden und ausbildenden Fachkräften in den Betrieben gestärkt und systematisiert, um die betriebliche Förderung, Beurteilung und Steuerung des Ausbildungsprozesses zu unterstützen.

Abbildung 5

Die Wirkungsebenen der Qualitätsinstrumente bei ML-QuES



Wichtig war, dass die Ausbildungsakteure ihren unmittelbaren Ausbildungsalltag zum Reflektionsgegenstand machen konnten. So konnte die eigene Ausbildungspraxis besprochen werden.

Ihre Bedeutung wurde so stärker in das Bewusstsein der Ausbildungsakteure gehoben und sie nahmen sie als wesentlichen Bestandteil betrieblichen Geschehens in seiner Konsequenz für Qualität in Ausbildungsprozessen wahr.

3.2 Pädagogisch-didaktische Überlegungen für Qualitätsentwicklung im Ausbildungsprozess

3.2.1 Betriebspädagogische Fortbildungen für das ausbildende Fachpersonal

Im Prozess der Instrumentenimplementation, v. a. in den Workshopveranstaltungen mit den Partnerbetrieben und in den Reflexionsgesprächen der Lernprozessbegleitung, aber auch in den Befragungen der Auszubildenden über ihren Ausbildungsprozess, wurde deutlich, wie wichtig die Rolle der ausbildenden Fachkräfte auf den Baustellen für die Qualität in der Ausbildung ist. Die Partnerbetriebe hatten sich im Rahmen eines Projekttreffens für einen Gesellenworkshop ausgesprochen und die HSU um die Konzeption gebeten. Die Gesellen haben in der Regel keine arbeitspädagogische Qualifikation und sind in der komplexen Baustellensituation mit den Anforderungen an Ausbildung manchmal überfordert. Vor diesem Hintergrund hat die HSU ein Konzept für einen „Gesellenworkshop“ entwickelt, um die Gesellen, die abgesehen von persönlichen Erfahrungen während der eigenen Berufsausbildung häufig keine Vorbildung auf dem Gebiet der Ausbildung haben, hinsichtlich Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung zu schulen.

Dieses Konzept basiert auf einem Fortbildungskonzept für Gesellen der HWK Hannover (Modellversuch „Ausbildung im Handwerk“). Deren Zielgruppe ist jedoch Gewerke übergreifend. Daher musste das Konzept für die Maler- und Lackierergesellen in Hamburg in Abstimmung mit der Innung den spezifischen Anforderungen in den ausbildenden Innungsbetrieben etwas angepasst werden.

Abbildung 6

Ausgewählte Inhalte des Gesellenworkshops bei ML-QuES

Inhalt	Fragestellung	Methode/Modell
Kommunikation in und über Ausbildung	Worauf muss ich in meinen Gesprächen mit Auszubildenden achten und warum?	z. B. Feedbackmethode: Regeln für Feedbackgeber und -nehmer
Lehr- und Lernmethoden auf der Baustelle	Wie lernen Auszubildende am besten?	z. B. Modell der vollständigen Handlung
Darstellung ausgewählter Aspekte der aktuellen Lebenswelt der Auszubildenden	Wie denken Jugendliche heute und was interessiert sie?	z. B. Daten und Fakten zur Mediennutzung, sozialen Netzwerken, Informationsverhalten und Berufsorientierung
Exkurs zu Rechten und Pflichten der Betriebe und Auszubildenden	Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für Auszubildende und Auszubildende aus dem Ausbildungsvertrag?	Vorlage des Ausbildungsvertrags und Diskussion darüber

Der Workshop wurde bisher in der Innung einmal mit Erfolg durchgeführt. Als besonders wichtig zeigte sich der Erfahrungsaustausch unter den Gesellen der verschiedenen Betriebe. In Gruppen bearbeiteten die Gesellen verschiedene Fallbeschreibungen aus der alltäglichen Ausbildungspraxis im Betrieb. Sie informierten sich gegenseitig über ihre Vorgehensweisen und Praktiken und reflektierten ihr eigenes Verhalten. Sie zeigten sich sehr interessiert danach, wie die anderen sich in diesen Fällen verhalten.

Für die teilnehmenden Gesellen war diese Form der Fortbildung als Workshop, in dem sie selbst in Gruppen und im Plenum diskutieren und Aufgaben bearbeiten sollten, recht ungewohnt, und es bedurfte einiger Zeit der Gewöhnung. Am Ende war das Feedback zur Methodik und Durchführung des Workshops sehr positiv. Die Gesellen bestätigten, dass sie ihr Bewusstsein für Qualität in der Ausbildung schärfen und Ideen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität auf der Baustelle mitnehmen konnten.

Nach Auswertung der Rückmeldungen der teilnehmenden Gesellen im Workshop und aufgrund der Erfahrungen sollte das Workshop-Konzept weiter entwickelt werden, um noch stärker die speziellen Bedürfnisse der KMU, insbesondere mit Baustellenbetrieb aufzunehmen. Hier nannten die Gesellen im Feedback-Gespräch am Ende des Workshops vor allem die Fallbeispiele, die zeitlich noch mehr Raum erhalten sollten, weil der Austausch darüber ihnen sehr viel mehr gebracht habe als theoretische Inputs. Aus Sicht der HSU wurde sehr deutlich, dass viele Gesellen nur sehr wenig berufspädagogisches Wissen haben und es ihnen daher in manchen Alltagssituationen auf der Baustelle im Ausbildungsprozess schwer fällt, im Sinne des Qualitätsanspruchs angemessen zu reagieren. In der Weiterentwicklung des Workshops sollten mehr pädagogische Inhalte einfließen, v.a. die Lehr- und Lern-Situation betreffend, und damit die Vermittlung bzw. Aneignung fachlicher Inhalte und beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit. Diese Ebene beinhaltet Methoden der fachlichen Anleitung und Betreuung sowie deren Einflussfaktoren. Das Thema „Rechte und Pflichten“ wurde kontrovers diskutiert. Einigen Gesellen war das Thema zu „langweilig“, andere waren sehr interessiert, weil sie schon länger keinen Ausbildungsvertrag mehr in der Hand hatten und auch gar nicht mehr genau wussten, was er beinhaltet, v. a. in Bezug auf Konsequenzen auf der Baustelle.

3.2.2 *Qualitätsentwicklung im Ausbildungsprozess*

Fortbildungsbedarf ist nicht nur für die Gesellen erkannt worden. Vor allem in den Reflexionen der Gespräche im Rahmen der Lernprozessbegleitung ist deutlich geworden, dass es dem verantwortlichen Fachpersonal, und zwar auch auf den Ebenen der Geschäftsführung und der Meister, manchmal noch schwer fällt, die Ausbildungsgespräche in Bezug auf Ausbildungsverlauf, -prozesse, -probleme sowie Lernverhalten und -strategien der Auszubildenden zu strukturieren und ergebnisorientiert zu führen. Das Bewusstsein über die Bedeutung dieser Gespräche in Bezug auf die Sicherung und Entwicklung der Ausbildungsqualität hat sich gleichzeitig verfestigt. Die Partnerbetriebe sehen in diesem Punkt noch weiteres Entwicklungspotenzial und möchten unbedingt daran weiterarbeiten. Hierfür gilt es angemessene Maßnahmen, z. B. maßgeschneiderte Trainings zur Gesprächsführung oder Coachings, zur Fortbildung dieser spezifischen Zielgruppe zu entwickeln. Die Praxis in ML-QuES hat gezeigt, dass Einzelmaßnahmen wie Coachings oder Hospitationen in Ausbildungsgesprächen und sich daran anschließende Reflexionsgespräche nicht nur besser angenommen werden, sondern auch besser organisiert werden können. Der Ausbildungsverantwortliche muss keine Zeit investieren, um irgendwohin zu fahren und muss seine eigenen Defizite nicht Teilnehmenden anderer Betriebe öffentlich machen.

In den Instrumentenworkshops machten die Partnerbetriebe deutlich, wie schwer es ihnen fällt, die Inhalte der Lernfelder in der betrieblichen Praxis umzusetzen. Der Wunsch nach einem Fortbildungskonzept wurde auch zu diesem Thema geäußert. Die HSU-Mitarbeiter haben darüber in der LOK berichtet. Die Gewerbeschule hat daraufhin ihre Unterstützung angeboten und auf einem Treffen erste Umsetzungsideen diskutiert.

3.2.3 *Azubitag*

Die von der HSU organisierten Azubitage sollten vor allem den Auszubildenden die Möglichkeit bieten, sich über ihre Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung unter Qualitätsaspekten auszutauschen. Der zweite Azubitag hatte mit der Vorstellung des von den Ausbildungsbetrieben

entwickelten Qualitätsverständnisses und der Diskussion aus Sicht der Auszubildenden darüber noch ein weiteres Ziel.

Trotz gut vorbereiteter Treffen und attraktivem Rahmenprogramm entstand bei beiden Workshops für die Auszubildenden („Azubitag“) leider nicht wie erhofft eine lebhaftere Diskussion über das Qualitätsverständnis. Lediglich ein Auszubildender im dritten Lehrjahr äußerte vorsichtige Kritik am vorgestellten Qualitätsverständnis. Die anderen erweckten den Eindruck, dass sie zwar gern etwas sagen wollten, sich aber nicht trauten. Es waren diejenigen Auszubildenden aus den Partnerbetrieben, deren Gesellen laut Befragungsergebnissen wenig Zeit und Verständnis für die Auszubildenden haben. Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Auszubildenden auch untereinander nicht sehr offen sind;-, obwohl die Moderatoren ihre Verschwiegenheit den Ausbildungsverantwortlichen gegenüber mehrfach betont hatten, kam es kaum zu einem Erfahrungsaustausch. Auch der Hinweis, sie könnten jetzt an einem für zukünftige betriebliche Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk maßgeblichen Projekt aus ihrer Perspektive und mit ihren Ideen und Gedanken mitgestalten, motivierte die Auszubildenden nicht, sich stärker am Gespräch zu beteiligen. Um das Vertrauen der Auszubildenden zu gewinnen, benötigt man offensichtlich sehr viel mehr Zeit, welche die Betriebe aber kaum zur Verfügung stellen können.

3.2.4 Die Qualitätsentwicklungsinstrumente

Die entwickelten Instrumente unterstützen den Lernprozess der Auszubildenden in vielfältiger Weise. An dieser Stelle kann nur ein kurzer Überblick über die Verwendung der Instrumente gegeben werden. Sie wurden in ihrer Struktur und Wirksamkeit hinreichend in verschiedenen Veröffentlichungen beschrieben (vgl. www.ml-ques.de sowie www.foraus.de).

Abbildung 7

Instrumente zur Systematisierung und Stärkung der Kommunikation über Ausbildung

Ampeltafel	Kommunikation über den Ausbildungsnachweis	Lernprozessbegleitung
Arbeitsunterlage für Gespräche über Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Kenntnissen und Fähigkeiten, die in der Ausbildung zu erlernen sind	Handlungsempfehlung zur Systematisierung und Strukturierung der Kommunikation über die betriebliche Ausbildung	Handlungsempfehlung Wandel des Ausbilders zum Lernprozessbegleiter Durch Transparenz und Lernbegründungen werden die Auszubildenden in der Entwicklung von Kompetenzen gestärkt

Die Instrumente wurden wie oben beschrieben in einem intensiven Abstimmungsprozess mit den beteiligten Betrieben entwickelt, eingesetzt, evaluiert und überarbeitet. Dennoch haben einige Betriebe die Instrumente den betriebsspezifischen Anforderungen angepasst.

Insbesondere das Konzept der Lernprozessbegleitung (BAUER 2007, S. 70–74) kann aufgrund der Erfahrungen in der praktischen Umsetzung besser auf die Rahmenbedingungen der Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk abgestimmt werden. Die derzeit vorliegenden theoretisch fundierten Konzepte haben sich in der Praxis nicht bewährt, weil der Dokumentationsaufwand für die kleinen Handwerksbetriebe von allen Akteuren, d.h. verantwortlichem Fachpersonal, den Gesellen und Gesellinnen sowie den Auszubildenden als zu hoch und teilweise nicht verständlich empfunden wurde. Dennoch schätzen insbesondere die Geschäftsführer die Lernprozessbegleitung in der nun praktizierten Form inzwischen sehr, weil sie viel mehr

Transparenz über den tatsächlichen Ausbildungsstand ihrer Auszubildenden und zudem mehr Transparenz über die (Ausbildungs-)Prozesse auf der Baustelle erhalten.

Abbildung 8

Instrumente zur Planung und Organisation der Ausbildung

Strukturierungstafel	Laufzettel
Arbeitsunterlage <ul style="list-style-type: none"> ▶ visuelle Arbeitshilfe zur Umsetzung des Ausbildungsrahmenplans in der betrieblichen Ausbildung ▶ schafft Transparenz, um erlernte und noch zu erlernende Inhalte abzustimmen 	Arbeitsunterlage <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überblick der Tätigkeiten, die von den Auszubildenden auf den Baustellen/in den Werkstätten auszuführen sind ▶ Orientierung für die Auszubildenden für Tages- und Wochenabläufe ▶ klare Anweisungen, für welche Tätigkeiten die Auszubildenden eingesetzt werden sollen

3.3 Projektorganisation

Beteiligungsorientierung war ein Leitprinzip und prägte die Organisation im Modellversuch bis zum Schluss. Auch wenn die Aushandlungsprozesse manchmal langwierig und schwierig waren, hat es sich bewährt die Betriebe und die Innung zu jedem Zeitpunkt an der Entwicklungsarbeit zu beteiligen. Sobald konkrete Ergebnisse vorlagen, waren die Betriebe sehr zufrieden und die Produkte und Verfahren wurden als selbst erarbeitet empfunden. Damit verbunden war eine hohe Akzeptanz für den Entwicklungsprozess und seine Ergebnisse.

Durch die Kick-off-Veranstaltung zu Beginn der Modellversuchslaufzeit und auch durch zu Beginn durchgeführte betriebsspezifische Befragungen und Beratungsgespräche wurden die einzelnen Betriebe von Anfang an aktiv eingebunden. Erwartungen wurden formuliert und Aufgaben verteilt. Dennoch schienen einige Betriebe den auf sie zukommenden zeitlichen Aufwand anfangs unterschätzt zu haben. Zur besseren Einschätzung des Aufwands und der Anforderungen an die Betriebe hätten Leistungs- und Zeitaufwand noch klarer kommuniziert werden müssen.

Die Zeitplanung im Projekt musste sich stark an den strukturellen Gegebenheiten der Branche und der Betriebe orientieren. Im Winter standen einige Mitarbeiter saisonbedingt den Betrieben nicht zur Verfügung. Im Frühjahr musste der lange Winter 2012/2013 geschäftlich kompensiert werden, der einige Betriebe in die roten Zahlen getrieben hatte. Im Sommer haben die Maler- und Lackierbetriebe „Hochsaison“ und fast gar keine Zeit für Qualitätsentwicklung, weil Rücklagen für den kommenden Winter gebildet werden müssen.

Für das Projektmanagement waren diese schwierigen zeitlichen Vorgaben eine fast unlösbare Aufgabe vor dem Hintergrund des Leitprinzips „Beteiligung und Partizipation“. Erschwerend kamen zeitliche Vorgaben für Ergebnisdarstellungen seitens des Programmmanagements hinzu, die zeitlich mit Kapazitäten der Betriebe kollidierten.

3.4 Hilfreiche und hinderliche Aspekte im Entwicklungsprozess aus systemisch-struktureller Perspektive

Die dringende Notwendigkeit zur Qualitätsentwicklung im Ausbildungsprozess bei den Betrieben ist aufgrund der statistischen Daten (siehe Kapitel 1) nicht mehr zu ignorieren. Die Partnerbetriebe haben das Bewusstsein zwar von Anfang an gehabt, konnten es aber im Laufe des Modellversuchs noch ausbauen und differenzieren. Dass es für diesen Entwicklungsprozess Zeitbedarf, haben die Mitarbeiter der HSU zwar von Anfang an betont, dennoch scheinen einige Be-

triebe diesen Zeitaufwand unterschätzt zu haben. Sie nahmen selten an den Instrumentenworkshops und Projekttreffen teil und einige blieben nach einer gewissen Zeit ganz fern. Die Begründung war immer „fehlende Zeit“. Weil die Auftragsbücher gefüllt waren, war keine Zeit für die Qualitätsentwicklung. Es wird deutlich, in welchem Dilemma die Betriebe zwischen arbeitsprozess- und auftragsorientierten Ausbildungsstrukturen steckten: Kundenorientierung und Existenzsicherung vs. Qualitätsentwicklung und Fachkräftesicherung.

Bewusstsein für die Ziele, aber auch Bewusstsein, dass Entwicklung/Veränderung Zeit braucht, muss den Betrieben von Anfang an sehr deutlich gemacht werden. Den Aufwand, den Betriebe erbringen müssen, sollten in ihren Dimensionen in Zeit und Ressourcen bereits zu Beginn allen deutlich dargestellt werden. Nur wenn Betriebe sich darauf verständigen können, lässt sich in einem kontinuierlichen Prozess Qualität nachhaltig entwickeln.

Das gilt ebenso für die Arbeit in der Innung. Trotz eines guten Willens seitens der beteiligten Innungsbetriebe und die Unterstützung der Arbeit durch die Mitarbeiter der HSU scheiterte die anfangs geplante Einführung sogenannter Qualitätszirkel an der Bereitschaft der Projektteilnehmer, Eigenverantwortung für einen solchen Qualitätszirkel zu übernehmen – wiederum mit der Begründung „keine Zeit“. In der Diskussion darüber wurde deutlich, dass es ein grundsätzliches Problem darstellt, Innungsmitglieder für übergreifende Aufgaben zu gewinnen. Mit Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in Form des Gütesiegels sollen jetzt die notwendigen Strukturen geschaffen werden, um die nachhaltige Weiterarbeit am Thema „Entwicklung und Sicherung der Ausbildungsqualität“ zu gewährleisten, möglicherweise durch die Ernennung eines Qualitätsbeauftragten für die Ausbildung in der Innung.

4 Ausblick

Der Modellversuch konnte nur deshalb so erfolgreich durchgeführt werden, weil die Entwicklungsarbeit bedarfsorientiert, und zwar bis hin zu betriebsspezifischen Bedürfnissen sowie beteiligungsorientiert gestaltet war.

Es ist zu hoffen, dass die beteiligten Betriebe viel Gelegenheit haben über ihre Erfolge in Bezug auf Qualitätsentwicklung zu berichten. Nur wenn diese Erfahrungsberichte andere Betriebe und Gewerke erreichen und überzeugen, kann mittelfristig das Thema „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ ein wichtiger Bestandteil betrieblicher Ausbildung im Maler- und Lackierhandwerk werden. Erst dann kann von einer erfolgreichen Maßnahme zur Sicherung der Fachkräfte in den Klein- und Kleinstbetrieben gesprochen werden.

ML-QuES-Betriebe und die beteiligte Gewerbeschule haben im Laufe des Modellversuchs deutlich gezeigt, dass ihre Einstellungen gegenüber den Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Alltagsaktivitäten genau darauf zielen, bei der Entwicklung und Sicherung von Ausbildungsqualität an den Bildungsprozess der Auszubildenden anzusetzen. Alle weiteren anstehenden Aktivitäten werden vor diesem Hintergrund gestaltet werden.

Ausbildungsqualität kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten den unmittelbaren individuellen Bildungsprozess der Jugendlichen ins Zentrum ihrer Ausbildungsaktivitäten rücken.

Literatur

BAUER, H.-G.: „Individuellen Lernbedarf feststellen“ und „Lernziele klären“ – der 1. Schritt der Lernprozessbegleitung. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 61 (2007) 107/108, S. 70–74.

BIBB (Hrsg.): Datenreport 2014, Bonn 2014.

BÜCHTER, K. et al.: Qualitätsverständnisse in der betrieblichen Ausbildung von Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg – Erste Ergebnisse des Modellversuches ML-QuES. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, S.1–24 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe21/buechter_etal_bwpat21.pdf (13.12.2013).

FISCHER, M. et al. 2011: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Forschungsstand, Zielsetzungen des aktuellen BIBB-Förderschwerpunkts und Herangehensweise der Modellversuche. In: BÜCHTER, K.; GRAMLINGER, F.; WILBERS, K. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. bwp@ Ausgabe 21)

SPÖTTL, G.: Qualität in der beruflichen Erstausbildung – Ein Weg zur Optimierung In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/spoettl_ft03-ht2008_spezial4.pdf, (04.11.2012)

www.ml-ques.de (04.11.2012)

www.foraus.de (04.11.2012)

Dr. Andrea de Cuvry ist ehemalige Mitarbeiterin an der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Geschäftsführerin der CDHT Personalentwicklung GmbH, Kreienkoppel 55, 22399 Hamburg. Tel. (+49) 40/60 29 87 48, Fax (+49) 40/60 29 87 49. Email: andrea.decuvry@cdht.de

PAMELA BUGGENHAGEN

AusbildungsMEISTER – Meisterliche Ausbildung im Handwerk Westmecklenburgs

► Abstract

Zur Entwicklung der Qualität in der beruflichen Bildung benötigen die Praktiker in kleinen Unternehmen – und insbesondere in Handwerksunternehmen – eine praxistaugliche Unterstützung. Im Dialog mit den am Ausbildungsprozess beteiligten Akteuren in Handwerksunternehmen der Region Westmecklenburg entstand im Modellversuch „AusbildungsMEISTER“ das Modell der sieben Ebenen guter Ausbildung mit entsprechenden Instrumenten und Handlungsanleitungen. Der Artikel benennt die Kriterien und Indikatoren, auf deren Basis die Qualität der Ausbildung in Unternehmen bewertet und entwickelt wurden. Es entstand ein umfassendes Diagnose- und Entwicklungsinstrument (Quali-Check), welches auch als Online-Tool zur Verfügung steht und geeignet ist, Entwicklungsprozesse abzubilden und sichtbar zu machen. Entscheidend dabei ist, dass darüber eine Reflexion zum Prozess der betrieblichen Ausbildung angestoßen wird, was oftmals gerade in kleinen und mittleren Unternehmen externer Unterstützung bedarf.

1 Ziel und Spezifik des Modellversuches

Das übergreifende Ziel des Modellversuches war die Weiterentwicklung des Qualitätsverständnisses für eine gute Ausbildung im Handwerk in der Region Westmecklenburg. Das Handwerk muss sich zukünftig mit seinen Berufsperspektiven besser positionieren und das gesamte Leistungsspektrum von Bewerbern und Bewerberinnen effektiver für die Qualifizierung von Nachwuchs nutzen. Dabei steht das Handwerk hinsichtlich der Gewinnung von Nachwuchs und Fachkräften mit anderen Wirtschaftszweigen im zunehmenden Wettbewerb. Verbesserte Wahlmöglichkeiten und verstärkte Abwanderung sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Bewerber und Bewerberinnen lassen Anstrengungen zur Erhöhung der Anziehungskraft dieser Ausbildungsberufe als dringend notwendig erscheinen. Die Steigerung der Ausbildungsqualität, eine konsequente Orientierung auf die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit und die Unterstützung von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten kann die Attraktivität der Berufsbilder im Handwerk entscheidend beeinflussen. Der Modellversuch zielte dabei vor allem auf eine Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen und auf deren Unterstützung bei der Umsetzung einer verbesserten Ausbildungspraxis ab. Es war ein stärkeres Bewusstsein über die notwendigen ausbildungsrelevanten Voraussetzungen und Bedingungen in Handwerksbetrieben zu schaffen, um die Auszubildenden sowie den Ausbildungsprozess bestmöglich zu fördern.

Konkrete Ziele des Modellversuchs waren

- die Etablierung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins bei allen an der betrieblichen Ausbildung im Handwerk beteiligten Akteuren,
- die Beschreibung und Entwicklung einer regional verankerten Ausbildungsqualität, die die strukturellen Gegebenheiten und neuen Anforderungen berücksichtigt, sowie
- die externe Unterstützung qualitativ guter Ausbildungsaktivitäten und deren Verbreitung unter der Handwerkerschaft.

Die Umsetzung der Vorhaben erfolgte in enger Verbindung von Theorie und Praxis durch das Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin und der Kreishandwerkerschaft Schwe-

rin. Es wurde mit Führungskräften, Handwerksmeistern, Gesellen, Ausbildern und anderen Akteuren der betrieblichen Ausbildung im Handwerk zusammengearbeitet. Gemeinsam mit den Vertretern aus ca. 30 Handwerksbetrieben verschiedener Innungen wurden Kriterien, Ansätze und Beispiele für die Qualitätsverbesserung entwickelt und erprobt. Die Einbeziehung dieser Zielgruppen in allen Phasen des Modellversuchs war Arbeitsprinzip und Korrektiv zugleich. Die damit verbundene Selbstevaluation erwies sich als eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf des Modellversuches.

Darüber hinaus ermöglichte das Modellversuchsteam eine spezifische Unterstützung von kleinen Handwerksbetrieben in ihrer konkreten Ausbildungspraxis. Die hierbei gesammelten Erfahrungen flossen in die Entwicklung eines Dienstleistungsangebotes in Form einer externen Ausbildungsunterstützung für regionale Handwerksbetriebe ein.

2 Qualitätsverständnis und Qualitätsmodell

Das Qualitätsverständnis wurde aus den vorangestellten Grundpositionen der BIBB- Initiative für diese Modellversuchsreihe abgeleitet. Folgende Aspekte wurden besonders herausgestellt:

- ▶ auch die Ausbildung im Handwerk folgt den Prinzipien des pädagogischen Prozesses, in dem die Verbindung von Lernen und Arbeiten das bestimmende Element darstellt,
- ▶ das so präzierte Qualitätsverständnis kann nur im Dialog mit den am Ausbildungsprozess beteiligten Akteuren entwickelt werden,
- ▶ in einem Leitbild für eine qualitativ hochwertige Ausbildung müssen die bisherigen Erfahrungen der Handwerksbetriebe und die regionalen Gegebenheiten besonders berücksichtigt werden.

Im Modellversuch AusbildungsMEISTER wurde zur Strukturierung und Operationalisierung der Qualität in Ausbildungsprozessen ein Modell von „Sieben Ebenen guter Ausbildung“ entwickelt. Mit Blick auf die einbezogenen Handwerksbetriebe sollte eine leicht verständliche und nachvollziehbare Orientierung zur Thematik Ausbildungsqualität als Grundlage der weiteren Arbeit dienen.

Dazu erfolgte eine Auswahl und Wichtung von übergreifenden Kategorien der Ausbildungsqualität, welche sich in dem Modell als Ebenen wiederfinden. Die Ebene „Rechtliche Rahmenbe-

Abbildung 1

„Sieben Ebenen guter Ausbildung“ im Modellversuch AusbildungsMEISTER



dingungen“ wurde auch in der Diskussion mit den Betriebsvertretern als ein unverzichtbares Element angesehen und stellt das Fundament einer guten Ausbildung dar. Gemeinsam mit den „Betrieblichen Voraussetzungen“, die die materiellen organisatorischen und personellen Ressourcen einschließen, ist die Basis für die Ausübung der betrieblichen Ausbildung gelegt. Die Ebene „Qualifikation der Ausbilder“ meint die tatsächlich ausbildenden Fachkräfte und geht damit über die gesetzlich festgeschriebenen Mindestanforderungen hinaus. Auf der Ebene „Rechte und Pflichten der Auszubildenden“ werden nicht nur deren Rechte sondern auch deren Mitverantwortung für das Gelingen einer guten Ausbildung formuliert. Die Ebene „Pädagogischer Prozess“ bildet das Kernelement für die Entwicklung und Sicherung der betrieblichen Ausbildung. Nur wenn eine gute Ausgestaltung der darunterliegenden Ebenen realisiert ist, kann aus Sicht des Modellversuchsteams eine qualitativ hochwertige pädagogische Ausbildung geleistet werden. Der pädagogische Prozess wird aus der Sicht seiner personellen Momente (Lehrling und Ausbilder) und seiner sachlichen Momente (Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation, Resultat), zusammenfassend als ZIMOR-Relation bezeichnet, betrachtet und damit stark vereinfacht, um eine Strukturierung für die Praxis zu schaffen und damit eine Arbeitsgrundlage für die Ausgestaltung betrieblicher Lernprozesse anzubieten. Im Prozess der Ausgestaltung der betrieblichen pädagogischen Prozesse muss an die anderen Lernorte (Ebene „Zusammenarbeit der Lernorte“) angeknüpft werden. Die wesentlich unterschiedliche Herangehensweise an die Planung von Arbeits- und Lernaufträgen (formal strukturiert im schulischen System und auftragsorientiert im betrieblichen System) stellt im Hinblick auf eine stärkere Verzahnung von schulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten eine große Herausforderung dar. Die organisatorische Absicherung einer kontinuierlichen Kommunikation der beteiligten Partner wird im Modellversuch als unabdingbar herausgestellt. Für das Ineinandergreifen von Lernprozessen ist die Initiierung von Reflexions- und Feedbackgesprächen durch ausbildende Fachkräfte in den Betrieben und Lehrkräfte in den Berufsschulen ein erster Schritt. Im Rahmen von Netzwerken (Ebene „Netzwerke“) kann die Qualitätsverbesserung in der betrieblichen Ausbildung weiter vorangetrieben werden.

Im Modellversuch wurden zu allen Ebenen Instrumente erarbeitet und erprobt, die schließlich in einer Materialiensammlung zur Verbesserung der Ausbildungsqualität zusammengeführt wurden. Der so geschaffene Methoden- und Instrumentenpool ermöglicht es, unternehmensspezifisch und bedarfsabhängig geeignete Ansätze und Instrumente auszuwählen und zu nutzen.

3 Ergebnisse und Erkenntnisse

Dem Modellversuch wurde eine Leitidee zugrunde gelegt, die zu den „Sieben Ebenen einer guten Ausbildung im Handwerk“ führte. Mit Beginn des Modellversuches wurde rasch deutlich, dass es Kriterien und Indikatoren für die Umsetzung des Modellversuches geben muss, um ein einheitliches Verständnis zur Qualitätssicherung zu erreichen und Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung in der praktischen Arbeit zu finden. Das zunächst theoretische Konstrukt wurde vom Team des Verbundvorhabens, bestehend aus Mitarbeiterinnen der Kreishandwerkerschaft Schwerin und des Innovationstransfer- und Forschungsinstituts Schwerin entwickelt. In den danach folgenden Gesprächen mit Handwerksbetrieben, Berufsschullehrer/-innen und Auszubildenden zeigte sich ein sehr heterogenes Verständnis guter Ausbildung. Während in einigen Handwerksbetrieben damit die Erfüllung gesetzlicher Standards verbunden wurde, nannten Auszubildende und Schüler/-innen bei der Frage nach einer guten Ausbildung eher vor allem ein freundliches Betriebsklima und den Umgang miteinander. Berufsschullehrer benannten Probleme in der Kommunikation mit Betrieben und verwiesen auf formale Beschränkungen einer stärkeren Verzahnung von betrieblicher und schulischer Ausbildung. Die verschiedenen Auffassungen und Hinweise wurden durch das Modellversuchsteam berücksichtigt und in die Struktur eingebaut. Ausgehend von den gewählten sieben Ebenen und für die Unterstützung der Handwerksbetriebe, ihrer Ausbilder und ihrer ausbildenden Fachkräfte wurde sukzessive die Materi-

aliensammlung erarbeitet und erprobt. Die im Weiteren vorgenommene Untersetzung aller Ebenen mit Kriterien und Indikatoren ermöglicht die Bestimmung des erreichten Standes der betrieblichen Ausbildung im Unternehmen und gibt Anregungen für die weitere Qualitätsverbesserung.

Das Modell der „Sieben Ebenen guter Ausbildung“ ermöglichte:

- ▶ die Schaffung einer klaren Struktur und Orientierung für die beteiligten Praxispartner,
- ▶ die Entwicklung und Erprobung von Methoden und Instrumenten zur Verbesserung der Ausbildungsqualität entlang der Ebenen sowie
- ▶ die Entwicklung eines Diagnose- und Entwicklungsinstrumentes (QUALI-CHECK) zur Ausbildungsqualität, welches alle sieben Ebenen betrachtet.

Im Folgenden werden die Ebenen mit ihren Kriterien und Indikatoren ausführlich vorgestellt.

3.1 „Sieben Ebenen guter Ausbildung“

▶ Ebene 1: Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Handwerk

Für die Ausbildung in einem staatlich anerkannten Beruf im Handwerk gibt es rechtliche Vorgaben, die von den Betrieben, den Auszubildenden und den Kammern einzuhalten sind. Dazu gehören insbesondere

- ▶ die Handwerksordnung HWO und
- ▶ das Berufsbildungsgesetz BBiG.

Es werden Kriterien und Indikatoren aufgelistet, die geeignet sind, die Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen ermitteln und bewerten sowie eine Selbst- und Fremdeinschätzung vornehmen zu können.

1: Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Handwerk

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
1.1 Einhaltung des Berufsbildungsgesetzes	1.1.1	Der Handwerksbetrieb hat die personellen und materiellen Voraussetzungen, um Jugendliche auszubilden.
	1.1.2	Die Auswahl und die Einstellung der Auszubildenden erfolgt entsprechend den Anforderungen des Ausbildungsberufes.
	1.1.3	Der Ausbildungsvertrag enthält die Mindestangaben und erfolgt frist- und formgerecht.
	1.1.4	Die Pflichten des Ausbildenden und Auszubildenden sind bekannt.
	1.1.5	Die bereitgestellten Ausbildungsplätze orientieren sich am technisch/technologischen Fortschritt.
	1.1.6	Die Bedürfnisse der Auszubildenden werden unter Beachtung der betrieblichen Möglichkeiten berücksichtigt und erfüllt.
	1.1.7	Die Teilnahme am Berufsschulunterricht wird gewährleistet und kontrolliert.
	1.1.8	Die Lernortkooperation von Betrieb, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und beruflicher Schule wird unterstützt.
	1.1.9	Die Ausbildungsordnung ist die rechtsverbindliche Grundlage der Ausbildung für Ausbilder und Auszubildenden. Sie bildet die didaktische Grundlage für die Gestaltung der Ausbildung.

(Fortsetzung: 1: Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Handwerk)

1: Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Handwerk		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
	1.1.10	Die in der Ausbildungsordnung festgelegten Vorgaben zum Ausbildungsberufsbild und zur Ausbildungsdauer werden erfüllt.
	1.1.11	Aus dem Ausbildungsrahmenplan wird ein betrieblicher Ausbildungsplan erstellt. Die sachliche und zeitliche Gliederung (Ausbildungsrahmenplan) wird umgesetzt. Weiterhin werden die Ordnungsmittel (Anwesenheitslisten, Durchlaufpläne, Planung der Lehrgänge zur überbetrieblichen Ausbildung und zum Besuch der Berufsschule, Prüfungstermine, Urlaub, u.ä.) aus dem Ausbildungsrahmenplan abgeleitet und dem Auszubildenden zur Kenntnis gegeben.
	1.1.12	Die Bedürfnisse der Auszubildenden werden unter Beachtung der betrieblichen Möglichkeiten berücksichtigt und erfüllt, z. B. Abkürzungen und Verlängerungen der Ausbildungszeit.
	1.1.13	Der Arbeits-, Gesundheits- und Brandschutz sowie das Jugendarbeitsschutzgesetz werden eingehalten.
1.2 Einhaltung der Handwerksordnung	1.2.1	Der Teil 2 „Berufsbildung im Handwerk“ der Handwerksordnung ist bekannt und die Grundlage für die Ausbildung.
	1.2.2	Der Handwerksbetrieb übergibt der Handwerkskammer Schwerin direkt oder über die Innungen fristgerecht und vollständig alle Angaben zur Eintragung in die Lehrlingsrolle.
	1.2.3	Die in der Handwerksordnung festgelegten Bestimmungen zum Prüfungswesen und zum Ablauf der Prüfungen sind bekannt und werden unterstützt.
	1.2.4	Dem Auszubildenden werden die Prüfungsanforderungen, der Prüfungsablauf sowie die Bewertungsmaßstäbe bekannt gegeben.
1.3 Regionale Vorgaben der Handwerkskammer und der Innungen	1.3.1	Der Handwerksbetrieb arbeitet eng mit der Handwerkskammer und den Innungen zusammen und pflegt den Erfahrungsaustausch.
	1.3.2	Die ausbildungsbezogenen Dienstleistungen der Handwerkskammer/Innungen/Kreishandwerkerschaft werden in Anspruch genommen.

► Ebene 2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb

Grundlagen und Infrastrukturen umfassen die materiellen, instrumentellen und personellen Voraussetzungen, die für die berufliche Ausbildung in einem Handwerksbetrieb erforderlich sind.

2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
2.1 Personelle Voraussetzungen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb	2.1.1	Für die Ausbildung gibt es im Handwerksbetrieb ein einheitliches Handeln auf der Grundlage von Traditionen, Normen und Werten.
	2.1.2	Im Handwerksbetrieb steht die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Anzahl der Fachkräfte. § 27 BBiG, Empfehlungen Bundesausschuss für Berufsbildung: 1 Azubi = 1–2 Fachkräfte 2 Azubis = 3–5 3 Azubis = 6–8 Je weiterer Azubi = 3

(Fortsetzung: 2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb)

2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb			
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren		
	2.1.3	Der Unternehmer, leitende Mitarbeiter und Ausbildungsverantwortliche erkennen den Wert der Ausbildung an und interessieren sich für deren Verlauf.	
	2.1.4	Der Unternehmer erkennt die Arbeit der Ausbildungsverantwortlichen an und stellt ausreichende zeitliche Kapazität für ihre Arbeit zur Verfügung (nicht mehr als 3 Azubis, wenn der Ausbildungsverantwortliche auch andere betriebliche Aufgaben hat). Er ermöglicht ihnen eine regelmäßige Weiterbildung und fördert die Zusammenarbeit und den Austausch mit den anderen Lernorten.	
	2.1.5	Der Unternehmer und die Mitarbeiter erkennen die Arbeitsleistung der Auszubildenden in angemessener Form an.	
	2.1.6	Ausbildungsverantwortliche verfügen über eine gute Berufsmotivation und haben umfassende Erfahrung im Ausbildungsberuf. Sie bilden sich weiter und halten ihr Wissen auf dem neuesten Stand.	
	2.1.7	Die Ausbildungsverantwortlichen verfügen über entsprechende Qualifikationen und Nachweise für die Ausbildungsberechtigung.	
	2.1.8	Die Mitarbeiter im Betrieb unterstützen die Ausbildung der Auszubildenden fachlich. Sie binden den Auszubildenden in ihr Team ein und sind hilfsbereit.	
	2.1.9	Im Handwerksbetrieb besteht ein freundliches und kollegiales Betriebs- und Lernklima.	
	2.1 Materielle Bedingungen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb	2.2.1	Die erforderlichen Arbeits-, Lehr- und Lernmittel einschließlich der zugehörigen Hard- und Software für die Ausbildung sind vorhanden.
		2.2.2	Auszubildende haben einen eigenen Lern- und Arbeitsplatz bzw. Anlernplatz für bestimmte Tätigkeiten.
2.2.3		Den Auszubildenden stehen moderne Informations- und Kommunikationsmittel (z. B. Internet) zur Verfügung.	
2.2.4		Der Handwerksbetrieb erfüllt die Bedingungen für den Gesundheits-, Arbeits- und Brandschutz.	
2.2.5		Die technische Ausstattung des Handwerksbetriebes ermöglicht die Erfüllung des Ausbildungsrahmenplanes für den Beruf.	
2.2.6		Der Handwerksbetrieb stellt Fachliteratur, Standardwerke oder digitale Datenspeicher für das selbstständige Lernen und Weiterlernen (auch in der Freizeit) zur Verfügung.	
2.2.7		Es gibt eine gute Abstimmung zwischen dem Betrieb und der Handwerkskammer zur materiellen Sicherung der Gesellenprüfung.	
2.3 Instrumente für die Ausbildung im Handwerksbetrieb	2.3.1	Der Unternehmer trifft Festlegungen zur disziplinarischen Verantwortung gegenüber den Auszubildenden und zu deren Rechten und Pflichten. Er legt fest, welche Befugnisse und Pflichten der Ausbildungsverantwortliche und andere Mitarbeiter in Bezug auf die Ausbildung haben.	
	2.3.2	Didaktische Ordnungsmittel zur Durchführung der Ausbildung werden genutzt und durch den Unternehmer und Ausbildungsverantwortlichen kontrolliert. Dies beinhaltet z. B. den betrieblichen Ausbildungsplan, Durchlaufpläne und Berichtshefte der Auszubildenden.	
	2.3.3	Der Ausbildungsverantwortliche bereitet Aufgaben für die Auszubildenden vor. Diesen tragen zur Erfüllung des Rahmenausbildungsplanes bei und orientieren sich an den im Betrieb tatsächlich ablaufenden Arbeitsprozessen.	
	2.3.4	Der Ausbildungsverantwortliche bewertet Aufgaben anhand von transparenten Bewertungsrichtlinien. Diese sind den Auszubildenden bekannt.	

(Fortsetzung: 2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb)

2: Grundlagen und Infrastrukturen für die Ausbildung im Handwerksbetrieb

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
	2.3.5	Der Unternehmer trifft Festlegungen zum Verhalten der Mitarbeiter und Auszubildenden gegenüber Kunden und zu den Qualitätsanforderungen in Bezug auf Produkte und Dienstleistungen. Diese werden im Rahmen der Ausbildung vermittelt.

► Ebene 3: Qualifikation und Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte

Die Qualifikation der ausbildenden Fachkräfte umfasst sowohl die Qualifikation im Ausbildungsberuf als auch in pädagogischer Hinsicht. Die notwendige Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch überfachliche Fähigkeiten, wie Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.

3: Qualifikation und Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
3.1 Qualifikation der ausbildenden Fachkräfte	3.1.1	Die ausbildende Fachkraft hat die Abschlussprüfung oder eine anerkannte Prüfung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden.
	3.1.2	Die ausbildende Fachkraft verfügt über ausreichende Berufserfahrung.
3.2 Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte	3.2.1	Die ausbildende Fachkraft hat eine freundliche und aufgeschlossene Haltung gegenüber den Auszubildenden und verhält sich korrekt und vorbildlich.
	3.2.2	Die ausbildende Fachkraft verfügt über angemessene kommunikative Kompetenzen für den Umgang mit Jugendlichen und um Lernprozesse zu begleiten.
	3.2.3	Die ausbildende Fachkraft ist persönlich in der Lage, Auszubildende zu motivieren und Eigeninitiative und Eigenverantwortung zu fördern.
	3.2.4	Die ausbildende Fachkraft kann Konfliktsituationen angemessen bewältigen. Sie greift Konflikte auf und sucht gemeinsam mit den Beteiligten nach Lösungen.
	3.2.5	Die ausbildende Fachkraft kann die sozialen Fähigkeiten der Auszubildenden fördern und geht auf deren Bedürfnisse ein.

► Ebene 4: Anforderungen an die Auszubildenden, deren Mitverantwortung und Rechte

Eine gute Ausbildung berücksichtigt nicht nur die Rechte der Auszubildenden, sondern fordert aktiv deren Mitwirken für das Gelingen der Ausbildung ein.

4: Anforderungen an die Auszubildenden, deren Mitverantwortung und Rechte

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
4.1 Anforderungen an die Auszubildenden	4.1.1	Mit den Auszubildenden werden bewusst Grundregeln des Zusammenlebens (Höflichkeit, gegenseitige Achtung, Hilfsbereitschaft, usw.) und die Betriebsordnung (Ge- und Verbote) besprochen und deren Einhaltung von ihnen eingefordert.

(Fortsetzung: 4: Anforderungen an die Auszubildenden, deren Mitverantwortung und Rechte)

4: Anforderungen an die Auszubildenden, deren Mitverantwortung und Rechte		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
	4.1.2	Von den Auszubildenden werden Eigenmotivation, Leistungswillen, Ausdauer und Durchhaltevermögen erwartet und diese gefördert.
	4.1.3	Die Auszubildenden vertreten den Ausbildungsbetrieb positiv nach außen und fühlen sich dem Ausbildungsbetrieb gegenüber verpflichtet. Sie halten die Verschwiegenheitspflicht über Geschäfts- und Betriebsgeheimnisse ein.
	4.1.4	Die Auszubildenden kommen ihren Lernpflichten im Hinblick auf das Ausbildungsziel nach.
	4.1.5	Die Auszubildenden führen ihr Berichtsheft regelmäßig und sorgfältig.
	4.1.6	Die Auszubildenden besuchen regelmäßig die Berufsschule und legen ihr jeweiliges Zeugnis dem betrieblichen Ausbilder vor.
	4.1.7	Zur Verfügung gestellte Werkzeuge, Maschinen und Einrichtungen werden von den Auszubildenden sorgfältig behandelt und verwahrt.
	4.1.8	Krankheitstage werden vom Auszubildenden unverzüglich gemeldet.
	4.2 Mitverantwortung der Auszubildenden	4.2.1
4.2.2.		Die Auszubildenden haben die Pflicht, sich bei Schwierigkeiten in der Ausbildung rechtzeitig an die Ausbilder, Lehrer oder den Ausbildungsbetrieb zu wenden und den eigenen Beitrag anzubieten.
4.2.3		Mit den Auszubildenden werden regelmäßig Informations- und Auswertungsgespräche geführt und Festlegungen für Ziele und Verpflichtungen getroffen.
4.3 Rechte der Auszubildenden	4.3.1	Die Auszubildenden erhalten die vertraglich vereinbarte, angemessene Vergütung pünktlich und regelmäßig.
	4.3.2	Den Auszubildenden werden alle Ausbildungsmittel (Werkzeuge, Materialien) die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich sind, kostenlos zur Verfügung gestellt. Dies beinhaltet auch die erforderliche Sicherheitsausrüstung.
	4.3.3	Die Auszubildenden werden vom Betrieb für Ausbildungsmaßnahmen und Schulbesuch freigestellt. Dies beinhaltet auch schulische Aktivitäten außerhalb des normalen Berufsschulbetriebes und die Gesellenfreisprechung.
	4.3.4	Die Auszubildenden haben das Recht, die Ausführung ausbildungsfremder Tätigkeiten abzulehnen.
	4.3.5	Die Auszubildenden haben ein besonderes Kündigungsrecht, wenn Sie die Ausbildung vorzeitig beenden möchten. Der Betrieb sucht gemeinsam mit dem Auszubildenden nach einer einvernehmlichen Lösung.
	4.3.6	Den Auszubildenden wird die Möglichkeit eingeräumt, einen Teil der Ausbildung, z. B. im Rahmen von Austauschprogrammen im Ausland zu absolvieren.
	4.3.7	Den Auszubildenden wird am Ende der Ausbildungszeit ein qualifiziertes Zeugnis ausgestellt.
	4.3.8	Die Auszubildenden haben bei entsprechenden Voraussetzungen das Recht, eine Jugend- und Auszubildendenvertretung zu gründen.

► Ebene 5: Durchführung der Ausbildung im Handwerksbetrieb auf der Grundlage des pädagogischen Prozesses

Der pädagogische Prozess wird hier aus der Sicht seiner personellen Momente (Lehrling und Ausbilder) und seiner sachlichen Momente (Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation, Resultat) betrachtet. Im Hinblick auf eine gute Ausbildung wird davon ausgegangen, dass im Rahmen des Ausbildungsprozesses neben der fachlichen Kompetenz die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden durch die Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden eine wesentliche Rolle spielt. Ausbildende Fachkräfte unterstützen in der Rolle eines Lernprozessbegleiters die Lernprozesse der Auszubildenden. Sie stellen Arbeits- und Lernaufgaben, denen das Prinzip der vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten) zugrunde liegt.

5: Ausbildung im Handwerksbetrieb auf der Grundlage des pädagogischen Prozesses

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
5.1 Personelle Momente (Auszubildende und Ausbilder)	5.1.1	Die ausbildende Fachkraft sieht sich selbst in der Rolle des fachlichen Ausbilders und des Begleiters von Lernprozessen.
	5.1.2	Die ausbildende Fachkraft und die Auszubildenden begegnen sich in der Kommunikation auf Augenhöhe und respektieren sich gegenseitig.
	5.1.3	Die ausbildende Fachkraft übernimmt Verantwortung für die Erziehung des Auszubildenden hin zu einem eigenverantwortlich und bewusst handelnden Mitarbeiter.
	5.1.4	Die ausbildende Fachkraft ermutigt und motiviert die Auszubildenden zu eigenständigem Handeln im Rahmen ihrer betrieblichen Ausbildungsaufgaben.
	5.1.5	Auszubildende können sich mit Fragen und Problemen an die ausbildende Fachkraft wenden.
5.2 Ziele	5.2.1	Im Handwerksbetrieb werden die allgemeinen Ziele, die mit der Ausbildung verfolgt werden (z. B. Sicherung des Fachkräftenachwuchses im Unternehmen, gesellschaftliche Verantwortung) allen Mitarbeitern transparent gemacht und von allen getragen.
	5.2.2	Konkrete Ziele der Ausbildung (angestrebter Abschluss, Etappenziele, besondere Zusatzqualifikationen) werden vom Unternehmer gemeinsam mit der auszubildenden Fachkraft und den Auszubildenden ab Beginn der Ausbildung vereinbart, dokumentiert und regelmäßig überprüft, um eventuelle Anpassungen zu berücksichtigen.
	5.2.3	Vereinbarte Lernziele dienen als Grundlage für die Bewertung der Ausbildungsleistungen von ausbildender Fachkraft und Auszubildenden. Sie sind deshalb eindeutig formuliert, messbar, den betrieblichen Gegebenheiten angemessen, ausgehend von den individuellen Voraussetzungen des Auszubildenden realistisch erreichbar und sind terminiert.
5.3 Inhalte	5.3.1	Die Inhalte des Ausbildungsprozesses werden aus dem Ausbildungsrahmenplan für die praktische Berufsausbildung abgeleitet und in einem betrieblichen Ausbildungsplan festgehalten.
	5.3.2	Die Inhalte der Ausbildung berücksichtigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Erlangung der beruflichen Handlungsfähigkeit erforderlich sind.
	5.3.3	Die Inhalte der Ausbildung werden in Arbeitsverfahren, Methoden, Verhaltensweisen und betrieblicher Kommunikation verankert und abgebildet.

(Fortsetzung: 5: Ausbildung im Handwerksbetrieb auf der Grundlage des pädagogischen Prozesses)

5: Ausbildung im Handwerksbetrieb auf der Grundlage des pädagogischen Prozesses		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
	5.3.4	Betriebliche Ausbildungsinhalte werden von der ausbildenden Fachkraft so aufbereitet, dass Auszubildende sie sich mit verschiedenen Methoden aneignen können.
5.4 Methoden	5.4.1	Die ausbildende Fachkraft plant konkrete Lern- und Arbeitsaufgaben. Sie formuliert dem Ausbildungsverlauf angemessene Aufgaben, die von den Auszubildenden eigenständig bearbeitet werden können.
	5.4.2	Die ausbildende Fachkraft vergibt Arbeitsaufträge, bei denen die Auszubildenden eine vollständige Handlung durchlaufen können (Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten).
	5.4.3	Die ausbildende Fachkraft vermittelt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, indem sie die Auszubildenden bei der aktiven Aneignung in Form von z. B. Üben, Ausprobieren und dem Finden eigener Lösungswege anleitet.
5.5 Organisation	5.5.1	Die ausbildende Fachkraft organisiert Arbeits- und Lernaufgaben so, dass sie in den betrieblichen Arbeitsalltag integriert sind (keine extra Arbeiten am Wochenende/nach Feierabend).
5.6 Resultat	5.6.1	Die Resultatermittlung und -bewertung der erreichten Ergebnisse orientiert sich an den vorgegebenen Zielen.
	5.6.2	Es gibt Bewertungskriterien für die fachliche Richtigkeit und die Qualität bei der Erfüllung der Arbeits- und Lernaufträge. Diese werden in der Lernzielvereinbarung und in den Aufgabenstellungen deutlich und sind so den Auszubildenden bekannt.

► Ebene 6: Zusammenarbeit mit anderen Lernorten

Die Zusammenarbeit des Betriebes mit der Berufsschule und der Überbetrieblichen Unterweisung ist ein wesentlicher Baustein guter Ausbildung. In der Lernortkooperation sollen Informationen ausgetauscht werden, Probleme erörtert und gemeinsame Maßnahmen abgestimmt werden sowie an gemeinsamen Zielen gearbeitet werden. Der Betrieb kann sich individuell oder im Rahmen der Innung aktiv in die Lernortkooperation einbringen. Im Hinblick auf die eigene betriebliche Ausbildung sind vor allem der regelmäßige persönliche Austausch mit den anderen Lernorten und die Integration der in Berufsschule und überbetrieblicher Unterweisung gesammelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den betrieblichen Ausbildungsalltag erforderlich.

6: Zusammenarbeit mit anderen Lernorten

Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
6.1 Organisation der Lernortkooperation	6.1.1	Die ausbildende Fachkraft im Betrieb hat einen persönlichen Ansprechpartner in der Berufsschule und in der überbetrieblichen Unterweisung.
	6.1.2	Die ausbildende Fachkraft tauscht sich regelmäßig mit den Ansprechpartnern über den Ausbildungsfortschritt der Auszubildenden aus und fordert eine Rückmeldung der anderen Lernorte aktiv und regelmäßig ein.

(Fortsetzung: 6: Zusammenarbeit mit anderen Lernorten)

6: Zusammenarbeit mit anderen Lernorten		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
	6.1.3	Der Ausbildungsbetrieb stellt sicher, dass Auszubildenden die Teilnahme an regulären und besonderen Veranstaltungen (z. B. Schulfeste, Exkursionen, Austauschprogramme) der anderen Lernorte ermöglicht wird.
	6.1.4	Der Ausbildungsbetrieb ermöglicht seinen ausbildenden Fachkräften den Besuch der Berufsschule und der überbetrieblichen Unterweisung für Besprechungen und Veranstaltungen im Rahmen ihrer Arbeitszeit.
6.2 Kommunikation	6.2.1	Die ausbildende Fachkraft gibt den Ansprechpartnern in den anderen Lernorten den betrieblichen Ausbildungsplan zur Kenntnis und informiert über Veränderungen.
	6.2.2	Die ausbildende Fachkraft informiert die anderen Lernorte über den Ausbildungsfortschritt im Betrieb und über besondere Ausbildungsinhalte.
6.3 Verzahnung von Berufsschule, Überbetrieblicher Unterweisung und betrieblicher Ausbildung	6.3.1	Die ausbildende Fachkraft führt mit den Auszubildenden regelmäßige Gespräche über den Ausbildungsfortschritt in den anderen Lernorten. Bei Problemen, Lernschwierigkeiten oder Fragen unterstützt die ausbildende Fachkraft die Auszubildenden.
	6.3.2	Der Ausbildungsbetrieb unterstützt gemeinsame Projekte der Lernorte.

► Ebene 7: Einbeziehung von Netzwerken in die Ausbildung

Regionale Netzwerke für eine gute Ausbildung ermöglichen den Erfahrungsaustausch mit anderen ausbildenden Fachkräften. Im Ausbildungsprozess können sich Betriebe bei der Vermittlung von speziellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen unterstützen. Der Kontakt mit anderen Institutionen kann für die Bewältigung von Ausbildungsproblemen hilfreich sein. Dabei beruht ein Netzwerk auf Gegenseitigkeit – ein Ausbildungsbetrieb stellt seine Fachkenntnis, seine Technologien und Informationen für andere zur Verfügung und erhält im Gegenzug Unterstützung in seinen Anliegen.

7: Einbeziehung von Netzwerken in die Ausbildung		
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren	
7.1 Organisation	7.1.1	Der Ausbildungsbetrieb ist aktives Mitglied der Innung und unterstützt damit die Aufgaben der Innung im Bereich der Ausbildung, wie in der Handwerksordnung vorgesehen.
	7.1.2	Der Ausbildungsbetrieb nimmt regelmäßig an Informations- und Schulungsveranstaltungen der Innungen/Kreishandwerkerschaft teil und ermöglicht seinen ausbildenden Fachkräften die Teilnahme.
	7.1.3	Der Ausbildungsbetrieb ermöglicht seinen ausbildenden Fachkräften den persönlichen Erfahrungsaustausch mit anderen Ausbildern im Rahmen von Veranstaltungen der Kammern, der Kreishandwerkerschaft, der Berufsschule oder der überbetrieblichen Unterweisung.
7.2 Austausch	7.2.1	Der Ausbildungsbetrieb ist offen dafür, seine Fachkenntnis, seine besonderen Arbeitsverfahren/-technologien und -methoden auch für Auszubildende anderer Betriebe im Netzwerk zugänglich zu machen und ermöglicht seinen Auszu-

(Fortsetzung: 7: Einbeziehung von Netzwerken in die Ausbildung)

7: Einbeziehung von Netzwerken in die Ausbildung	
Qualitätskriterien	Qualitätsindikatoren
	bildenden den Aufenthalt in anderen Betrieben zur Realisierung der fachlichen Ausbildungsziele.
7.2.2	Der Ausbildungsbetrieb ermöglicht seinen Auszubildenden die Teilnahme an Austauschprogrammen auch auf internationaler Ebene.

3.2 Qualitätsbewertung und -entwicklung

Auf der Grundlage dieser sieben Ebenen wurde ein Diagnose- und Entwicklungsinstrument (Quali-Check) für die Ausbildungsbetriebe erarbeitet (Papierversion oder als Online-Tool) und zur Verfügung gestellt. Damit ist es den Handwerksbetrieben möglich,

- ▶ den Ist-Zustand und eine Bestandsaufnahme bei der Erfüllung der Kriterien und Indikatoren sowie
- ▶ zu einem späteren Zeitpunkt die fortlaufenden Veränderungen zu erkennen, die über eine sogenannte „Erfolgsspinne“ veranschaulicht werden können.

Der „Quali-Check“ dient der Selbstevaluation und ggf. externen Experten als Grundlage für Interventionen und Unterstützungsansätze. Mit dem „Quali-Check“ wurde ein innovatives Produkt für den Ausbildungsprozess bereitgestellt, das neben der praktischen Verwertbarkeit auch einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht wird. Bei der Präzisierung des theoretischen Ansatzes und der Erarbeitung der Materialiensammlung für Ausbilderinnen und Ausbilder in den Handwerksbetrieben flossen die Analyseergebnisse aus der ersten Phase der Projektarbeit ein. Im Dialog mit der Kreishandwerkerschaft, den Handwerksbetrieben und den Ausbildern wurden die Indikatoren zu den sieben Ebenen guter Ausbildung geprüft und überarbeitet. Gemeinsam mit betrieblichen Akteuren wurde so ermittelt, ob eine Bewertung der Kriterien und Indikatoren möglich ist, welche Bewertung gegeben werden kann und wie sie entsteht. So sind einige Indikatoren zwar anhand von Dokumenten nachvollziehbar (z. B. Einsatzpläne), prozessbezogene Indikatoren müssen jedoch im Dialog mit den Beteiligten analysiert und ggf. anschaulicher formuliert werden (z. B. personelle Momente des pädagogischen Prozesses). Der Diskussion und dem Meinungsaustausch zwischen den Ausbildern (auch aus anderen Handwerksbetrieben) kommt auch künftig eine hohe Bedeutung zu, um der dringend notwendigen Vertiefung des pädagogischen Anspruchs innerhalb der beruflich-betrieblichen Ausbildung in Handwerksbetrieben gerecht zu werden. Daher sind sowohl die Materialiensammlung als auch der „Quali-Check“ so angelegt, dass Präzisierungen und neue Aspekte aufgenommen werden können.

Für die Bewertung der einzelnen Indikatoren wurde ein Ampelsystem gewählt. So wird differenziert zwischen

- ▶ rot: es ist ein akuter Handlungsbedarf vorhanden
- ▶ gelb: es zeichnet sich ein Handlungsbedarf ab und
- ▶ grün: die Kriterien für diese Ebene der Ausbildung sind erfüllt.

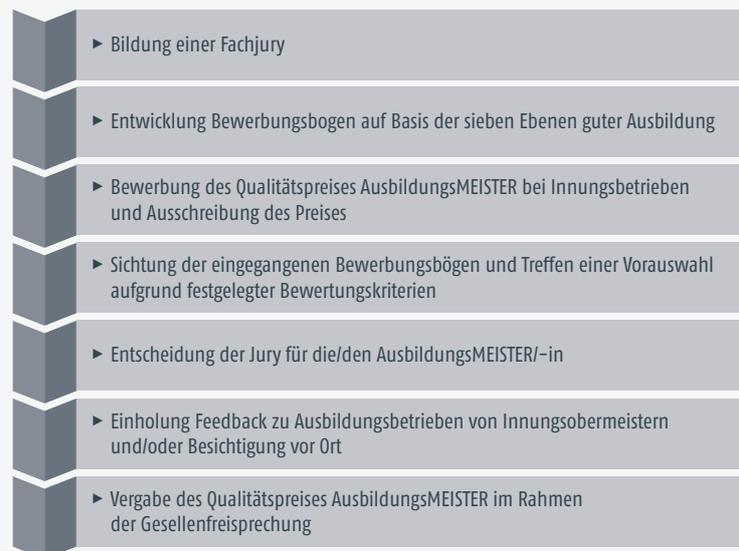
Diese Einschätzung liefert eine Grundlage für die weitere Qualitätsentwicklung in den beteiligten Unternehmen. Über diese unterstützte – dialogisch vorgenommene – Selbstbewertung kann sich das Unternehmen einen Überblick über den Stand seiner Ausbildung verschaffen und Verbesserungspotenziale identifizieren. Das Verständnis für Wirkungsketten von Indikatoren wird über flankierende Arbeitshilfen gefördert, die Voraussetzungen und geeignete Methoden für den Ausbildungsprozess liefern.

3.3 Qualitätssiegel AusbildungsMEISTER

Im März 2013 wurde erstmalig ein Qualitätspreis der Kreishandwerkerschaft Schwerin für ein Unternehmen verliehen, der eine Anerkennung für eine hohe Ausbildungsqualität darstellen soll. Auch hier erfolgte die Beurteilung der Ausbildungsqualität anhand der sieben Ebenen guter Ausbildung. Der Auswahlprozess durchlief die folgenden Stufen und Schrittfolgen.

Abbildung 2

Prozess zur Vergabe des Qualitätspreises AusbildungsMEISTER



Die feierliche jährliche Verleihung eines Qualitätspreises an einen besonders erfolgreich und gut ausbildenden Handwerksbetrieb wird von der Kreishandwerkerschaft Schwerin fortgeführt.

3.4 Ausbildungsunterstützung für kleine und mittlere Unternehmen

Da nicht alle Handwerksbetriebe – wie kleine Unternehmen in der Regel – über die notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen verfügen, um einen strukturierten längerfristigen Prozess zur Erhöhung der Ausbildungsqualität umzusetzen, wird es auch weiterhin nötig sein, diese Unternehmen hierbei zu unterstützen. Daher wurden die Instrumente in einer gesonderten Materialiensammlung zur externen Ausbildungsunterstützung zusammengestellt, um die Lücken in der unternehmerischen Ausgestaltung des Ausbildungsprozesses mit Unterstützung von außen zu schließen.

Damit ist für die unterstützende Institution, im Modellversuch die Kreishandwerkerschaft Schwerin als geschäftsführende Stelle der Innungen, ein Orientierungsrahmen und ein Methoden- und Instrumentenpool geschaffen worden, in dem Ausbildungsunterstützung konkret gestaltet werden kann. Zentrale Merkmale des Ansatzes zur externen Ausbildungsunterstützung sind:

Nachfrageorientierung

- ▶ Unterstützung und Einsatz von Methoden sowie Instrumenten erfolgt unternehmensspezifisch ganzheitlich und/oder punktuell,
- ▶ Ausgangspunkt ist dabei die aktuelle Bedarfslage der Unternehmen.

Dialogische Entwicklung

- ▶ Konzepte, Maßnahmen und Instrumente werden im Dialog mit den Unternehmen entwickelt und/oder angepasst,
- ▶ Analysen sowie deren gemeinsame Reflexion zeigen Entwicklungen und Bedarfe auf,
- ▶ Test von Materialien und deren Anpassung an branchenspezifische und regionale Besonderheiten steigern die Akzeptanz der externen Unterstützung.

Methoden- und Medienvielfalt:

- ▶ unterschiedliche Methoden und Instrumente für spezifische Einsatzfelder,
- ▶ Anpassung der Instrumente für die jeweiligen Bedarfe der Unternehmen,
- ▶ Aufbereitung und Bereitstellung von Informationen und Instrumenten über verschiedene Medien (Papier, CD, Online) zugeschnitten auf die heterogene Mediennutzung der Zielgruppe.

4 Fazit

In der gemeinsamen Arbeit der Projektpartner mit den Handwerksbetrieben wurde die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung der Ausbildung bezogen auf den pädagogischen Prozess und eine strukturelle Verbesserung in der Organisation deutlich.

Die Förderung eines Mindestqualitätsstandards und die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in den Handwerksbetrieben bedürfen einer externen Begleitung durch fachkundige Stellen bzw. Expertinnen und Experten, die einen Zugang und eine Vertrauensbasis zu den Unternehmen haben.

Vor allem die pädagogischen und die didaktisch-methodischen Kompetenzen müssen in den Handwerksbetrieben erhöht werden, wenn die Grundsätze einer guten Ausbildung umgesetzt werden sollen. Im Zentrum stehen dabei die ausbildenden Fachkräfte, in der Regel Gesellinnen und Gesellen, die häufig eine langjährige Berufserfahrung haben, aber keine pädagogischen Qualifikationen. Ihre Qualifizierung ist der Schlüssel für eine gute Ausbildung im Handwerk.

Die Erkenntnisse aus dem Modellversuch haben auch eine bildungspolitische Dimension: Die Rolle der Berufsschulen im dualen System ist zu stärken, damit der Lernort Berufsschule seine Existenzberechtigung behält. Das Zusammenspiel der Lernorte kann nicht nur in organisatorischen Absprachen und gegenseitigen Besuchen bestehen. Die Leistungen in den theoretischen Fächern müssen bei den Facharbeiterprüfungen einen höheren Stellenwert bekommen, um die Funktion und die Unterschiedlichkeit der Lernorte zu betonen.

Für die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung im Handwerk ist es von Bedeutung, dass die innovativen Ansätze zur Weiterentwicklung des ganzheitlichen pädagogischen Prozesses noch anwenderfreundlicher, zielgruppenspezifischer und praxisrelevanter aufbereitet werden. Die in der Fachsprache der Wissenschaftler verfassten Beiträge werden von den Handwerksbetrieben und den ausbildenden Fachkräften kaum zur Kenntnis genommen.

SIGRID BEDNARZ/CLAUDIA KLEMM/BEATE KRAMER/BETTINA WOLF-MORITZ

Packen wir es an! – Ausbildungsqualität im Handwerk

► Abstract

Handwerksunternehmen müssen die Ausbildung attraktiver gestalten, um Nachwuchs zu gewinnen. Das ist ohne eine hohe Ausbildungsqualität nicht denkbar. Zur Entwicklung der Ausbildungsqualität brauchen sie konkrete Unterstützung durch die Handwerksorganisation. Im Modellvorhaben ist dazu durch die Handwerkskammer Hannover und die ZWH ein Qualitätskonzept entwickelt worden, mit Diagnosebogen, Instrumenten zu wesentlichen Ausbildungsbereichen und Qualifizierungsmöglichkeiten für die beteiligten Zielgruppen. Dieses hat große Resonanz in der Handwerksorganisation gefunden. Bereits 31 Handwerkskammern nutzen es erfolgreich für Qualitätsinitiativen vor Ort mit positiver Resonanz durch Ausbildungsbetriebe.

Für die Zukunftsfähigkeit der Handwerksunternehmen spielt die Ausbildung von qualifiziertem Nachwuchs eine entscheidende Rolle. In Zeiten zurückgehender Bewerberzahlen und zum Teil veränderter Voraussetzungen junger Menschen muss das Handwerk sich in besonderer Weise um leistungsfähige Lernorte bemühen, die in der Lage sind, ihre Lehrlinge hin zu der geforderten beruflichen Handlungskompetenz zu qualifizieren. Daneben muss das Handwerk aber auch die Attraktivität der betrieblichen Lernorte weiterentwickeln, um im Wettbewerb um die Talente reelle Argumente vorzuhalten: Neben der hohen Sicherheit der Arbeitsplätze und den vielfältigen Aufstiegsmöglichkeiten ist hierfür eine hohe Qualität der Ausbildung von besonderer Bedeutung. Denn Qualität und Attraktivität als Ausbildungsbetrieb bedingen sich, nicht zuletzt aus Sicht der Auszubildenden.

Im Rahmen der Modellversuchsinitiative „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ griff das Verbundprojekt der Handwerkskammer Hannover und der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) die Qualitätsthematik mit dem Ziel auf, den Handwerksorganisationen bundesweit, insbesondere den Handwerkskammern und Innungen, Qualitätsinstrumente an die Hand zu geben, mit denen sie die Betriebe bei der Qualitätsentwicklung besser unterstützen können. Darüber hinaus hilft das entwickelte Qualitätskonzept auch den bei den Kammern errichteten Berufsbildungsausschüssen in ihrer gesetzlichen Aufgabe „auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken“ (§ 79 BBiG).

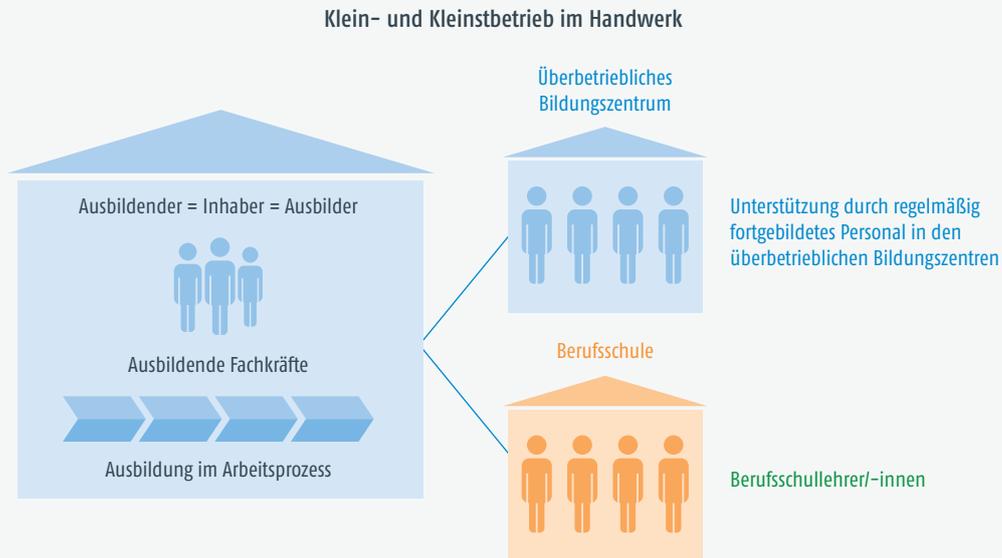
1 Qualitätsverständnis

Handwerksunternehmen muss es gelingen, Ausbildungsqualität nachhaltig zu realisieren und für Ausbildungsinteressenten auch transparent zu machen. Hilfreich dafür sind geeignete, überprüfbare Qualitätskriterien. Diese galt es für das Handwerk zunächst zu entwickeln. Es liegen bereits verschiedene elaborierte Kataloge zur Ausbildungsqualität von verschiedenen Akteuren (Wissenschaft, Gewerkschaften, zuständigen Stellen, Verbänden, Normierungsinstitutionen) vor, die auf Anwendbarkeit in KMU im Handwerk überprüft wurden (vgl. BEDNARZ 2013, S. 21 ff.). Nach Durchsicht der verschiedenen Kataloge wurde entschieden, einen auf die spezifische Ausbildungssituation im Handwerk zugeschnittenen Qualitätsrahmen zu schaffen. In diesem Qualitätsrahmen manifestiert sich auch das abgestimmte Qualitätsverständnis des Ver-

bundprojektes (ZWH/HWK HANNOVER 2012, S. 5 f.), an dem sich durchgängig die entwickelten Instrumentarien und Qualifizierungen orientierten.

Abbildung 1

Ausbildungssituation in KMU im Handwerk



Quelle: modifizierte Darstellung übernommen aus: BAH 2012, S. 60

Kleine und mittelständische Unternehmen im Handwerk lassen sich in Bezug auf die Ausbildung wie folgt charakterisieren:

- ▶ Sicherung des Fachkräftebedarfs überwiegend durch dual Ausgebildete,
- ▶ starke Ausbildungsbeteiligung, aber spürbarer Bewerberrückgang in bestimmten Gewerken,
- ▶ Verknüpfung der Berechtigung zur Ausbildung mit Meisterqualifizierung,
- ▶ vielfacher Einsatz von nebenamtlichem Ausbildungspersonal ohne berufspädagogische Qualifikationen,
- ▶ ähnliche betriebliche und berufliche Sozialisierungserfahrungen durch handwerkliche Berufslaufbahnkonzepte (vom Lehrling zum Meister),
- ▶ Ergänzung der Ausbildung durch Überbetriebliche Bildungseinrichtungen (ÜBL),
- ▶ Qualitätssicherung in den ÜBL durch Verpflichtung zur Weiterbildung des dort beschäftigten Personals,
- ▶ Ausbildung direkt in Arbeitsprozessen und Kundenaufträgen,
- ▶ veränderte Arbeitsorganisation und Arbeitsanforderungen.

In einem hermeneutischen Verfahren wurden systematisch Qualitätsziele und -kriterien zu zentralen Qualitätsbereichen der Ausbildung identifiziert und ihnen Indikatoren für die Zielerreichung zugeordnet. Daraus wurden Standards für eine hohe Ausbildungsqualität in Handwerksbetrieben abgeleitet (vgl. ZWH DÜSSELDORF, HWK HANNOVER 2012, S. 16 ff.) und auf Relevanz durch verschiedene Akteure (Ausbilder/-innen, Ausbildungsberater/-innen, Vertreter/-innen der verschiedenen Handwerksorganisationen) überprüft.

Im Wesentlichen wurde Ausbildungsqualität vorrangig auf der Mikro- und Mesoebene in den drei Teilqualitäten betrachtet, die auch in der wissenschaftlichen Diskussion im Fokus stehen (EBBINGHAUS/KREWERTH 2010, S. 12), Inputqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Die verschiedenen Teilqualitäten hängen wechselseitig voneinander ab: Die Inputqualität prägt wesentlich die Prozessqualität und diese wiederum wirkt sich entscheidend auf die Ergebnisquali-

tät der betrieblichen Ausbildung aus. Zu diesen Teilqualitäten sind im Verbundprojekt wesentliche Qualitätsbereiche konkretisiert und ausgestaltet worden. Qualitätsbereiche sind:

- ▶ Ausbildungsorganisation und Lernortkooperation,
- ▶ Inhalte und Methoden der Ausbildung,
- ▶ Eignung und Verhalten des Ausbildungspersonals, Kommunikation in der Ausbildung,
- ▶ Prüfungsergebnisse, berufliche Entwicklung.

Die Wirkungszusammenhänge sind teilweise noch nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht worden. In der Praxis entwickelt sich ein Verständnis, dass Qualitätsstandards aus dem Personalbereich (Standards bei der Rekrutierung), in der Ausbildungsorganisation und -durchführung, in Kooperationen sowie allgemein für das Zusammenarbeiten im Unternehmen als maßgebend für gute Ausbildungspraxis sind.

Abbildung 2

Notwendige betriebliche Qualitätsstrukturen für gelungene Ausbildungspraxis



Quelle: eigene Darstellung

Zur Illustration des Qualitätsverständnisses der Verbundpartner enthält die folgende Abbildung die grundlegenden Zusammenhänge, auf die unten näher eingegangen wird.

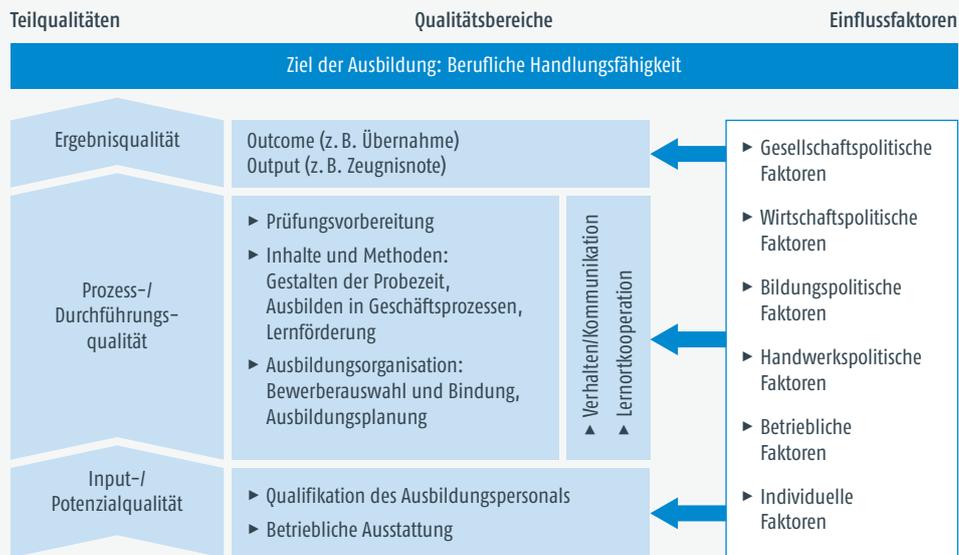
Die Verbundpartner orientieren sich in ihrem Qualitätsverständnis an dem zentralen Ziel der Berufsausbildung: der Realisierung beruflicher Handlungsfähigkeit. Das Berufsbildungsgesetz fordert dazu, angehende Fachkräfte so auszubilden, dass sie eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt ausüben können (Vgl. BBiG § 1 Abs. 3). Das bedeutet, dass sie in sich ändernden beruflichen Situationen flexibel und verantwortungsbewusst handeln und Probleme eigenständig und zielorientiert lösen können. Mit Blick auf die divergierenden Qualitätsverständnisse kann dieses oberste Qualitätsziel der Ausbildung aber eine Klammerfunktion übernehmen (vgl. EBBINGHAUS/KREWERTH 2010, S. 35).

Für die berufliche Handlungsfähigkeit sind nach dem Qualitätsverständnis der Verbundpartner neben den beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vor allem personale und soziale Kompetenzen von besonderer Bedeutung. Dazu gehören:

- ▶ berufliches Engagement, d. h. sich für die Arbeit im Beruf interessieren, Freude am Beruf sowie berufliche Identität aufbauen, daraus Motivation und Leistungsbereitschaft entwickeln und sich persönlich einsetzen,

Abbildung 3

Wirkungszusammenhänge der betrieblichen Ausbildungsqualität



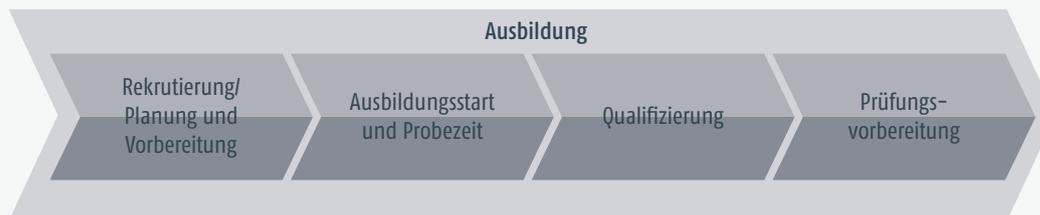
Quelle: ZWH UND HWK HANNOVER: 2012, S. 6

- ▶ eigenständiges Lernen und Arbeiten, d. h. selbstbestimmt lernen und die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, in der Arbeit mitdenken und eigenständig, verantwortungsbewusst sowie qualitätsbewusst arbeiten und
- ▶ Teamfähigkeit, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft, in Teams zielgerichtet, kooperativ und fair mit anderen zusammen zu arbeiten.

Die hier dargestellte Ergebnisqualität soll insbesondere durch eine Weiterentwicklung der Prozessqualität realisiert werden, bei der aus der Erfahrung der Verbundpartner die folgenden Ausbildungsabschnitte eine besondere Rolle spielen:

Abbildung 4

Qualitätsrelevante Ausbildungsphasen



Quelle: eigene Darstellung

In allen Ausbildungsprozessen ist die Kommunikation zwischen den Beteiligten (Ausbildern/Ausbilderinnen, Lehrlingen, ausbildenden Fachkräften, Berufsschullehrern/Berufsschullehrerinnen, ÜBA-Lehrkräften) von besonderer Bedeutung. Funktionierende Kommunikationsstrukturen sind entscheidend für den Ausbildungserfolg. In den einschlägigen Studien und Befragungen wird immer auf die Notwendigkeit der Einführung einer Feedbackkultur hingewiesen (vgl. EBBINGHAUS/KREWERTH 2010, S.6). Des Weiteren müssen jugendspezifische Aspekte berücksichtigt werden und die Auszubildenden stärker an der Gestaltung der Ausbildung beteiligt werden.

Auf der Ebene der Inputqualität wird vor allem auf die Qualifikation und Eignung des Ausbildungspersonals im Handwerk fokussiert. Durch die direkte Ausbildung in den Arbeitsprozessen steht und fällt die Ausbildungsqualität mit den Ausbildungsbeauftragten (Gesellen/Gesellinnen), die oft überwiegend die Auszubildenden betreuen. Wenn diese nicht in geeigneter Weise auf die Ausbildung vorbereitet werden und Auszubildende eher als Hilfskräfte behandeln, sind Ausbildungsabbrüche der Lehrlinge durchaus verständlich. Für das Ausbildungspersonal sind daher geeignete, auf die unterschiedliche Ansprüche der Ausbildungsakteure angepasste, inhaltliche und methodische Konzepte für eine Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildungsqualität erforderlich (vgl. WEISS 2010, S. 28).

Für die Ergebnisqualität spielt neben der Prüfungsvorbereitung auch die Karriereplanung eine wesentliche Rolle. Wie wird der Übergang nach der Ausbildung in das Arbeitsleben organisiert? Wie wird auf das lebenslange Lernen vorbereitet? Zur Ergebnisqualität gehört selbstverständlich auch der Aufbau der beruflichen Handlungskompetenz. In industriellen Kontexten wird auch noch auf die Akzeptanz in den Praxisgemeinschaften, also bei den Berufsangehörigen, verwiesen (BREMER/HAASLER 2004, S. 164). Durch die stärkere Verlagerung der Ausbildung in Ausbildungswerkstätten in der Industrie findet eine Integration in den Arbeitsteams häufig erst nach der Ausbildung statt. Daher ist die Akzeptanz durch Berufsangehörige sicherlich ein guter Indikator für berufliche Handlungskompetenz und betrieblichen Sozialisationserfolg der ehemaligen Auszubildenden. In Handwerksbetrieben erleben die Gesellen die Auszubildenden vom ersten Tag der Ausbildung. Die Integration in das Arbeitsteam wird damit im Handwerk schon während der Ausbildung zum Indikator für gute Ausbildungsqualität, was wiederum für die Ergebnisqualität, den Verbleib und Erfolg im Beruf, von elementarer Bedeutung ist.

Für die Förderung der Ausbildungsqualität im Handwerk spielen handwerkspolitische Faktoren eine wichtige Rolle. Das betrifft vor allem die Stärkung der Qualifikation der Ausbildungsberater/-innen und Lehrlingswarte, um die Betriebe bei der Qualitätsentwicklung unterstützen zu können. Bildungspolitisch bleibt zu untersuchen, wie die neue AEVO praxisbezogen in den Ausbilder-Lehrgängen vermittelt wird. Qualitätsentwicklung wird explizit nicht als Prüfungsthema in der Eignungsprüfung angesprochen. Qualitätsentwicklung als originäres Handlungsfeld des Ausbildungspersonals und damit auch Prüfungsbereich findet sich nur in den Aufstiegsfortbildungen zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/Aus- und Weiterbildungspädagogin und Berufspädagogen/Berufspädagogin. Diese Fortbildung wendet sich aber eher an Führungskräfte im Bildungsbereich. Für viele langjährige Ausbilder/-innen sind die neuen berufspädagogischen Ansätze, insbesondere zu Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich, meist nicht bekannt. Die aktuelle Qualitätssituation in Handwerksbetrieben lässt sich immer noch wie folgt charakterisieren: Insgesamt erfolgt die Qualitätssicherung in der Ausbildung in Kleinbetrieben „informell, unstrukturiert und nicht mithilfe konkreter Instrumente“ (BMBF 2009, S. 38). Eigene Erhebungen im Handwerkskammerbezirk Hannover unterstreichen diese Einschätzung. Für das Verbundprojekt bedeutete dies, dass für Qualitätsentwicklung zunächst bei den Auszubildenden in Handwerksbetrieben geworben werden muss und Qualitätsstrukturen sukzessive in den Unternehmen aufgebaut werden müssen.

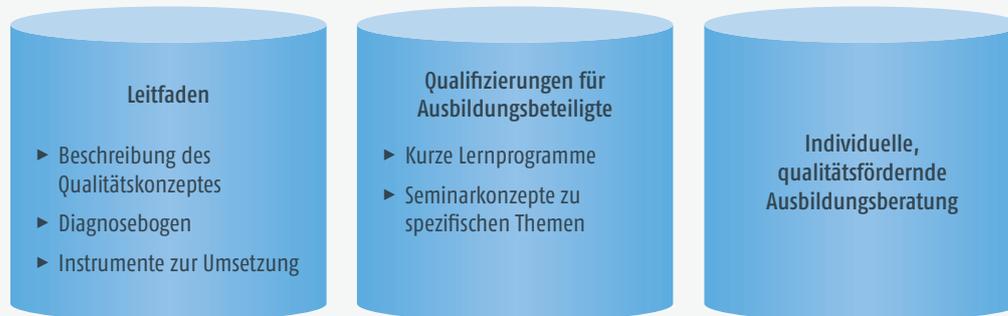
2 Unterstützung der Ausbildungsbetriebe

Handwerkskammern und Innungen tragen bereits durch ihre Beratungen, Informationen und Interventionen zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung bei. Das im Verbundprojekt erarbeitete Qualitätsentwicklungskonzept für die Handwerksorganisation dient dazu,

die Beratungen der Betriebe stärker auf die wesentlichen betrieblichen Ausbildungsprozesse auszurichten und zu fundieren. Es enthält folgende drei Angebotsschwerpunkte:

Abbildung 5

Unterstützungskonzept für die Handwerksorganisation



Quelle: eigene Darstellung

Grundlage für die Qualitätsentwicklung stellt der beschriebene Qualitätsrahmen, insbesondere die im Projekt erarbeitete Qualitätsmatrix mit Qualitätszielen und Indikatoren, zu wesentlichen Qualitätsbereichen dar. Zur Feststellung des Status quo der Ausbildungsqualität in den Betrieben wurde darauf aufbauend ein Diagnosebogen erstellt. Mit diesem wird im Gespräch mit den Ausbildern/Ausbilderinnen die Qualität in der Ausbildung beleuchtet, um Stärken und Schwächen zu erkennen. Maßnahmen/Qualifizierungen etc. der Handwerkskammern sind den einzelnen Aspekten zugeordnet, sodass die Ausbildungsberatung direkt auf konkrete Hilfen zur Qualitätsverbesserung hinweisen kann.²

Zu den einzelnen Ausbildungsphasen werden erprobte Qualitätssicherungsinstrumente in Form von Arbeitshilfen (Informationen, Checklisten, Vorlagen) an Betriebe weitergegeben. Der Leitfaden zur Ausbildungsqualität umfasst Arbeitshilfen zu folgenden Bereichen:

- ▶ Nachwuchs werben und auswählen,
- ▶ Praktikum effektiv nutzen,
- ▶ Ausbildung planvoll gestalten, mit Ausbildungstafeln für 22 Berufe,
- ▶ Gelungener Ausbildungsstart,

Abbildung 6

Leitfaden Ausbildungsqualität



Quelle: eigene Darstellung

² Ein Auszug aus dem Diagnosebogen findet sich in: HEMKES, B./SCHEMME, D.: Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Bonn 2013.

- ▶ Erfolgreiche Probezeit,
- ▶ Auszubildende erfolgreich in Arbeitsprozesse einbinden,
- ▶ Selbsteinschätzung für Auszubildende,
- ▶ Beurteilungsheft für Ausbilder/-innen,
- ▶ Fit für die Prüfung.

Die folgende Inhaltsangabe soll beispielhaft eines der Instrumente illustrieren, die die Betriebe je nach Bedarf nutzen können. Die jeweiligen Arbeitshefte enthalten vielfältige Hilfsmittel:

So enthält z. B. das Instrument „Nachwuchs werben und auswählen“ folgende Inhalte:

- ▶ Herausforderungen bei der Bewerbersuche
- ▶ Bewerbermarketing – So sprechen Sie Jugendliche erfolgreich an
 - Information 1 – Wie tickt Ihre Zielgruppe? Die Jugendlichen von heute
 - Information 2 – Was die Berufswahl Jugendlicher beeinflusst
 - Information 3 – Wie Jugendliche nach Lehrstellen suchen
 - Checkliste 1 – Wege der Nachwuchswerbung
 - Checkliste 2 – Ihre „Marke“ Ausbildung – Was Sie alles bieten
 - Checkliste 3 – Das Anforderungsprofil
 - Checkliste 4 – Lehrstellenanzeigen verfassen
 - Beispiel 1 – So könnte Ihre Anzeige aussehen
- ▶ Welcher Bewerber passt zu uns? Die richtige Auswahl
 - Checkliste 1 – Auswerten von Bewerbungsunterlagen
 - Checkliste 2 – Leitfaden für Bewerbungsgespräche
 - Vorlage 1 – Bewertungsbogen Vorstellungsgespräche
 - Checkliste 3 – Entscheidungshilfe zu Verfahren der Bewerberauswahl

Flankierend zum Leitfaden wurden modulare Qualifizierungen für Ausbilder/-innen und auszubildende Gesellen/Gesellinnen entwickelt. Diese greifen (berufs-)pädagogische Kernthemen wie Motivation, Einbindung der Auszubildenden in Arbeitsprozesse und Kommunikation sowie konstruktive Konfliktbewältigung auf. Diese Themen wurden in einer Bedarfsabfrage bei Ausbildern/Ausbilderinnen und Ausbildungsberatern/-beraterinnen in verschiedenen Handwerkskammerbezirken erhoben (EDER/KLEMM/KRAMER/POPPER 2011, S.6f.). Ähnliche Themen für die Weiterbildung der Gesellen finden sich in der vom BMBF herausgegebenen Handreichung für auszubildende Fachkräfte (BMBF, S. 7 ff.) und in der Analyse des Qualifizierungsbedarfs für nebenamtliches Ausbildungspersonal durch die GAB München (BAUER/BRATER/BÜCHELE et al. 2008, S.234). Bei der Gestaltung der Qualifizierungen für die genannten Zielgruppen wird berücksichtigt, dass diese unterschiedliche Aufgaben und Funktionen in der Ausbildung wahrnehmen und unterschiedliche pädagogische Vorqualifikationen (AEVO oder keinerlei pädagogische Qualifizierungen) besitzen.

Die Qualifizierungen für Ausbilder/-innen beziehen sich auf Kernprobleme in den Ausbildungsphasen (Ausbildungsplanung, Prüfungsvorbereitung etc). Sie ermöglichen einen Erfahrungsaustausch zwischen den Ausbildern/Ausbilderinnen und greifen praktische Fragen auf. In den Qualifizierungen wird immer wieder auf die Aufgaben und Kompetenzen von Ausbildern/Ausbilderinnen eingegangen bzw. diese vermittelt. Es wird immer auch ein Bezug zu dem Leitfaden Ausbildungsqualität hergestellt, um so sukzessive ein Qualitätsverständnis bei den Ausbildern/Ausbilderinnen zu verankern. Das Verständnis über Rolle und Kompetenzen des Ausbildungspersonals deckt sich mit den Befunden der schweizerischen Wissenschaftler (HEINZER/JOHO/GRÜTER et al. 2013, S.258 ff.): Diese definieren Kernkompetenzen des Ausbildungspersonals wie folgt:

- ▶ Einhaltung der Arbeitsregeln,
- ▶ Einhaltung der Umgangsformen,

- ▶ Konfliktbehandlung,
- ▶ Umgang mit Kritik,
- ▶ Motivation der Lernenden,
- ▶ Aufbau einer unterstützenden Haltung bei persönlichen Problemen,
- ▶ Unterstützung der individuellen Entwicklung und Anerkennung,
- ▶ Ausübung einer Vorbildfunktion,
- ▶ Erteilung von Arbeitsaufträgen,
- ▶ Lernförderliche Arbeitsvergabe (Lernzieltaxonomie),
- ▶ Vornahme von Kompetenzeinschätzungen,
- ▶ Erteilung von Feedback,
- ▶ Ermöglichung von Transfer,
- ▶ Umgang mit Fehlern,
- ▶ Kommunikation zwischen den Lernorten.

Die Kernkompetenzen werden durch berufsfachbezogene Kompetenzen komplettiert. In den Qualifizierungsmaßnahmen werden insbesondere die genannten Kompetenzen in den Workshops für ausbildende Gesellen/Gesellinnen aufgegriffen.

In der Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung wird auf die Coproduzentenrolle der Lernenden hingewiesen. Sie sind aufgrund ihrer Motivation und Dispositionen unmittelbar am Gelingen des Lehr-/Lernprozesses beteiligt (vgl. EHLERS 2011, S. 59). Dieses Verständnis wird in den Seminaren für Berufseinsteiger/-innen aufgegriffen, in denen angehende Lehrlinge sensibilisiert werden, Verantwortung für sich und ihre Ausbildung zu übernehmen.

3 Unterstützung der Ausbildungsberatung und Transfer

Zur möglichst bundesweiten Umsetzung dieses Qualitätsansatzes werden für die Ausbildungsberater/-innen in einem Beratungskonzept ergänzende Wege entwickelt. Sie zeigen, wie interessierte Betriebe auch während des Ausbildungsprozesses qualifiziert beraten und konkret begleiten können, um Abläufe und damit Output/Outcome zu optimieren. Dadurch erhält Ausbildungsberatung eine neue Dimension und Wertigkeit, zudem die Chance, auch präventiv manchem – ausbildungsgefährdenden – Konflikt vorzubeugen bzw. seine Dynamik zu entschärfen. Qualitätsberatung bedingt auch eine zielgruppengerechte Ansprache, die die unterschiedlichen Bedürfnisse der Ausbildungsbetriebe in den Blick nimmt.

▶ Betriebe mit bereits vorhandenen Qualitätsstrukturen in der Ausbildung:

Mittelgroße Betriebe verfügen häufig über Personalverwaltungen und beschäftigen hauptamtliche Ausbilder/-innen. Auch sie können dem Qualitätsleitfaden Anregungen für ihre Ausbildungspraxis entnehmen. Diese Betriebe sollen ermutigt werden, regelmäßig die Qualität ihrer Ausbildungsprozesse zu überprüfen. Dazu kann die Stärken-Schwächen-Analyse der Ausbildungsberatung mithilfe des Diagnosebogens genutzt werden.

Andere Ausbildungsbetriebe können von den Erfahrungen dieser Betriebe profitieren. Daher bietet es sich an, Ausbilder/-innen aus diesen Betrieben als Multiplikatoren für Qualitätsentwicklung auf Ausbilder-Veranstaltungen zu gewinnen.

▶ Unauffällige Betriebe mit geringem Beratungsaufwand:

Diese Betriebe bilden seit Jahren aus. Die Ausbildung läuft dabei anscheinend ohne größere Probleme; zumindest werden diese nach außen nicht sichtbar. Die Angebote der Kammern zu runden Tischen für Ausbildung etc. nutzen sie hingegen kaum, auch Ausbildungsberatung nehmen sie eher selten in Anspruch. Es ist eine Herausforderung, diese Betriebe für Qualitätsentwick-

lung zu sensibilisieren. Bei Anlässen wie der Eintragung eines Ausbildungsverhältnisses oder der Prüfungsanmeldung können diese Betriebe auf die Qualitätsangebote aufmerksam gemacht werden. Greifen sie auf diese Angebote nicht zurück, sollte behutsam nachgefasst werden.

► Problembetriebe mit hohem Beratungsbedarf

In diesen Betrieben stimmt in der Regel die Qualität der Ausbildung nicht. Sie erfordern eine hohe Beratungsintensität: Es geht darum Konflikte zu schlichten. Qualitätsverbesserungen werden in den dringend zu regulierenden Bereichen angeregt. Eine systematische Qualitätsentwicklung unterbleibt indes. Dazu muss aber auch die Einsicht der betreffenden Auszubildenden vorhanden sein, dass gravierende Mängel in der Ausbildungsorganisation und Kommunikation bestehen. Erst wenn Bereitschaft signalisiert wird, ernsthaft Strukturen und Verhalten in der Ausbildung zu verändern, bietet sich hier die Chance, nachhaltig Qualitätsentwicklung zu initiieren.

► Erstausbildungsbetriebe

Bei Erstausbildungsbetrieben wird durch die Ausbildungsberatung die Basis für eine gute Ausbildungspraxis gelegt. Hier kann noch präventiv beraten werden. Durch den direkten Kontakt zur Ausbildungsberatung besteht die Möglichkeit, stärker Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildung zu nehmen. Der Leitfaden bietet den Ausbildungsbetrieben vielfältige Anregungen für die eine gute Ausbildungsqualität.

Das Unterstützungskonzept für die Handwerksorganisation findet breiten Anklang. Zum Abschluss des Modellversuchs haben bereits viele Handwerkskammern Interesse an den Unterlagen signalisiert. Bereits weit über die Hälfte der 53 Handwerkskammern nutzen dieses Qualitätskonzept schon erfolgreich, mit positiven Rückmeldungen von Ausbildungsbetrieben.

Folgeprojekte greifen Ideen des Modellprojektes auf, bauen darauf auf bzw. entwickeln diese weiter. Damit ist Qualitätsinitiative im Handwerk gestartet.

Literatur

- BAHL, Anke: Forschungsprojekt 2.2.301. Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP) – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf, Bonn 2012 (Stand: 18.03.2015)
- BAUER Hans G.; BRATER Michael.; BÜCHELE Ute et al.: Endbericht: Qualifizierung des Bildungspersonals (Teil 2 http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/tei2_endbericht_qualifizierung_des_bildungspersonals.pdf. München 2008 (Stand: 18.03.2015)
- BEDNARZ, Sigrid: Steigerung der Ausbildungsqualität – durch Mitwirkung der Handwerksorganisation. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 67 (2013) 139
- BREMER, Rainer; HAASLER, Bernd: Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50 (2004) 2
- BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG und FORSCHUNG (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bonn/Berlin 2009
- BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG und FORSCHUNG: Handreichung für auszubildende Fachkräfte – URL: http://www.bmbf.de/pub/handreicherung_ausbildende_fachkraefte.pdf. Bonn 2013 (Stand: 18.03.2015)

- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas: Gemeinsamer Abschlussbericht im BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland, Projekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“. Bonn 2010, S. 12
- EDER, Alexandra et al.: Herausforderungen und erste Erfahrungen bei der Implementierung des Qualitätsgedankens in die betriebliche Ausbildung – Erfahrungen und Ansätze aus dem Verbundprojekt von ZWH und Handwerkskammer Hannover. In: bwpat 21 Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe21/eder_etal_bwpat21.pdf, 2011 (Stand: 18.03.2015)
- EHLERS, Ulf: Qualität im E-Learning aus Lernericht. Wiesbaden 2001
- FORTBILDUNGSORDNUNGEN ZU Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen und Berufspädagogen – URL: <http://www2.bibb.de/tools/aab/ao/berufspaedagoge.pdf>, <http://www2.bibb.de/tools/aab/ao/ausundweiterpaed.pdf> (Stand: 18.03.2015)
- HARTZ, Stefanie: Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden 2011
- HEINZER, Sarah et al.: Der Lehrmeister als Pädagoge: Eine Untersuchung der pädagogischen Kompetenzprofile für Berufsbildende in Betrieben. In: OSER, Fritz et al.: Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn 2013
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea: Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Bonn 2013
- WEISS, Reinhold: Qualität der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Indikatoren und Bewertungen. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung: Ansprüche und Realitäten. Linz 2010
- ZWH und HWK HANNOVER (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben – Entwicklungsinstrumente und Qualifizierungskonzepte. Konzeption und erste Realisierung. Düsseldorf/Hannover 2012

CHRISTEL WEBER/RIEKE HÄFNER-WERNET

Qualitäts- und Kompetenzentwicklung für die betriebliche Berufsausbildung

Der Modellversuch Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung (BAQ)

► Abstract

Ausbildende Unternehmen haben ein steigendes Interesse an einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildung. Dies belegen die Erfahrungen des Modellversuches „Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung“. Zu Beginn des Modellversuchs wurden die am Projekt beteiligten mittelständischen Unternehmen befragt: Geschäftsleitungen und das ausbildende Personal bewerteten die Verbesserung der fachlichen Kompetenzentwicklung, hier insbesondere auch der Selbststeuerungsfähigkeit von Auszubildenden, als ein vordringliches Anliegen der Qualitätsentwicklung ihrer Ausbildung. Die befragten Unternehmen stellen fest, dass sie steigende und heterogene fachliche wie überfachliche Anforderungen sehen und diese an die Auszubildenden kompetent vermitteln müssen.

Wie kann der Lernprozess in der Ausbildung gestaltet werden, damit das gewünschte Ergebnis – berufliche Handlungskompetenz – auch erreicht werden kann? Deutlich wurde, dass die Bandbreite unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Auszubildenden und die wachsende Altersspanne der Bewerberinnen und Bewerber eine Herausforderung für die Unternehmen darstellt. Und es stellt sich die Frage, wie insbesondere kleine Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber attraktiv bleiben und die „passenden“ Auszubildenden ansprechen und gewinnen können. Es zeigt sich wachsender Handlungsbedarf bei der Integration der Auszubildenden nach der Rekrutierung in das Unternehmen und zur dauerhaften Bindung.

Der Berliner Modellversuch BAQ hat auf Basis dieser Praxisbefragung ein Qualitätskonzept erarbeitet, das die Gestaltung des Lernens in der Ausbildung in den Mittelpunkt stellt. Es versetzt kleine und mittelständische Unternehmen in die Lage, ihre organisationalen Routinen und Abläufe im Hinblick auf die Sicherung eines gelungenen Lernprozesses zu bewerten und zu überprüfen. Grundlegend für den Prozess der Einführung von Qualitätssicherung zur Ausbildung in den teilnehmenden Unternehmen war ein beteiligungsorientiertes Verfahren, in dem zunächst im Rahmen eines Leitbildprozesses eine Auseinandersetzung mit den Zielen der Ausbildung sowie den Rahmenbedingungen für das Lernen im Unternehmen stattfand. Ausgehend von dem Leitbild zur Ausbildung wurden Qualitätsmaßnahmen abgeleitet, die zu einer begründeten und praxisnahen „Lernorganisation“ im Rahmen der betrieblichen Arbeitsprozesse führen. Alle betrieblichen Anspruchsgruppen von der Geschäftsleitung, über das ausbildende Personal bis hin zu den Auszubildenden wurden einbezogen, sodass jeweils ihr Verständnis der Qualität der Ausbildung in den Entwicklungsprozess einfließen konnte.

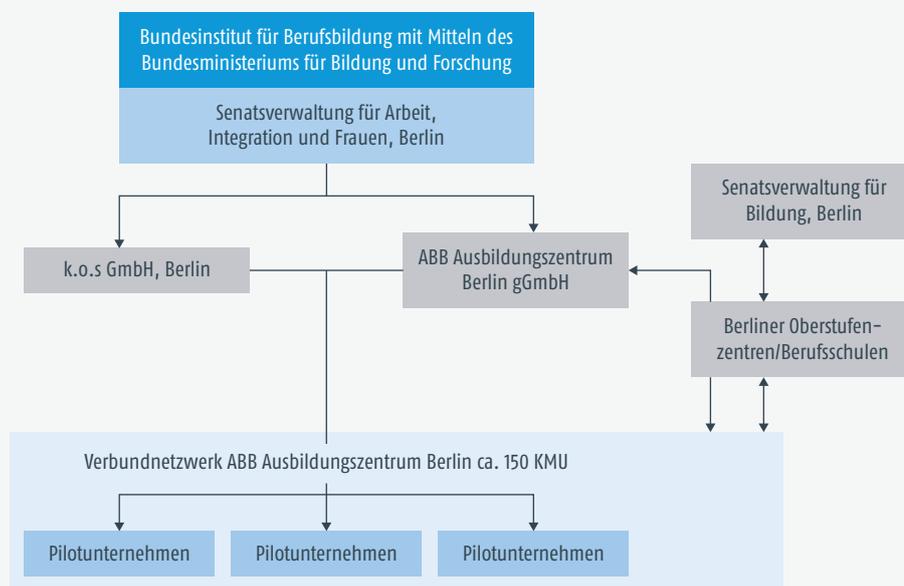
1 Die Projektstruktur im Modellversuch BAQ

Die Einrichtung eines regionalen Angebotes zur Begleitung der Einführung und Umsetzung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung zur betrieblichen Berufsausbildung war nicht nur aus wirtschaftlicher sondern vor allem auch aus bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Sicht im Land Berlin von aktueller Bedeutung. Daher hat sich das Referat für Berufliche Qualifizierung der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen neben dem Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen einer Ko-Finanzierung am Modellversuch „Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung“ beteiligt.

Der Modellversuch wurde von zwei Projektpartnern, der ABB Ausbildungszentrum Berlin gGmbH (vormals: ABB Training Center GmbH & Co. KG) und der k.o.s GmbH (k.o.s), umgesetzt. Die Zusammenarbeit zwischen zwei regional verankerten Dienstleistungsunternehmen, einem betrieblichen Bildungsdienstleister im Rahmen der Verbundausbildung und einem Beratungsunternehmen zur Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in Organisationen der Aus- und Weiterbildung sowie der Weiterbildungsberatung (k.o.s) brachte eine Vielzahl an Synergien für die Konzeption und Durchführung des Modellversuchs mit sich. Das ABB Ausbildungszentrum kooperiert mit rund 150 Unternehmen in der Region Berlin und Brandenburg, von denen sich drei Unternehmen als Pilotunternehmen beteiligten. Sie bilden in den Berufen Industriemechaniker/-in, Zerspanungsmechaniker/-in und Mechatroniker/-in aus. Die Ausbildungsprozesse in diesen Berufen waren Grundlage der Diskussion zur Qualität der betrieblichen Ausbildung.

Abbildung 1

Die Netzwerkstruktur im Modellversuch BAQ



Durch die enge Zusammenarbeit zwischen dem Projektpartner ABB Ausbildungszentrum und den Unternehmen im Ausbildungsverbund konnte an vorangegangene Arbeiten zur Qualitätssicherung angeknüpft und auf ein bestehendes Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Die Unternehmen nutzen das ABB Ausbildungszentrum als weiteren Lernortpartner – neben der obligatorischen Berufsschule – für das erste Ausbildungsjahr. Währenddessen erhalten die Auszubildenden eine Basisqualifizierung in ihrem Ausbildungsberuf. Die Auszubildenden sind jedoch von Beginn an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des zugehörigen Ausbildungsbetriebes.

Nach Abschluss des ersten Jahres wechseln die Auszubildenden von der Lehrwerkstatt des Ausbildungszentrums in das ausbildende Unternehmen und setzen dort ihre Ausbildung bis zur Prüfung fort. In dieser Zeit werden die Auszubildenden vom ausbildenden Personal der Unternehmen fachlich begleitet und betreut. Die Motivation der Unternehmen, sich am Modellversuch BAQ zu beteiligen, speiste sich zum einen aus dem Wunsch, auch im betrieblichen Teil der Ausbildung „das (fachliche) Qualitätsniveau, das im Ausbildungszentrum erreicht wird, zu halten“, zum anderen aus der Erfahrung, dass die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber auf die angebotenen Ausbildungsplätze seit einigen Jahren rückläufig ist. Rückläufige Bewerberzahlen bedeuten für die Unternehmen größere Anstrengungen bei der Bergewinnung und -auswahl und bei der Betreuung und Integration von Auszubildenden, da diese zwischen mehreren

Ausbildungsbetrieben wählen können. Das führt dazu, dass Auszubildende eher bereit sind, den Ausbildungsbetrieb zu wechseln und damit eine größere Konkurrenzsituation zwischen den Unternehmen bei der Gewinnung von Auszubildenden entsteht.

2 Das Qualitätskonzept für die betriebliche Ausbildung

Die Ausbildung im Ausbildungszentrum erfolgt in einer Lehrwerkstatt, in der mit kleineren authentischen Aufträgen und an Übungswerkstätten gelernt sowie begleitend Unterricht zur mündlichen und schriftlichen Vertiefung und Übung des praktisch Gelernten durchgeführt wird. Die Ausbildung erfolgt während des ersten Ausbildungsjahres im Ausbildungszentrum vollständig und systematisch ausgerichtet an den Ausbildungsordnungen der Berufsbilder sowie in Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen. Das Ausbildungszentrum steht im engen Austausch mit den Unternehmen (u. a. ABB eigenen Unternehmen), die das Angebot des Dienstleisters in Anspruch nehmen. So können technische Neuerungen in der Fertigung im Rahmen der Ausbildungsmodule des Ausbildungszentrums aufgegriffen und bei der Ausbildung berücksichtigt werden. Die Auszubildenden profitieren sowohl vom fachlichen Überblick des Ausbildungszentrums über die unterschiedlichen Ausbildungskontexte und Praxisanforderungen in den Unternehmen als auch von der Zusammensetzung der Auszubildendengruppen, die in insgesamt fünfzehn Ausbildungsberufen unterwiesen werden. Das Ausbildungszentrum hält die Unternehmen zu rechtlichen Änderungen und Neuordnungen der Ausbildungsberufe auf dem aktuellen Stand. Durch die Mitwirkung des Ausbildungszentrums an Modellversuchen wie BAQ wird zusätzliches Know-how in das Verbundnetzwerk integriert.

Die Ausbildung im Ausbildungszentrum unterscheidet sich grundsätzlich von der Ausbildung im Unternehmen: Ausbildung im Unternehmen bedeutet Lernen in authentischen Geschäftsprozessen und in realen, auftragsgesteuerten Arbeitssituationen, die von den Facharbeitenden ein Verständnis unternehmerischer Zusammenhänge sowie ein Problemlösehandeln für wechselnde Arbeitsaufgaben erfordern. Auszubildende werden mit einer Bandbreite an heterogenen Arbeitsaufgaben, mit unterschiedlichen Werkstoffen, Arbeitsverfahren und Arbeitsmitteln im betrieblichen Alltag konfrontiert. Gegebenenfalls können spezifische Auftragslagen und Unternehmensprofile dazu führen, dass die Lernanforderungen für eine umfassende berufliche Ausbildung nicht immer leicht zu erfüllen sind.

Auch heute noch ist ein Großteil des Lernens im Unternehmen learning by doing: die Auszubildenden profitieren vom erfahrenen Handeln der Facharbeiter und Facharbeiterinnen, mit denen sie zusammenarbeiten. Nah am Konzept der klassischen Beistelllehre („Lernen durch Tun“) lernt ein Neuling, indem er „mitläuft“ und eigene Erfahrungen sammelt.

Mit den wachsenden Anforderungen an berufliches Handeln stellt sich die Frage, wie das Lernen unter Arbeitsbedingungen systematischer gestaltet und lernförderlich begleitet werden kann (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 46 ff.). Das bedeutet, dass der Lernprozess im Unternehmen weniger informell und „en passant“ verläuft (vgl. BMBF 2008, S. 10), sondern an wesentlichen Punkten bewusst Einfluss genommen wird, um Lernschritte zu initiieren oder um den Lernfortschritt aktiv mit- und nachzuvollziehen.

Aus dem Anspruch, ein praxis- und betriebsnahes Qualitätskonzept für die betriebliche Ausbildung zu entwickeln und zu erproben, ergaben sich für den Modellversuch BAQ zwei Zielstellungen:

Aus den betrieblichen Erfahrungen und Bedarfslagen an die Entwicklung der Ausbildungsqualität sollte ein Qualitätsansatz entwickelt werden, der alle wesentlichen Belange der Ausbildung umfasst und diese in einem konsistenten Qualitätskonzept zusammenführt. D. h. zentrale Ge-

staltungsansätze und Rahmenbedingungen eines gelungenen bzw. wirksamen Ausbildungsprozesses sollten identifiziert und zusammengeführt werden.

Außerdem sollten die akuten Bedarfe der Qualitätsentwicklung in den drei Pilotunternehmen aufgegriffen und in Form eines beteiligungsorientierten Verfahrens modellhaft in einer der betrieblichen Realität angemessenen Form bearbeitet und so das Qualitätskonzept erprobt und eingeführt werden.

3 Partizipation als Gestaltungsprinzip des Qualitätskonzeptes BAQ

Um einen tragfähigen, dem Gegenstand angemessenen und von den Unternehmen akzeptierten Ansatz der Qualitätssicherung und -entwicklung zu erarbeiten und ein von allen Beteiligten geteiltes Qualitätsverständnis im Unternehmen zu verankern, wurde im Modellversuch ein partizipativer Ansatz verfolgt. Damit konnte sichergestellt werden, dass die verschiedenen Perspektiven, Erwartungen und Ansprüche aller Ausbildungsbeteiligten an den Ausbildungsprozess bei der Entwicklung und Erprobung einbezogen wurden. Durch den beteiligungsorientierten Ansatz war eine Verschränkung der Perspektiven der beteiligten Akteure gegeben, sodass die Erfahrungen zur Ausbildungspraxis im Unternehmen gemeinsam nachvollzogen und aufeinander abgestimmt werden konnten. Die Mitwirkung aller Akteursgruppen bei der Qualitätsentwicklung förderte die Motivation und das Engagement der Beteiligten und auch die Bereitschaft, Verantwortung bei der Qualitätsentwicklung zu übernehmen.

Die Bearbeitung ausgewählter Qualitätsbereiche erfolgte in Qualitätszirkeln, in denen möglichst alle Ausbildungsverantwortlichen und -beteiligten vertreten waren. Es engagierten sich die Geschäftsleitungen (in Vertretung die Personalleitung), die Ausbildungsleiterinnen und -koordinatoren, Personalvertretungen (soweit vorhanden), Ausbilderinnen und Ausbilder, ausbildende Fachkräfte sowie Auszubildende. Die Qualitätszirkel wurden durch das Projektteam vorbereitet, moderiert und fachlich begleitet. Sie dienten dazu, die bestehende Ausbildungspraxis im Unternehmen zu reflektieren und in Hinblick auf festzulegende Qualitätsmaßnahmen zu bewerten, um so zu tragfähigen Vorschlägen und begründeten Veränderungen der betrieblichen Ausbildung zu gelangen.

Die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten des ausbildenden Personals wie der Auszubildenden in den Qualitätszirkeln haben dazu geführt, dass sie sowohl Mitverantwortung für den Prozess als auch für die Verstetigung der Ergebnisse in der Alltagspraxis des Unternehmens übernommen haben.

4 Aufbau des Qualitätskonzeptes

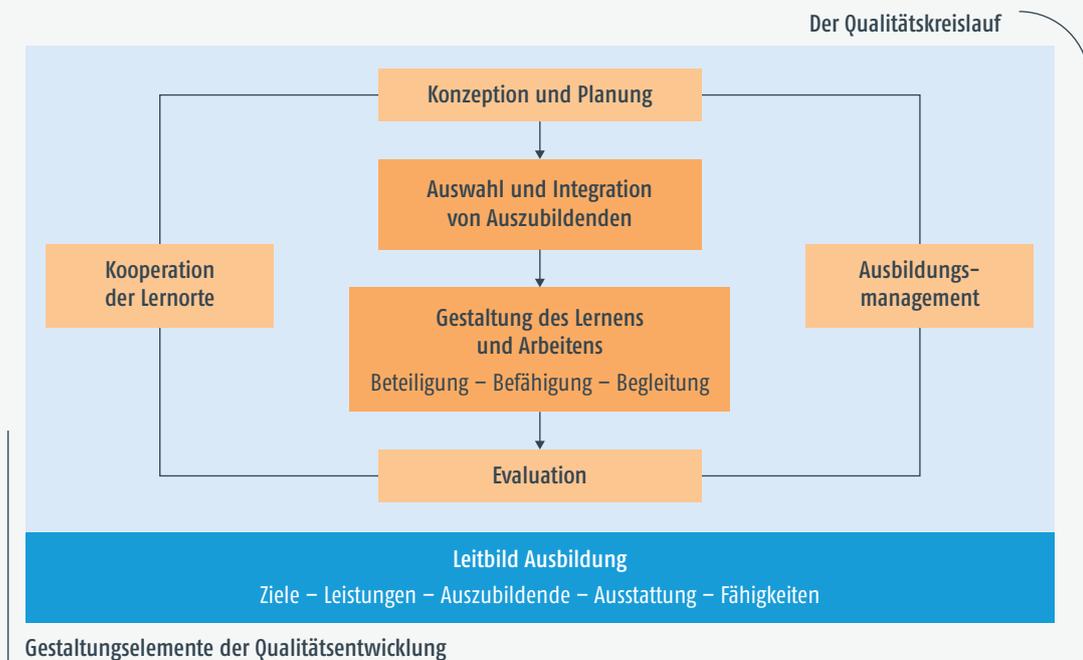
Das Qualitätskonzept führt die Ergebnisse des Modellversuchs BAQ in einem konsistenten Modell zusammen. Das Qualitätskonzept richtet sich an ausbildende Unternehmen, die die Ausbildung allein oder im Verbund mit einem betrieblichen Bildungsdienstleister durchführen. Es lenkt den Blick darauf, den „Unternehmensprozess Ausbildung“ in seiner Gesamtheit wahrzunehmen. Das Qualitätskonzept beschreibt die wesentlichen Qualitätsfaktoren des Unternehmensprozesses „Ausbildung“. Diese werden in sechs aufeinander bezogenen Qualitätsbereichen dargestellt, die mit Qualitätsanforderungen hinterlegt sind. Das Qualitätskonzept lässt sich einerseits als Instrument der Selbstbewertung nutzen, in dem die gegenwärtige betriebliche Ausbildungspraxis kritisch hinterfragt wird und auf dieser Grundlage Verbesserungen des Ausbildungshandelns eingeleitet werden. Es kann aber ebenso Unternehmen, die noch keine Erfahrung mit betrieblicher Ausbildung haben, von Anfang an dabei unterstützen, den Ausbildungsprozess unter verschiedenen Qualitätsgesichtspunkten zu strukturieren und zu gestalten. Es ist

bei Bedarf jedoch auch anschlussfähig und offen für die Einbettung in ein bereits vorhandenes betriebliches Qualitätsmanagementsystem.

Das Qualitätskonzept umfasst sechs Qualitätsbereiche sowie ein Leitbild. Das Schaubild stellt diese in einer grafischen Übersicht dar:

Abbildung 2

Das Qualitätskonzept für die betriebliche Ausbildung



Im Zentrum des Qualitätsmodells steht der Lernprozess, den die Auszubildenden im Unternehmen durchlaufen. Das ausbildende Unternehmen unterstützt das Lernen der Auszubildenden, indem es sie in die Arbeits- und Geschäftsprozesse einführt und sie kontinuierlich in den Prozess der Arbeit integriert.

Es wird empfohlen, dass die Unternehmen zu Beginn ein unternehmensspezifisches „Leitbild Ausbildung“ entwickeln. Das Leitbild stellt die Basis für den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess dar, auf der die Bearbeitung der einzelnen Qualitätsbereiche aufbauen kann. Es wird in der Grafik daher unten dargestellt, sodass die anderen Qualitätsbereiche darauf aufbauend erscheinen.

Bei der Erarbeitung des Leitbildes werden die Ziele und Leistungen des Unternehmens in der betrieblichen Ausbildung benannt, die Sicht des Unternehmens auf seine Auszubildenden beschrieben und die Ausstattung sowie die Fähigkeiten des Unternehmens zur Ausbildung festgelegt. Zur Erarbeitung des Leitbildes ist ein „Leitfaden zur Leitbildentwicklung“ entwickelt worden, der Schritt für Schritt durch den Prozess der Leitbilderstellung führt (siehe <http://www.foraus.de/html/4078.php>). Das Leitbild ist zugleich Ausweis der Qualität der Ausbildung im Unternehmen und Fundament, auf dem die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung aufbaut. Das Leitbild ermöglicht es, die Leistungen der betrieblichen Ausbildung sowohl nach innen in das Unternehmen als auch nach außen an die Unternehmensumwelt klar darzustellen. So bietet es Orientierung für alle, die an der Ausbildung beteiligt sind, und für die interessierte Umwelt, wie Kunden und Auftraggeber, Bewerberinnen und -bewerber, Erziehungsbeauftragte, Kooperationspartner und Wettbewerber.

Die Qualitätsbereiche „Konzeption und Planung, Ausbildungsmanagement, Evaluation und Lernortkooperation“ sind in einem äußeren Ring angeordnet. Dieser bildet die Bereiche ab, in denen aus Unternehmensperspektive die organisatorischen Strukturen für das Lernen in der Ausbildung zu lenken sind. So definiert und erstellt das Unternehmen in dem Qualitätsbereich „Konzeption und Planung“ den betrieblichen Ausbildungsplan und legt fest, wie alle Ausbildungsbeteiligten darüber informiert werden. In dem Qualitätsbereich „Ausbildungsmanagement“ wird die personelle und materielle Ausstattung der Ausbildung definiert. Eine weitere Vorgabe der Berufsausbildung ist ihre duale Struktur, die das Lernen in der Ausbildung auf die beiden Lernorte Berufsschule und Unternehmen verteilt. Beide Lernortpartner sollen kooperieren, um das Lernen in der Ausbildung zu fördern. Das Unternehmen bestimmt eine wesentliche Bedingung der betrieblichen Ausbildung, wenn es im Qualitätsbereich „Kooperation der Lernorte“ die Zusammenarbeit mit den Lernortpartnern (ggf. weiteren Partnern über die Berufsschule hinaus) gestaltet.

Abschließend obliegt es dem Unternehmen, die betriebliche Ausbildung und ihren Erfolg zu bewerten und Konsequenzen aus dieser Bewertung zu ziehen. Im Qualitätsbereich Evaluation werden hierzu Kriterien festgelegt und Verfahren eingeführt.

Von diesen äußeren Qualitätsbereichen sind in der Grafik die inneren Qualitätsbereiche der betrieblichen Ausbildung unterschieden. In diesen legen die Unternehmen fest, wie sie das Lernen in der Ausbildung in der unmittelbaren Zusammenarbeit und Interaktion mit den Auszubildenden gestalten. In dem Qualitätsbereich „Auswahl und Integration von Auszubildenden“ definieren die Unternehmen ein Auswahlverfahren für Auszubildende, entwickeln Kriterien für die Bewertung der Probezeit, gestalten die Einführung der Auszubildenden in das Unternehmen und bestimmen, wie sie gemeinsam mit ihnen berufliche Perspektiven im Unternehmen entwickeln. In dem Qualitätsbereich „Gestaltung des Lernens und Arbeitens“ legen die Unternehmen fest, wie sie den Ausbildungsprozess durchführen, den Lernprozess im Unternehmen unterstützen und die Auszubildenden auf die Abschlussprüfung vorbereiten. Diese beiden auf den Lernprozess bezogenen Qualitätsbereiche stehen im Zentrum des Qualitätskonzeptes. Sie stehen in einem engen prozesshaften Verhältnis zu den Qualitätsbereichen „Konzeption und Planung“ sowie „Evaluation“, die deshalb ebenfalls in der Mitte der Grafik angeordnet sind.

Grundsätzlich ist entlang der genannten Qualitätsbereiche zu prüfen, welche Verfahren und Maßnahmen im Unternehmen bereits vorhanden sind und welche Maßnahmen und Verfahrensweisen (im Unternehmen) neu eingeführt werden sollen. Dazu ist jeder Qualitätsbereich mit Anforderungen unterlegt, die dazu anleiten, unternehmensspezifisch Verfahren und Arbeitshilfen für die Ausbildung zu entwerfen sowie bereits vorhandene zu überprüfen und gegebenenfalls an veränderte Erfordernisse anzupassen. Mithilfe des Qualitätskonzeptes werden bestehende Strukturen und Prozesse zur Gestaltung der Ausbildung überprüfbar, indem eigene Qualitätsansprüche und Vorgehensweisen definiert und angewandt werden. Damit sollen – angepasst an die betrieblichen Bedingungen – eigene Mindeststandards an die Qualität der Ausbildung verbindlich formuliert und nachhaltig gesichert werden.

5 Qualitätssicherung und -entwicklung in den Pilotunternehmen

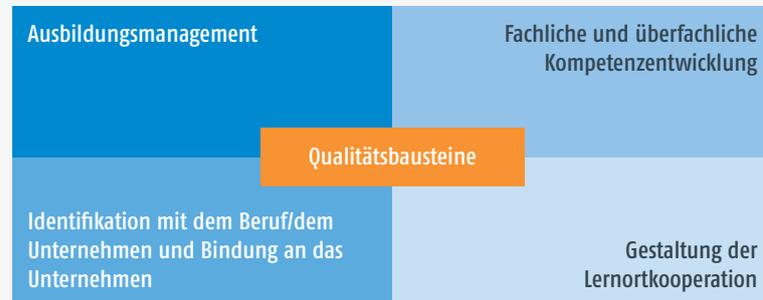
Bei der Erarbeitung und Einführung notwendiger Qualitätsmaßnahmen setzten sich die Unternehmen mit den Qualitätsstandards auseinander, die sie ihrem Ausbildungshandeln bereits zugrunde legten oder in Zukunft zugrunde legen wollten.

Zur Überprüfung der betrieblichen Praxis wurden den Unternehmen vier Qualitätsbausteine vorgeschlagen, in denen aus Sicht der Unternehmen vordringliche Handlungsbedarfe bestanden. Es handelte sich um die Qualitätsbausteine „Ausbildungsmanagement“, „Fachliche und

überfachliche Kompetenzentwicklung“, „Identifikation und Bindung“ sowie „Lernortkooperation“.

Abbildung 3

Die Qualitätsbausteine



Die Bearbeitung der Qualitätsbausteine hatte zum einen das Ziel, den Ist-Stand im Unternehmen zu erfassen und Verfahren sowie Maßnahmen der Ausbildung entlang der Qualitätsbereiche zu entwerfen. Zum anderen sollten ausgewählte Instrumente eingeführt und die Fachkräfte hierfür qualifiziert werden.

Der Prozess der Erarbeitung von Qualitätsmaßnahmen in den Qualitätsbausteinen gliederte sich in folgende Phasen:

- ▶ Auftaktworkshop zur Einführung in den Gegenstand des jeweiligen Qualitätsbausteins mit Bestandsaufnahme und Entwurf von Verbesserungsmaßnahmen.
- ▶ Erprobung der benannten Maßnahmen in den Unternehmen
- ▶ Parallel erfolgte eine Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte zur Umsetzung der Maßnahmen und zur Auswahl und zum Einsatz von Instrumenten.
- ▶ In einem Auswertungsworkshop zu den Erfahrungen mit den eingeführten Maßnahmen und ihren Wirkungen in Bezug auf das Lernen wurden diese bewertet und überprüft.
- ▶ Die verbindlich festgelegten Verfahren und Maßnahmen der Ausbildung wurden dokumentiert, damit Transparenz hergestellt und die Nachvollziehbarkeit der Verfahren sichergestellt wird.

6 Fazit

Im Modellversuch BAQ wurden die an der Ausbildung beteiligten betrieblichen Akteure für Prozesse der Qualitätsentwicklung sensibilisiert und qualifiziert. Die Beteiligten konnten für ein differenziertes Verständnis des Gegenstandes „Ausbildungsqualität“ aufgeschlossen und für die Prozesse der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und des Lernens im Arbeitsprozess gewonnen werden. Die einzelbetrieblichen Ergebnisse wurden dokumentiert und aufbereitet, sodass die Ergebnisse als Grundlage für weitere Veränderungsschritte genutzt werden können. Mit den Ergebnissen ist eine Grundlage für die Verstetigung des Qualitätsentwicklungsprozesses in den beteiligten Unternehmen gelegt worden, die durch gezielte Begleitangebote an die Pilotunternehmen mittelfristig weiter unterstützt werden kann.

Qualitätsentwicklung als Prozess der systematischen Überprüfung und Anpassung organisationaler Routinen findet durch die Thematisierung, Reflexion und zielgerichtete Veränderung ausgewählter Prozesse und Strukturen der Organisation statt. Um den Ausbildungsprozess als eigenständigen Leistungsprozess der Organisation zu gestalten, ist dieser angemessen im Unternehmen zu reflektieren und in den betrieblichen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Quali-

tätsentwicklung der Ausbildung als Gegenstand eines organisationalen Lernprozesses heißt, die Bedingungen und Modi der Planung sowie die Durchführung und die Evaluation der Ausbildung so zu thematisieren, dass sie zu einer den Akteuren und Rahmenbedingungen angemessenen Verbesserung führen. Neben der Einbindung in regionale Strukturen und Netzwerke der Berufsbildungspolitik und -praxis war daher die zentrale Interventionsebene im Modellversuch BAQ die ausbildende Organisation: Im Zentrum der Erprobung standen mittelständische Unternehmen, die sich zur Entwicklung ihrer Ausbildungsqualität am Modellversuch beteiligten. Da die Qualitätssicherung und -entwicklung die Veränderung organisationaler Routinen und Praktiken verlangt, wurde der Prozess der Entwicklung und Einführung des Qualitätskonzeptes an die Entscheidungs- und Organisationsstrukturen der Unternehmen geknüpft.

Durch die Zusammenarbeit von zwei regional verankerten Verbundpartnern wurde gewährleistet, dass Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch in ein Netzwerk aus Berufsbildungspraxis und Politik einfließen. Ergebnisse können kontinuierlich in die regionalen Strukturen transportiert und unter anderem zur Diskussion und Verbesserung der Berufsbildungspraxis in der Region beitragen.

Die Nachhaltigkeit von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen für die betriebliche Ausbildung kann nur dann sichergestellt werden, wenn ein kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess initiiert und von den betrieblichen Akteuren mitgetragen wird. Aus Projektsicht kann die Einbindung in bereits bestehende Verfahren und Maßnahmen betrieblicher Qualitätsentwicklung hierfür unterstützend wirken.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning. Bonn 2008 – URL: <http://www.oecd.org/germany/41679629.pdf> (Stand: 20.03.2015)
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. akt. Auflage. Bielefeld 2006, S. 421 – 427
- SCHRÖDER, Frank; WEBER, Christel; HÄFNER-WERNET, Rieke: Qualitätskonzept für die betriebliche Berufsausbildung – Leitfaden zur Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung, Bielefeld 2015

Internetlinks

- Leitbild für die betriebliche Ausbildung. Leitfaden zur Leitbildentwicklung aus dem Modellversuch Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung (BAQ) – URL: <http://www.fo-raus.de/html/4078.php> (Stand: 13.11.2015)
- „Qualitätskonzept für die betriebliche Berufsausbildung“ aus dem Modellversuch BAQ – URL: http://www.ausbildungsqualitaet-berlin.de/ausbildung_qualitaetskonzept.html (Stand 13.11.2015)
- Qualitätssicherung in der Ausbildung mit der Ausbildungsstammkarte. Instrument zur Planung und Dokumentation des Ausbildungsprozesses aus dem Modellversuch BAQ – URL: <http://www.fo-raus.de/html/3697.php> (Stand: 20.12.2015)

MANFRED ECKERT/CLAUDIA MÜLLER/TOM SCHRÖTER

Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung

► Abstract

Der Ausbildungsmarkt ist im Wandel. Ausbildende Betriebe müssen um zukünftige Auszubildende kämpfen. Die Betriebe verzeichnen sinkende Bewerberzahlen um Ausbildungsplätze und es wird immer schwieriger, geeignete Auszubildende zu gewinnen. Somit sind Betriebe ‚gezwungen‘ auch schwächere Jugendliche im Bewerberprozess zu berücksichtigen. Daraus ergeben sich neue Herausforderungen und Anforderungen für das Ausbildungspersonal. Um sich diesen stellen zu können, wurde ein Weiterbildungskonzept für Ausbilder und Ausbilderinnen entwickelt und durchgeführt. In diesem Beitrag werden die Erkenntnisse aus dem Modellprojekt „ProfUnt“ – Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen vorgestellt.

Ausgangslage

Schon vor vielen Jahren zeichnete sich ab, dass der demografische Wandel und der Trend zu gymnasialen Bildungsabschlüssen das Berufsbildungssystem in den neuen Bundesländern vor erhebliche Herausforderungen stellen wird. Für die Betriebe wurde und wird es immer schwieriger, geeignete Auszubildende zu gewinnen. Sie müssen sich darauf einstellen, auch schwächere Jugendliche aufzunehmen. Das hat für die betriebspädagogische Arbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder gravierende Folgen. Das Ausbildungspersonal auf diese Herausforderungen vorzubereiten, ist ein Ziel des Projekts „ProfUnt“-Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen.

„ProfUnt“ wird von vier Partnern im Verbund durchgeführt. Dabei wirken die Universität Erfurt (Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung) und die Bildungsdienstleister „Eichenbaum GmbH“ (Gotha), TIBOR EDV-Consulting GmbH, Suhl und der Verband der Metall- und Elektro-Industrie in Thüringen (VMET) zusammen. Es richtet sich an Ausbilderinnen und Ausbilder in Thüringer Unternehmen. Im Zentrum des Projekts steht ein Ausbilderweiterbildungskonzept zur Unterstützung der Qualitätsentwicklungsarbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder. Es respektiert die erhebliche Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder und versucht, durch thematische Schwerpunkte konstruktive und reflexive Anstöße zu geben. Ausbildung wird verstanden als ein langer biografischer Prozess, der weit vor dem Eintritt in die Ausbildung und den Ausbildungsbetrieb beginnt und weit über die Ausbildungszeit hinausreicht.

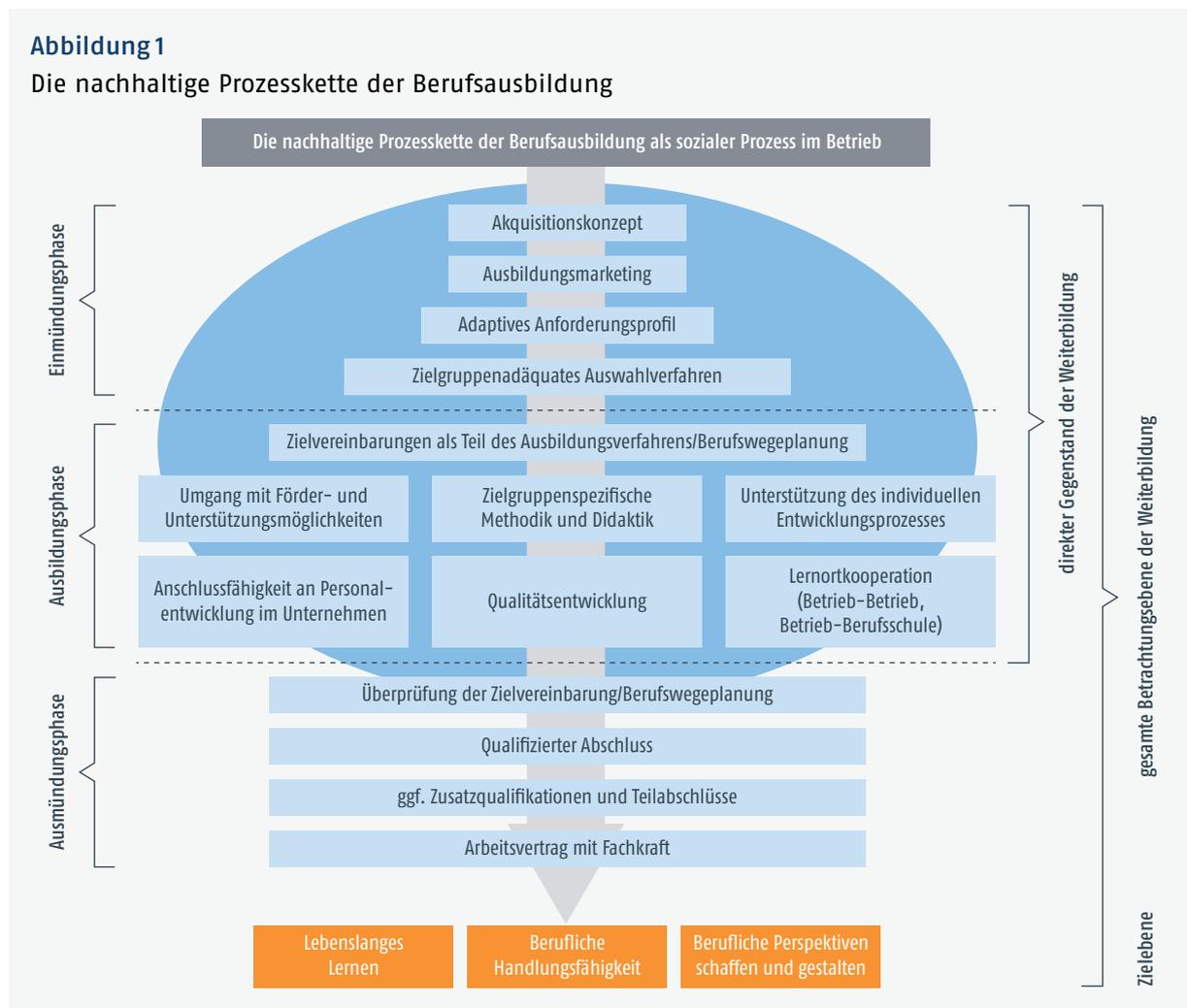
Ausbildung im zeitlichen Ablauf: Die nachhaltige Prozesskette

Im Modellprojekt „ProfUnt“ wird der Prozesscharakter der Ausbildung besonders berücksichtigt. Einerseits geht es um die konzeptionelle Entwicklung von Ausbildungsabschnitten, die insgesamt über die Vorstellung einer „nachhaltigen Prozesskette der Berufsausbildung“ miteinander verknüpft werden. Besondere Schwerpunkte liegen im Einmündungsprozess, im Prozessverlauf der Ausbildung und im Ausmündungsprozess, der die Ausbildung abschließt und den Einstieg in

Beschäftigung eröffnet. Alle drei Abschnitte sind vielfach miteinander verbunden. Eine gute Gestaltung der Vorbereitungs- und Einstiegsphase auf der Grundlage einer fundierten Berufs- und Betriebswahl, die Bindung an den Betrieb und die Einmündung sind folgenreich für die anschließende Ausbildungszeit. Auch der später zu erwartende Übergang in Beschäftigung ist hier von Bedeutung. Wird von einem situationsorientierten Ansatz ausgegangen, dann zeigt sich, dass es keine sozialen und personalen Situationen gibt, die sich unabhängig von ihrer eigenen Vergangenheit und ihrer zu erwartenden Zukunft entfalten können. Ausbildungsentscheidungen zeigen das. Sie verbinden vorgängige Erfahrungen mit Zukünftigem, mit den subjektiven Vorstellungen von der Art und Qualität der Ausbildung sowie von den dann folgenden Beschäftigungs- und Entwicklungschancen. Diese Zusammenhänge sind in das Modell der Prozesskette aufgenommen worden.

Abbildung 1

Die nachhaltige Prozesskette der Berufsausbildung



Das Weiterbildungskonzept

Im Zentrum des Projekts steht ein Weiterbildungskonzept, das fünf Themenbereiche verbindet und sich dabei auch an der dargestellten Prozesskette orientiert. Ein erster Workshop thematisiert die bereits angesprochene Einmündungsproblematik, der dann folgende richtet sich auf Fragen einer kompetenzorientierten Einschätzung der Bewerber/-innen. Hier werden neue Perspektiven auf junge Menschen entwickelt, um deren weniger sichtbare Stärken zu erkennen, damit zu arbeiten und sie weiter zu fördern. Kompetenzerfassung wird dabei nicht als Selektions-, sondern als Förderinstrument verstanden. Daran schließt sich eine Weiterbildungseinheit an,

die kompetenzfördernde Arbeitsprozesse, Arbeitsaufgaben und Lernarrangements in den Mittelpunkt stellt. Sie wird ergänzt durch einen Themenbereich „Entwicklungskonzepte personaler und sozialer Kompetenz des Ausbildungspersonals“. Ein Workshop zu Qualität und dialogischer Qualitätssicherung rundet die Weiterbildungsreihe ab. Den Abschluss bildet eine Veranstaltung, in der die individuellen betriebspädagogischen Entwicklungsprojekte, die begleitend zur Workshopreihe erarbeitet wurden, vorgestellt und diskutiert werden.

Überlegungen zum Qualitätsverständnis

Im Rahmen des hier durchgeführten Programms zur „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ sind die Facetten der Qualitätsdiskussion zusammengetragen worden (BMBF 2009; FISCHER/REGLIN o. J.). Eine systematische und umfassende Sammlung und Darstellung der „Dimensionen von Qualität in der Berufsausbildung“ ist in diesem Zusammenhang ebenfalls durchgeführt worden. Dabei sind die Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Dimensionen auf den verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) in die Betrachtung einbezogen worden. Anknüpfend an die Modelle zur Qualitätssicherung im Bereich von Technik und Produktion zielt ein umfassendes Qualitätssicherungskonzept darauf, formale Strukturen der Fehlervermeidung und der Produktionsoptimierung auszubauen. Dieser Ansatz ist zur Weiterbildung von Ausbildung und zur Fortbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern weniger geeignet. Die Entwicklung der Kompetenz und Expertise des pädagogischen Personals ist jedoch ein Baustein in vielen Qualitätskonzepten, zu dem auch das Projekt „ProfUnt“ in besonderer Weise beitragen und eigene Akzente setzen will (vgl. ECKERT/MÜLLER/SCHRÖTER 2011).

Die Frage, ob Qualität wirklich auf der Basis umfassender und generalisierender Kriterienlisten erreicht werden kann, ist nicht ausdiskutiert. In den einschlägigen Studien zur Ausbildungsqualität werden häufig keine generellen Qualitätseinschätzungen, sondern immer nur spezifische Perspektiven aufgenommen, zum Beispiel die Zufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung (EBBINGHAUS/KREWERTH 2010), die Belastungen und die Leistungen der Auszubildenden (BAHL u. a. 2012; BRATER 2011), die Abbrecherzahlen und häufig auch die Erfolge in den Abschlussprüfungen. Damit verbindet sich nicht zuletzt auch die Vorstellung, über ein Output-Modell (z. B. DIETZEN/EBBINGHAUS/TSCHÖPE u. a. 2010) und einem darauf aufbauenden „Berufsbildungs-PISA“ die Leistungsfähigkeit verschiedener Berufsbildungssysteme miteinander vergleichbar machen zu können. Ohne diese Gedanken hier weiter zu verfolgen, zeigt sich, dass „Qualität“ keineswegs immer nur unter dem Gesichtspunkt eines definierten „Outputs“ erfasst werden kann. Aus den Perspektiven der verschiedenen Akteure kann sich Qualität durchaus unterschiedlich darstellen. Dabei werden verschiedene Akzente gesetzt, unter denen Aussagen zur Qualität gemacht werden. Schließlich wird der Ausbildungspraktiker einwenden, dass es fast immer darum geht, qualitativ hochwertige Arbeit gerade auch unter teilweise widrigen organisatorischen Bedingungen zu leisten. Es sind Strategien gefragt, um die entscheidenden, wesentlichen Punkte, die eine gute Ausbildungsqualität ausmachen, besonders zu fördern und hemmende Faktoren soweit wie nötig auszugleichen. Mit einem solchen Ansatz wird „Qualität“ weniger zu einem auf die Gesamtheit der Ausbildungsbedingungen gerichteten Programm, sondern zu einem Modell des gezielten Handelns in Bezug auf die immer neu und anders auftretenden Probleme, die guten Ausbildungsprozessen und -ergebnissen im Wege stehen. Es geht dabei eigentlich um die permanente Optimierung des Ausbildungsprozesses. Dazu orientiert sich dieses Projekt an dem oben dargestellten Modell einer Prozesskette des Ausbildungsverlaufs.

Expertise und Weiterbildungsbedarf der Ausbilderinnen und Ausbilder: Personal- und Organisationsentwicklung im Zusammenhang

Im Projekt „ProfUnt“ geht es darum, die Qualität der Berufsausbildung über eine Förderung der Expertise der Ausbildenden zu verbessern. Ausgehend von dem verbreiteten Kritikpunkt, dass die berufs- und betriebspädagogische Qualifizierung des Ausbildungspersonals verbesserungswürdig sei und dass neue Anforderungen durch die Notwendigkeit der Integration schwächerer Jugendlicher entstehen, ist das entsprechende Weiterbildungskonzept entwickelt worden. Dabei sollten in den einzelnen Themenbereichen auch die unterschiedlichen Probleme der Ausbilderinnen und Ausbilder im Vordergrund stehen. Die häufig bei Weiterbildungen vorherrschende Denkfigur, Handlungskompetenz durch die Vermittlung von Problemlösungswissen zu verbessern, hat sich jedoch als zu einseitig erwiesen. Sicher ist es möglich, pädagogische und sozialwissenschaftliche Wissensbestände im Dialog mit Praktikern in entsprechende Handlungssituationen zu transferieren. Eine solche Vorstellung tendiert aber dazu, das subtile Expertenwissen der Ausbilderinnen und Ausbilder zu unterschätzen. Vorschub zu dieser Unterschätzung leisten – und das ist überraschend – die Problembeschreibungen der Ausbildenden selbst. Häufig stehen sie im Zusammenhang mit akuten Problemereignissen mit den Auszubildenden und damit in immer wieder neuen Situationen, deren Kontexte ihnen zunächst weitgehend unverständlich bleiben. Eine gewisse Ratlosigkeit ist die Folge. Das gilt aber keineswegs nur für die betrieblich Auszubildenden, sondern für alle anderen pädagogischen Akteure und Akteurinnen gleichermaßen. Manche Jugendliche demonstrieren Disziplin- und Motivationsprobleme, sind zu wenig kooperationsbereit, bringen sich zu wenig in den Betriebs- und Ausbildungsalltag ein und nehmen aktuelle Anforderungen nicht wahr oder nicht an. Solche Situationen verschärfen sich aber nicht, weil die Ausbilderinnen und Ausbilder zu wenig von ihrem betriebspädagogischen Handwerk verstehen, sondern gerade weil sie Experten/Expertinnen für die beruflichen/betrieblichen Anforderungen sind und weil sie häufig über eine lange Ausbildungspraxis und -erfahrung verfügen! Genau diese faktische Expertenschaft führt dazu, dass neue, schwierig zu bewältigende Konfliktsituationen mit „problematischen“ Jugendlichen eine größere Ratlosigkeit und Überforderung nach sich ziehen. Da die betriebliche Ausbildungspraxis in ihren eigenen Traditionen steht und eine lang erprobte, funktionsfähige Struktur aufweist, führen schwierige, schlecht bewältigbare Handlungssituationen durchaus auch zu Selbstzweifeln und Verunsicherungen aufseiten der Ausbilderinnen und Ausbilder. Sie erleben viele, – subjektiv betrachtet – prekäre Situationen. Das lässt sich an entsprechenden Beispielen zeigen. So etwa, wenn es um eine konkrete Abbruchproblematik geht: Wie lange sind für den lustlos und undiszipliniert wirkenden Jugendlichen integrative Angebote sinnvoll, wann wird es ratsam, gemeinsam eine gute Beendigungsperspektive zu entwickeln? Sind alle pädagogischen Hilfs- und Betreuungsangebote ausgeschöpft und ist ein gut koordinierter Abbruch vielleicht auch eine Form der Hilfe für diesen Jugendlichen? Bisher gilt ein Ausbildungsabbruch fast immer auch als ein Versagen der Ausbildungs- und Integrationsaktivitäten. Der keineswegs abwegige Gedanke, dass es sich hier vielleicht um eine durchaus vernünftige Korrektur einer biographischen Fehlentscheidung handelt (vgl. HEISLER 2008), tritt in den Hintergrund. Die sich hier abzeichnenden Problemlagen im Einmündungs- und Ausbildungsprozess können von den Ausbilderinnen und Ausbildern im Rahmen ihrer Selbstwahrnehmung durchaus als Hinweise auf fehlende pädagogische, didaktisch-methodische Kompetenzen gedeutet werden. Das ist ein Deutungsmuster, das häufiger eintritt, aber keineswegs zutreffen muss. Daraus resultieren Verunsicherungen. Der Wunsch nach neuen Handlungsstrategien, um solche Problemlagen bewältigen zu können, schließt sich daran an.

Eine etwas genauere Betrachtung zeigt indes, dass diese kritische Selbstzuschreibung keineswegs so zwingend ist, wie sie im Erlebnishorizont der Ausbilderinnen und Ausbilder erscheint. Die Problematik wird sichtbar, wenn die Frage aufgeworfen wird, ob es sich hier wirklich um berufs- und betriebspädagogische und methodische Kompetenzdefizite handelt oder ob es –

aufgrund der sich verändernden Situationen und ihrer Anforderungen – vielmehr um organisatorische Unzulänglichkeiten oder Defizite geht, die nicht allein durch individuelles Ausbilderhandeln, sondern durch Strategien und Konzepte zu einer neuen Ausbildungs-Organisationsentwicklung bewältigt werden müssen. Freilich setzt auch Letzteres entsprechende Kompetenzen und Rahmenbedingungen, nämlich solche zu einer guten Organisationsentwicklung, voraus. Darauf wird im Folgenden weiter einzugehen sein.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder – ihre Arbeitskontexte und ihre Wissens- und Erfahrungsbasis

In den neueren Forschungen (BAHL 2012; BRATER 2011) zu den Ausbildertätigkeiten werden einige Punkte sehr deutlich hervorgehoben, die sich auch im Projekt „ProfUnt“ gezeigt haben:

- ▶ Ausbilderinnen und Ausbilder sind in sehr verschiedenen Branchen tätig. Dementsprechend groß sind die Unterschiede, zum Beispiel bei der Gewinnung von Auszubildenden. Hinzu kommen die in unterschiedlichen Branchen bestehenden Belastungen für die Beschäftigten. Die unvorteilhaften Arbeitszeiten im Hotel- und Gastro-Gewerbe sind nur ein Beispiel dafür. Die Attraktivität des Ausbildungsangebotes in den einzelnen Branchen wird deshalb sehr unterschiedlich wahrgenommen. Aus diesen Unterschieden folgt, dass die konkreten Problemlagen, auf die Ausbilderinnen und Ausbilder stoßen, höchst unterschiedlich sein können. Das gilt es zu berücksichtigen.
- ▶ Ein Großteil der Ausbildung wird durch „nebenamtliche“ Ausbilder/-innen geleistet. Der Trend zur Verlagerung von Ausbildungsanteilen aus den Ausbildungswerkstätten in die Betriebsabteilungen und an den Lernort Arbeitsplatz verstärkt diese Entwicklung. Die hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder „... sind betrieblich eine sehr kleine Minderheit“ (BAHL 2012, S. 3). Die Ausbildungsleistungen erstrecken sich über den gesamten Betrieb und werden von vielen Fachkräften „nebenbei“ übernommen, die darin durchaus auch eine Bereicherung ihres Tätigkeitsspektrums sehen (a. a. O., S. 4). Sie erbringen diese Ausbildungsdienstleistungen aber nicht auf der Basis einer besonderen pädagogischen Qualifizierung, sondern aufgrund eigener Ausbildungs-, Sozialisations- und Arbeitserfahrungen. Sie haben fast immer selbst eine betriebliche Ausbildung durchlaufen, und sie haben intuitiv gebildete Vorstellungen davon, mit welchen Arbeitsaufträgen die Auszubildenden als Novizen (DREYFUS/DREYFUS 1986; NEUWEG 1999, 2000) lern- und integrationsfördernd beschäftigt werden können. Das setzt voraus, dass die ausbildenden Fachkräfte selbst klare Vorstellungen von lern- und entwicklungsfördernden Arbeitsaufgaben gewonnen haben. Zu vermuten ist, dass Erfahrungen mit einem guten innerbetrieblichen Personalentwicklungskonzept ebenso wie mit entsprechenden Entwicklungsprozessen in der eigenen Berufsbiographie die Sensibilität gegenüber den hier anstehenden Aufgaben deutlich erhöhen. Jedoch ist davon auszugehen, dass grundlegende Ausbildungsfragen und Probleme mit jungen Auszubildenden eher an die Ausbildungsabteilung und die hauptamtlichen Ausbilder abgeben werden. Hier liegt die entsprechende Zuständigkeit, und hier liegen die unterschiedlichen Aufgabenstellungen der neben- und der hauptberuflich Auszubildenden.

Die Frage, inwieweit die Ausbildungsaufgaben auf der Basis persönlicher Sozialisationserfahrungen und beruflich-fachlicher Kompetenzen erfolgreich bewältigt werden, ist kaum untersucht. Einerseits können diese Erfahrungen zu einer Expertenschaft führen, die durch verschulte Qualifizierungs- und Weiterbildungsprozesse kaum zu erreichen wäre. Andererseits steht aber zu befürchten, dass sich Verstehensprozesse auf der Basis eigener Sozialisationserfahrungen in Horizonten des Selbstverständlichen bewegen, die aus der Zeitgebundenheit des eigenen Jugendalters, den zeitspezifischen alltagskulturellen sozialen Milieus, den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Wertmaßstäben und den sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen entspringen. Hier sind in der Ausbilderbiographie Verhaltens- und Sozialisationsmuster generiert

worden, die ihrerseits nun Selbstverständlichkeiten der Interaktion zwischen Ausbildenden und Auszubildenden hervorbringen: Sowohl hinsichtlich der Verhaltens- und Leistungserwartungen als auch der entsprechenden interaktiven Sanktionsstrategien gibt es eine kaum bewusste Tradierung eigener beruflicher Erfahrungen. Das funktioniert gut, solange die Lebenswelten Erwachsener und Jugendlicher soweit aufeinander beziehbar sind, dass wechselseitige Verstehensprozesse erfolgreich sind. Junge Auszubildende müssen einschätzen können, was die Ausbildenden gerade von ihnen wollen und welches Verhalten gewünscht ist und welches nicht toleriert werden kann. Aber die aktuellen Jugendkulturen und die Lebenswelten junger Menschen sind in so starkem Maße Veränderungen unterworfen (HURRELMANN 2009), dass sich die „Selbstverständlichkeiten“ und die Übertragung eigener Ausbildererfahrungen in aktuelle Sozialisierungssituationen zunehmend als fragwürdig und riskant erweisen. Das kann zu großer Enttäuschung führen. Aus diesen Problemlagen erwachsen die besonderen Anforderungen an das hauptamtliche betriebliche Bildungspersonal.

Neue Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder – und neue Spielräume

Genauere Betrachtungen und die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass die Herausforderungen, vor denen Ausbilderinnen und Ausbilder stehen, je nach Branche, Ausbildungsbewerberlage, Ausbildungstradition, Region und nach anderen Besonderheiten sehr unterschiedlich sind. Deshalb lässt sich – aus Sicht des Projektes – ein genereller Weiterbildungsbedarf – auch unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung – nicht sinnvoll festlegen. Aber es zeigen sich Optimierungs- und Gestaltungsbedarfe, um angesprochene Problemlagen zu entschärfen.

Der Blick auf die Prozesskette der Ausbildung erschließt viele neue Handlungsfelder, die konzeptionell in der Organisation der Ausbildung zu berücksichtigen sind: Ausbildung beginnt mit der Weckung des Interesses am entsprechenden Arbeitsbereich, und zwar schon bei Kindern und Jugendlichen. Aber in welchen Klassenstufen sollten Betriebe beginnen, durch entsprechende spielerische Angebote das Interesse an (beruflichen) Tätigkeitsfeldern zu wecken? Berufsorientierung beginnt keineswegs erst in der 7. Klasse, und zu bedenken ist, dass auch die familialen Milieus wahrscheinlich an berufsorientierender Kraft deutlich verloren haben. Hier bestehen Handlungsbedarfe – aber wie sehen sie genau aus?

Dass die Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen an Bedeutung gewonnen hat, ist nicht mehr zu übersehen. Bundesprogramme wie „Jump“ und „Jump plus“ und viele landesspezifische Angebote (wie z. B. die „Initiative Oberschule“³ in Brandenburg), (siehe auch LIPPEGAUS-GRÜNAU/MAHL/STOLZ 2010) und die Angebote der Arbeitskreise „Schule-Wirtschaft“ haben zu Berufsorientierungsprogrammen geführt, die sich über mehrere Klassenstufen erstrecken und an denen die Betriebe mitwirken sollten. Aber auch hier gibt es für die betrieblichen Ausbildenden offene Fragen: wie (und von wem?) werden Betriebe in Schulen vorgestellt, wie werden Exkursionen und Praktika lern- und motivationsfördernd organisiert betreut, wie werden die Übergangsphasen gestaltet, wie werden junge Menschen an einen Betrieb gebunden, wie wird zugleich Attraktivität und Aufklärung über Belastungen im Sinne guter Vorinformation und Vorerfahrung ausbalanciert?

Der Übergang von der Schule in einen Ausbildungsbetrieb ist verbunden mit dem Eintritt in ein völlig neues soziales Milieu. Wie werden in der Eingangsphase soziale Bindungen (zu Ausbildenden, zu den anderen Auszubildenden) erzeugt, die diesen Einstieg erleichtern? Wie wird Arbeit so organisiert, dass Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse ermöglicht und ein wirklich nachhaltiges Interesse am gewählten Beruf, an attraktiven Arbeitsmöglichkeiten und guten Kar-

³ Der Evaluationsbericht zum Förderprogramm steht unter <http://www.uni-erfurt.de/bpwb/bpbw/forschung/ios/> zum Download zur Verfügung.

rierewegen geweckt wird? Wie wird Ausbildung gut organisiert, wenn das erste Ausbildungsjahr durch einen Bildungsdienstleister und an einem anderen Ort erfolgt? Wie werden soziale Betreuungen organisiert, wenn in der Ausbildung Probleme auftauchen, die das Jugendalter mit allen seinen möglichen Verwerfungen kennzeichnen?

Zu vielen dieser Punkte liegen sehr gründliche berufspädagogische Forschungen und Programmentwicklungen vor. Das gilt für die Einmündungs- und Übergangsproblematik, für betriebliche Sozialisationsprozesse (LEMPERT 2006), für lernförderliche Arbeitsgestaltung (FRANKE/KLEINSCHMITT 1987; DEHNBOSTEL 2007; ULICH 2011), für das Arbeiten an und mit Projekten, für die Betreuung und Förderung schwächerer Auszubildender, wobei hier auch auf die sehr umfangreichen Erfahrungen aus der beruflichen Benachteiligtenförderung zurückgegriffen werden kann. Andererseits geht es aber auch um detaillierte Einzelprobleme, über deren Lösung im konkreten Kontext nachgedacht werden muss. Zum Beispiel die schlichte Frage, ob und wie Eltern in den Übergangsprozess mit einbezogen werden können und sollen. Solche Fragen lassen sich nur vor Ort entscheiden, und es gilt, auch durch konzeptionelle Offenheit und praktische Erprobungen Erfahrungen zu sammeln. Auch Strategien zur Vorbereitung auf die berufliche Abschlussprüfung gehören in diesen Kontext. Aber die Projekterfahrungen zeigen, dass hier kein vordringlicher Handlungsbedarf besteht. Offensichtlich sind die erforderlichen Unterstützungssysteme gut entwickelt, etabliert und hinreichend wirkungsvoll.

Das hier abgesteckte Feld der neuen Anforderungen ist mit nicht unbeträchtlichen Spielräumen verbunden, die Ausbilderinnen und Ausbilder nutzen und gestalten können. Defizite in der Ausbildungsorganisation – gleich welcher Art – erzeugen Handlungs- und Gestaltungsdruck und stellen innerbetriebliche Legitimationsfragen: Was ist unternommen worden, um Problemlagen zu entschärfen? Ein Vergleich mit Schule macht diesen Spielraum deutlich. Schulprobleme werden oftmals als Lehrerprobleme verstanden. Durch eine bessere Organisation des Unterrichts sollen solche Probleme aus der Welt geschafft werden. Organisatorische Reformen sind eher schwerfällig. Selbst am Beispiel der Einführung des lernfeld- und lernsituationsbezogenen Unterrichts – eine echte Schulinnovation – muss ein sehr großer Aufwand betrieben werden, um nachzuweisen, dass alle erforderlichen Inhalte auch wirklich vermittelt worden sind – was in manchen Bundesländern große Kommissionen lange beschäftigt. Alte Ideen des exemplarischen Lernens können die Kultusadministration nicht von der Sorge um die Vollständigkeit des Lehrplans befreien. In betrieblichen Zusammenhängen stellen sich solche Probleme ganz anders und weitaus entspannter dar. Betriebliches Lernen ist geringer reglementiert, und es enthält eine besondere, wohl noch längst nicht hinreichend reflektierte Relation von kasuistischem (fall- und praxisbezogenem) und systematischem Lernen.

Hier liegen große Reformspielräume, die von vielen Betrieben genutzt, aber wenig thematisiert werden. Es gibt Spielräume der Ausbildungsgestaltung, es können neue Konzepte und Strategien entwickelt, implementiert, und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Zugleich lassen sich solche Konzepte innerbetrieblich kommunizieren. Damit wird Legitimation für neue Ausbildungsformen erzeugt, und bei positiven Wirkungen könnte das eine erhöhte Akzeptanz zur Folge haben. Nicht zuletzt lassen sich solche Konzepte auch in dialogischen Prozessen mit den Auszubildenden kommunizieren. So werden die Auszubildenden selbst an Konzepten und Problemlösungen beteiligt. Diese Aspekte sollten nicht vergessen werden (vgl. WITTWER 2012).

Ausbildungsentwicklungsaufgaben

Eine sehr klare Erkenntnis aus der Projektarbeit ist die Einschätzung, dass sich Ausbilderweiterbildung nur begrenzt als Vermittlung von berufspädagogischen Wissensbeständen verstehen darf. Ausbilder und Ausbilderinnen stehen vor konkreten Problemlagen. Sie sind häufig auf der Suche nach „guten Beispielen“ – sogenannte „best practice“ –, und sie haben großes Interesse an

Kommunikation und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Erziehungswissenschaftlich formuliert geht es dabei um eine Grundtendenz: um die Planung und Steuerung von Prozessen, die bisher eher „von selbst“, in weniger reflektierten Sozialisationsprozessen abgelaufen, aber mittlerweile nicht mehr erfolgreich sind – es geht um Pädagogisierungsprozesse. Einmündungsphasen, Lern- und Arbeitsprozesse und Lehren und Lernen mit neuen Medien sind einige der Felder, in denen sich solche Pädagogisierungs- und Innovationsbedarfe abzeichnen. Hier sind kleine oder große Konzeptentwicklungen erforderlich, mit denen Reformprozesse initiiert und gesteuert werden können. Genau in diesen Prozessen kann auch die Expertise und Professionalität der Ausbilderinnen und Ausbilder weiterentwickelt werden.

Ausbildungsentwicklungsaufgaben als Gestaltungs- und Weiterbildungsmedium

Im Verlauf der Weiterbildungsreihe sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine betriebliche Ausbildungsentwicklungsaufgabe bearbeiten. Hier konnten sie individuelle Schwerpunkte bei der Themenfindung und der Betreuung setzen. Dabei ging es immer um eine knappe Problemanalyse und eine umfangreiche Konzeptentwicklung und -implementation. Themen dieser Arbeiten waren:

- ▶ Kooperationsformen mit allgemeinbildenden Schulen und Technikzentren entwickeln, um das Arbeitsfeld eines Betriebes (Gießereiproduktion) vorzustellen und zugänglich zu machen,
- ▶ neue Rekrutierungsstrategien unter Einbeziehung neuer Medien entwickeln, erproben und revidieren, kleinere Arbeitsaufgaben im Kontext von Schul-Exkursionen entwickeln und erproben, individuelle Zukunftsperspektiven entwickeln,
- ▶ eine Feedbackkultur und die erforderlichen Instrumente entwickeln, um Jugendlichen in betrieblichen Berufseinstiegsangeboten Einblicke und Rückmeldungen bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit und des eigenen Verhaltens zu geben,
- ▶ Organisationsformen einer betrieblichen Ausbildungswerkstatt gestalten, die betriebliche Aufträge erfolgreich abwickeln kann,
- ▶ Arbeitsprozessdokumentationen entwickeln, um eigene Lernstände zu erfassen und ggf. auch Wissensbestände zu transferieren,
- ▶ ein System zur Analyse von Fehlsteuerungen in der Ausbildungsorganisation (insbes. disziplinarische Probleme) entwickeln und erproben,
- ▶ Strategien zur Festigung der beruflichen Identität zusammentragen und weiterentwickeln,
- ▶ Konzepte zur Gestaltung von Einführungswochen entwickeln, neue Medien einbeziehen (z. B. geo-caching).

Ohne Frage kann es sich hier nur um eine Beispielsammlung handeln. Bei den Entwicklungsprojekten waren keine Themen vorgegeben. Der Überblick zeigt aber, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder sehr genau Problemlagen im Blick haben und konzeptionelle Vorschläge entwickeln können, wie hier versucht werden kann Abhilfe zu schaffen.

Zusammenfassung: Innovationsprozesse in der Ausbildungsorganisation und im Ausbilderhandeln anregen

Ausbilderweiterbildung als Teil der Sicherung der Ausbildungsqualität sollte an die umfangreichen Erfahrungen der ausbildenden Personen anknüpfen. Dabei sollte die erste Phase, in der beginnende Fehlsteuerungen als spezifische Problemlagen sichtbar werden, besonders beachtet werden. Hier findet sich zunächst Ratlosigkeit und ein großer Kommunikationsbedarf. Es zeigt sich, dass viele Probleme sehr verbreitet sind – das ist eine Erkenntnis, die für Ausbilder/-innen immer vorteilhaft ist. Auf dieser Grundlage ist der nächste Schritt, die gemeinsame Problemerkennung, sehr erleichtert worden. Auszubildende haben durchaus eine gute Fähigkeit, solche Problemlagen zu erfassen. Auf der Basis dieser Kommunikation geht es darum, in kreativen Akten

Konzepte zu entwickeln, die die Rahmenbedingungen so umgestalten, dass sich Jugendliche hier gut einfinden können. Dazu lassen sich relativ große betriebliche Spielräume nutzen. Unterstützungsbedarfe resultieren aus der relativ geringen systematischen Qualifizierung der Auszubildenden im betriebspädagogischen Bereich, mit der aber eine relativ starke Orientierung an der Berufsfachlichkeit des Lernens einhergeht, die ihrerseits die betriebspädagogische Organisation und Umsetzung neuer Konzepte erleichtert. Aber hier liegen zugleich die besonderen Herausforderungen. Viele betriebspädagogische Reformkonzepte spielen sich auch im Medium des Beruflich-Fachlichen ab. Hier entsteht bei den Ausbilderinnen und Ausbildern eine starke intuitive Expertenschaft, wenn die beschriebene Phase der Ratlosigkeit überwunden worden ist. Sie wird gestützt durch Konzepte des „Verstehens“ junger Menschen. Dazu bedarf es der theoretisch-konzeptionell geleiteten Erfassung der Hintergründe von Entwicklungen, die junge Menschen in den Betrieb hineinragen. Erforderlich ist eine Übersetzung von „abweichendem Verhalten“ in subjektiv verstehbare und veränderbare Verhaltensweisen. Dazu lassen sich gute Bezüge aufbauen zu den Theorien des Übergangs, zu interaktiven und konstruktivistisch-subjektorientierten Sozialisationstheorien, zu Konzepten zum sozialen Lernen, zur Didaktik des handlungsorientierten Lernens, zum subjektorientierten und dialogischen Beurteilen und Bewerten. Diese Liste ließe sich verlängern. Sie zielt auf die theoriegestützte Entwicklung praktischer Konzepte im Rahmen eines kreisförmigen Prozesses: Erfassung von Problemlagen, Entwicklung von Lösungskonzepten (Kommunikation mit allen Beteiligten), Programmentwicklung und -implementation, Wirksamkeitsprüfung und Weiterentwicklung. In einem solchen Weiterbildungszyklus werden der deutliche Weiterbildungsbedarf in Bezug auf die aktuellen Problemlagen und die starke Expertise bei der Programmentwicklung in einer guten Balance gehalten und für betriebliche Ausbildungsinnovationsprozesse nutzbar gemacht.

Literatur

- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.2.301 (JFP 2008) des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2012
- BRATER, Michael (2011): Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. In: Denk-doch-mal. Online-Magazin Arbeit-Bildung-Gesellschaft 03–2011
www.denk-doch-mal.de/node/380
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung. Autoren: Thomas Scheib, Lars Windelband, Georg Spöttl, ITB – Institut Technik und Bildung Universität Bremen. Bielefeld 2009
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, 7. Münster 2007
- DIETZEN, Agnes; EBBINGHAUS, Margit; TSCHÖPE, Tanja u. a.: Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen. Projektbeschreibung. Bonn 2010
- DREYFUS, Stuart; DREYFUS, Hubert L.: Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford 1986
- EBBINGHAUS, Margit; KREWERTH, Andreas u. a.: Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Gemeinsamer Abschlussbericht. BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland (Forschungsprojekt 2.2.201, Forschungsprojekt 2.2.202 Bonn) Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22202.pdf
- ECKERT, Manfred; MÜLLER, Claudia; SCHRÖTER, Tom: Der Ausbilder als Akteur der Qualitätsentwicklung – BiBB-Modellversuch „ProfUnt“ zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Be-

- rufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1–12. 2011 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe21/eckert_etal_bwpat21.pdf
- FISCHER, Martin; REGLIN, Thomas: Qualitätssicherung im dualen System – Status quo und Handlungsbedarf. Eine Einschätzung aus Sicht der wissenschaftlichen Programmbegleitung im Modellversuchsförderschwerpunkt „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“. Karlsruhe o. J.
- FRANKE, Guido; KLEINSCHMITT, Manfred: Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Schriften zur Berufsbildungsforschung, 65. Berlin: 1987
- HEISLER, Dietmar: Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Paderborn 2008
- HURRELMANN, Klaus: Schülerinnen und Schüler stärken! Was sagt dazu die Jugendforschung? In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Qualitätsentwicklung von IOS- Schulprojekten, 2009 – URL: www.esf.brandenburg.de/sixcms/media.php/bb3.c.214310.de
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler 2006
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; MAHL, Franciska; STOLZ, Iris: Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. (Wissenschaftliche Texte). 2010 – URL: http://www.dji.de/bibs/9_11904_Berufsorientierung_Programme%20und%20Projekte_Mahl.pdf
- NEUWEG, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis: Münster u. a. 1999
- NEUWEG, Georg Hans: Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck 2000
- ULICH, Eberhard: Arbeitspsychologie. 7., neu überarb. und erw. Aufl. Zürich 2011
- WITTEW, Wolfgang: Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: WITTEW, Wolfgang (Hrsg.) u. a.: Ausbilder-Handbuch Kap.3.7., (1213 Erg.-Lfg – Dez. 2010), Köln 2010

ANNA MAURUS/NICOLAS SCHRODE/MICHAEL BRATER

Die Graswurzel QES: Ausbildungsprozess- integrierte Qualitätsentwicklung und -sicherung in kleinen und mittleren Betrieben

Die Graswurzel QES – Ausbildungsprozessintegrierte Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung

► Abstract

Der folgende Beitrag beschreibt ein Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für die betriebliche Berufsbildung. Es fußt auf der Prämisse, dass die Qualität von Ausbildung(en) maßgeblich im Ausbildungsprozess selbst entsteht und daher auch nur dort von den direkt beteiligten Akteuren wirkungsvoll entwickelt und gestaltet werden kann. Für diese gemeinsame Gestaltungsaufgabe entwickelte die GAB München gemeinsam mit Auszubildenden, Ausbildern und Ausbilderinnen sowie Ausbildungsverantwortlichen aus zwei Bildungszentren sowie kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) das Konzept Graswurzel QES. Es besteht aus drei Bausteinen: (1) der gemeinsamen Entwicklung eines Qualitätsleitbildes für die Ausbildung; (2) der Dialogischen Steuerung des Ausbildungsprozesses durch Ausbilder/-innen und Auszubildende; (3) dem Instrument Qualitätszirkel, das einen gemeinsamen strukturierten Rückblick auf Ausbildungsabschnitte erlaubt. Der Beitrag stellt das Konzept vor und bietet Einblick in Ergebnisse und Wirkungen.

Einleitung

Seit Mitte der 1990er-Jahre diskutieren Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen über Qualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung. Trotz vieler Ansätze, Bemühungen und auch Erfolge in diesem Bereich finden sich in Veröffentlichungen Hinweise darauf, dass einige Kernprozesse in der beruflichen Bildung von den bestehenden und praktizierten QM-Systemen nicht befriedigend erfasst werden können und deshalb eher ausgespart und umkreist werden: Es handelt sich dabei aber gerade um diejenigen Prozesse, in denen die Qualität des Lernens entsteht, nämlich um die Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden und die daraus hervorgehenden Lernprozesse.⁴

Im Kontext der anderen Modellversuche des bundesweiten Modellversuch-Förderschwerpunkts „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“, setzt der Modellversuch Graswurzel QES gerade bei diesem Punkt an: Bei der Entwicklung von Vorgehensweisen einer Qualitätsentwicklung und -sicherung für die alltäglichen Ausbildungs- und Lernprozesse mit dem Fokus auf die Interaktion und die Zusammenarbeit zwischen Ausbildenden und Auszubildenden.

⁴ Exemplarisch dazu:

BMBF (Hrsg): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bonn/Berlin 2009, BRATER, Michael: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“; In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2013. S. 227–250.

1 Was ist Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung?

Der Begriff „Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung“ spielt mit der Assoziation zur Graswurzelbewegung, einer Metapher für Initiativen, die von der Basis ausgehen. Er steht für ein Vorgehen, bei dem die Qualitätsentwicklung und -sicherung von denen verantwortet und vorangetrieben wird, die gemeinsam die Ausbildungsprozesse täglich gestalten, in der betrieblichen Ausbildung am Arbeitsplatz oder in Lehr-/Lernprozessen in Workshops und Seminaren. Wir konzentrieren uns auf die Zusammenarbeit und die Interaktion zwischen Ausbildern/Ausbilderinnen und Auszubildenden bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden,

- ▶ weil dort die Qualität des unmittelbaren Ausbildungshandelns entsteht,
- ▶ weil die Beziehungs- und Interaktionsqualität für das Lernen eine besondere Bedeutung hat⁵ und
- ▶ weil im Lernprozess selbst die Qualitätsentwicklung und -sicherung nicht von „oben“, also top down, vom Management aus bewirkt und auch nicht von „außen“, durch Qualitätsbeauftragte, übernommen werden kann. In diesen offenen und situativ ablaufenden Prozessen können nur die Akteure selbst die Träger der Qualitätsentwicklung und -sicherung sein.⁶

Die Graswurzel QES berücksichtigt, dass das unmittelbare Ausbildungshandeln nicht im freien Raum stattfindet. Es ist eingebettet in das im Betrieb geltende Verständnis über „gute“ Qualität der Ausbildung und in die Rahmenbedingungen, die der Betrieb für die Ausbildung schafft und bereitstellt.

Auch die Leitung, z. B. Betriebs-, Ausbildungs- Filial-, Geschäftsstellenleitung, spielt bei der Graswurzel QES eine wichtige Rolle. Sie prägt die Unternehmens- und Qualitätskultur und den Rahmen, in dem die Graswurzel QES stattfinden kann. Sie trifft die Entscheidung, die Graswurzel QES einzuführen.

2 Die Graswurzel QES im Überblick

Das Modell der Graswurzel QES besteht aus drei Bausteinen:

- ▶ Baustein 1: Entwicklung eines Qualitätsleitbildes
Hier wird ein gemeinsames Verständnis für die Ausbildungs- bzw. Unterrichtsqualität entwickelt.
- ▶ Baustein 2: Dialogische Steuerung der Ausbildungs- und Lernprozesse
Damit werden von Auszubildenden und Ausbildenden bzw. von Lehrenden und Lernenden die Lernprozesse und die Zusammenarbeit strukturiert und reflektiert, ihre Qualität reguliert und das Lernen gemeinsam in Fluss gehalten.
- ▶ Baustein 3: Durchführung eines Qualitätszirkels
Damit wird ein Raum geboten, in dem die beteiligten Akteure gemeinsam über die Ausbildungs- bzw. Unterrichtspraxis reflektieren und Optimierungsmaßnahmen entwickeln.

⁵ Vgl.

HÜTHER, GERALD.: Atmosphäre schaffen für die Entwicklung – Erkenntnisse und Konsequenzen aus der Hirnforschung. URL: http://www.eaberlin.de/download/Tg_19-06_Huether.pdf;

BECKER, NICOLE (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn;

TAUSCH, REINHARD; TAUSCH, ANNE-MARIE. (1991): Erziehungspsychologie. Göttingen;

RAUFELDER, DIANA. (2007): Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess. Marburg.

JUNDT, Werner (2004): Es denkt, also bin ich. Konstruktivistische Grundlagen für den Unterricht. In: profi-L, 1, 2004, Baustellen im Kopf. URL: <http://www.profi-l.net/2004-01-baustellen-im-kopf/es-denkt-also-bin-ich> [Stand: 18.08.2010].

⁶ Weitere Ausführungen dazu s. BRATER, Michael (2013).

Diese drei Bausteine der Graswurzel QES gelten für alle Ausbildungs-, Seminar und Workshop-situationen gleichermaßen. Manche Details sind allerdings unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um eine betriebliche Ausbildung am Arbeitsplatz, um Unterrichtsformen oder um andere Ausbildungskonstellationen handelt, wie z. B. eine Lehrwerkstatt.

2.1 Baustein 1: Das Qualitätsleitbild

► Sinn und Ziel eines Qualitätsleitbildes

Sinn des Qualitätsleitbildes ist es, unter denen, die jeweils an der Aus- bzw. Fortbildung beteiligt sind, ein gemeinsames Verständnis darüber herzustellen, was sie unter einer „guten“ oder gelungenen Ausbildung verstehen. Dazu verständigen sie sich über Folgendes:

- die Ziele (Ergebnisqualität), die sie mit der Ausbildung anstreben,
- die organisatorischen Voraussetzungen (Inputqualität),
- die Methoden und das Vorgehen (Prozessqualität), mit denen sie diese Ziele erreichen möchten und
- die Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausbildern/Ausbilderinnen bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden (Beziehungsqualität).

Beteiligt sind bei der Erarbeitung sinnvollerweise immer diejenigen, die von dem Qualitätsleitbild auch betroffen sein werden, für die es also gilt:

- In einem Betrieb die Auszubildenden, Ausbilderinnen/Ausbilder und Leitungsverantwortlichen wie z. B. Betriebsinhaber, Ausbildungs-, Filial-, bzw. Geschäftsstellenleitung
- in Unterricht, Seminaren und Workshops die Lernenden und die Lehrenden, manchmal auch hier Verantwortliche der entsendenden Betriebe und die Leitung des Bildungszentrums.

Wenn das organisatorisch oder wegen der großen Anzahl der Betroffenen nicht möglich ist, bildet man Delegationen.

In der Arbeit am Qualitätsleitbild werden die Beteiligten zunächst angeregt, über die *eigenen* Vorstellungen zur Ausbildung bzw. Fortbildung nachzudenken. Im Austausch bekommen sie Einblick in die Perspektiven und Anliegen der anderen Beteiligten. Diese werden nicht in Frage gestellt oder diskutiert, sondern bleiben in ihrer Unterschiedlichkeit bestehen. Es ist aber wichtig, dass alle verstehen, was mit den jeweiligen Anliegen gemeint ist. Wenn die unterschiedlichen Perspektiven transparent sind, werden als erstes die Ziele formuliert, die mit der Ausbildung erreicht werden sollen. Anschließend werden die dazu nötigen organisatorischen und andere Voraussetzungen, das (methodische) Vorgehen und die Prinzipien der Zusammenarbeit besprochen.

Diese Klärungen, die die individuellen Anliegen transparent machen, schaffen ein großes Verständnis füreinander und helfen allen Beteiligten, sich auf wertschätzende Weise über die Ziele, die Voraussetzungen, das Vorgehen und die Zusammenarbeit in der Ausbildung zu verständigen. Es entsteht eine Beschreibung dessen, was in diesem Betrieb, in diesem betrieblichen Bildungszentrum jeweils unter „guter“ Qualität verstanden wird.

Das fertige Qualitätsleitbild ist ein gemeinsamer Bezugsrahmen

- für die täglichen Ausbildungsprozesse im Betrieb und für die Überprüfung und Weiterentwicklung der Ausbildungspraxis, z. B. im Qualitätszirkel;
- für die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse im berufsbildenden Unterricht und für die Überprüfung und Weiterentwicklung dieser Prozesse in einem Qualitätszirkel z. B. zur Halbzeit der Bildungsmaßnahme.

► Varianten von Qualitätsleitbildern

Im Graswurzel Modellversuch wurden Leitfäden zur Entwicklung eines Qualitätsleitbilds entwickelt und erprobt

- für die betriebliche Ausbildung
- für Bildungsveranstaltungen, die ein Jahr und länger dauern
- zur Lernortkooperation zwischen dem betrieblichen Bildungszentrum und der zuständigen Berufsschule
- für das Bildungszentrum selbst, um eine Verständigung zwischen der Leitung und den (oft freiberuflichen) Dozentinnen und Dozenten herzustellen.

2.2 Baustein 2: Die dialogische Steuerung der Ausbildung

► Sinn und Ziel der dialogischen Steuerung

Ausbildungs- und Lehr-/Lernprozesse entwickeln sich oft anders als erwartet oder geplant. Sie werfen unerwartete Fragen auf, sie bleiben stecken, der Lernertrag ist nicht befriedigend usw. Die Methode, mit der Ausbilder/-innen und Auszubildende, Lernende und Lehrende das situativ stattfindende Geschehen im Ausbildungsprozess im Blick behalten und gemeinsam regulieren können, ist die dialogische Steuerung. Konkret heißt das: Eingestreut in den Lernprozess finden auf einer Metaebene immer wieder kleine Reflexionsschleifen statt. In diesen verständigen sich Ausbilder/-innen und Auszubildende bzw. Lehrende und Lernende z.B. darüber, ob der geplante Lern- und Arbeitsweg noch stimmt. Bei Bedarf ändern sie etwas am bisherigen Vorgehen. Die steuernde Reflexion folgt dabei dem pdca-Zyklus, also dem Kreislauf von (p) planen, (d) durchführen, (c) checken und auswerten, (a) agieren, im Sinne von Konsequenzen daraus ziehen. Mit der Qualitätsentwicklung kann man bei *jedem Schritt* des pdca-Zyklus beginnen.⁷

Auszubildende bzw. Lernende sind damit in die tägliche Gestaltung ihrer Lernprozesse und die Feinjustierung ihrer Qualität einbezogen.

Für den dialogischen Erfolg sind drei Bedingungen ausschlaggebend:

1. Ein geeignetes methodisches Vorgehen, das Ausbildende und Auszubildende unterstützt, auf einer Metaebene den Ausbildungsprozess immer wieder zu reflektieren und zu überprüfen
2. Eine dialogische Haltung, die charakterisiert ist durch
 - Achtung vor, Wertschätzung und Interesse für die Auszubildenden und Rücksichtnahme auf ihre Anliegen;
 - Einfühlung in ihre Gefühlswelt und Bedürfnisse;
 - Klärung der eigenen Gedanken und Gefühle sowie Aufrichtigkeit gegenüber den Auszubildenden (s. dazu Kapitel 3.2)
3. Das ist nur möglich bei einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe: Auszubildende werden zu gleichwürdigen Lernpartnern⁸, auch wenn sie natürlich noch nicht so viel wissen und können wie ihre Ausbilder/-innen. Konkret heißt das, dass ihre Anliegen, Bedürfnisse und Empfindungen genauso ernst genommen werden wie die der Ausbilder/-innen.

⁷ Die dialogische Steuerung berücksichtigt die wesentlichen Grundbausteine eines Qualitätsmanagements, s. dazu Kapitel 3.3.

⁸ Juul, Jesper, (2008): Die kompetente Familie – neue Wege in der Erziehung, Kösel Verlag S. 73 ff.

2.3 Die dialogische Steuerung in der betrieblichen Ausbildung

Im Betrieb bezieht sich die dialogische Steuerung auf die gemeinsame Gestaltung der täglichen Ausbildungsprozesse.

Um Auszubildende und Ausbilder/-innen bei der dialogischen Steuerung zu unterstützen, wurde im Modellversuch ein „Spickzettel“ mit Begleitheft entwickelt.

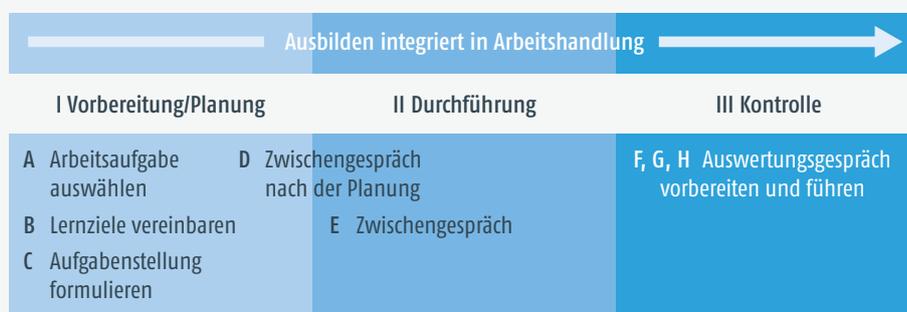
Abbildung 1



Der Spickzettel besteht aus 17 Karten, DIN A6 groß, die den Ausbildungsprozess entlang einer Ausbildungsaufgabe strukturieren.

Abbildung 2

Ein Spickzettel für „Qualitätskritische Momente“
in der Ausbildung entlang einer vollständigen Arbeitshandlung



Vorgesehen sind die Ausbildungsstationen: Arbeitsaufgabe vereinbaren, Zwischengespräche führen und Ausbildungsaufgabe auswerten. Dem Spickzettel liegt der Lernbegleitungsansatz der GAB München zugrunde⁹. Idealerweise haben sowohl Azubi als auch Ausbilder/-in einen solchen Spickzettel und können sich daran orientieren.

⁹ Dieser Lernbegleitungsansatz wurde von der GAB im Verlauf ihrer 30 jährigen Erfahrung entwickelt und immer wieder aktualisiert und ist auch Bestandteil des Curriculums der GAB München zur Fortbildung zum Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen und zum Geprüften Berufspädagogen.

Eine Beispielkarte:

Abbildung 3



Der Spickzettel ist insbesondere geeignet für das Lernen in der Arbeit. Erfolgreich erprobt wurde er in KMU. Auszubildende und Ausbilder/-innen benutzen ihn gleichermaßen. Er gibt eine pädagogische Strukturierung des selbstständigen Lernens an realen Aufgabenstellungen vor und unterstützt damit vor allem auszubildende Fachkräfte und ihre Azubis, die Ausbildung und die Ausbildungsgespräche in die Bearbeitung einer Arbeitsaufgabe zu integrieren. Sie können damit im Dialog miteinander die Qualität der Ausbildung so entwickeln, dass die/der Auszubildende möglichst gut lernen kann. Der Spickzettel fördert die Lernprozessbegleitung und eine wertschätzende Gesprächskultur.

Das Begleitheft enthält zusätzliche Erläuterungen zu den einzelnen Karten und zu den einzelnen Schritten, die dort vorgeschlagen werden, z. B. zu berufspädagogischen Überlegungen, die hinter bestimmten Fragen stecken. Das Begleitheft erklärt auch die theoretischen Hintergründe: das dahinter liegende Lernverständnis¹⁰, den Ansatz der Lernbegleitung, und die dialogische Haltung des personenzentrierten Ansatzes von Carl Rogers.

► Die dialogische Steuerung im berufsbildenden Unterricht

Auch für berufsbildungsbezogene Unterrichtssituationen lassen sich Phasen für die dialogische Steuerung unterscheiden:

1. Eine gemeinsame Basis herstellen:

Zu Beginn einer Veranstaltung oder einer größeren Arbeitseinheit wird eine gemeinsame Orientierung hergestellt über vorgesehene und erwartete Inhalte, Anliegen, Ziele.

2. Das Lernen in Fluss halten:

Die zweite und deutlich längste Phase ist die Arbeitsphase, in der Neues erarbeitet wird. Die dialogische Steuerung trägt hier zur Qualitätsentwicklung bei, indem Lehrende und Lernende immer wieder gemeinsam überprüfen, ob der Lernprozess und der zu einem Zeitpunkt erreichte Lernertrag befriedigend ist. Dazu gibt es spontane Interventionsmöglichkeiten und Störungsmeldungen, und gemeinsame Reflexionsphasen. Diese können geplant und

¹⁰ Zur Erläuterung s. Kapitel 3.1.

zu festgelegten Zeitpunkten stattfinden, z. B. am Ende des Tages. Sie können aber auch spontan erfolgen, z. B. während oder nach einer Arbeitseinheit, wann immer eine/r der Teilnehmenden oder der Lehrenden das für nötig erachten. Reflektiert und gemeinsam optimiert werden z. B. die Zeiteinteilung, Arbeitsaufträge, Lern- und Arbeitsmethoden, das (Lern-)Klima, die Verständlichkeit von Erklärungen, die Praxisnähe der Inhalte etc. Die Überprüfungen beziehen sich dabei auf die Qualitätskriterien, die für die Lernsituation gerade relevant sind.

3. Den Lernertrag und den Lernprozess auswerten und abschließen

In der dritten Phase, der Abschlussphase am Ende einer Fortbildung, wird der Ertrag des Lernprozesses ausgewertet, der Lernprozess abgeschlossen und evaluiert. Es wird festgehalten, was man das nächste Mal besser machen kann.

Statt eines Spickzettels enthält der Leitfaden¹¹ für die dialogische Steuerung im Unterricht methodische Vorschläge, mit denen Auszubildende intervenieren oder Störungen anzeigen können, Methoden, mit deren Hilfe man in wenigen Minuten eine Stimmungs- und Meinungsabfrage durchführen kann, Feedbackmethoden, Methoden, mit denen Abstimmungen durchgeführt und demokratische Entscheidungen getroffen werden können.

Die dialogische Steuerung wurde in unterschiedlichen Formen des berufsbildenden Unterrichts erprobt.

► Wie spielen Qualitätsleitbild und dialogische Steuerung der Lernprozesse zusammen?

Die dialogische Steuerung unterstützt die Umsetzung des Qualitätsleitbilds in den täglichen Lernprozessen. Umgekehrt erleichtert ein Qualitätsleitbild die dialogische Steuerung, weil man damit bereits einen Referenzrahmen hat.

Man kann die dialogische Steuerung aber auch einsetzen, wenn man (noch) kein Qualitätsleitbild für die betriebliche Ausbildung oder den Unterricht entwickelt hat.

2.3 Baustein 3: Der Qualitätszirkel

► Was ist ein Qualitätszirkel?

Ein Qualitätszirkel bezeichnet eine Zusammenkunft der Personen, die die Ausbildung bzw. den Unterricht verantworten. Im Betrieb sind das z. B. Auszubildende, ausbildende Fachkräfte, Ausbilder/-innen, Leitungskräfte. In Unterrichtszusammenhängen sind das die Teilnehmenden und die Lehrenden und evtl. Vertreter/-innen der entsendenden Betriebe und/oder ein Leitungsmitglied des Bildungszentrums.

Ein Qualitätszirkel bietet diesen Akteuren die Gelegenheit und den Raum, wesentliche Aspekte ihrer Ausbildungspraxis zu reflektieren, sinnvollerweise solche, die sie auch selbst verändern können. Wenn es nicht möglich ist, dass alle Betroffenen teilnehmen, werden Einzelne in den Qualitätszirkel delegiert.

Während bei der dialogischen Steuerung im Schnellverfahren kleine Kursänderungen vorgenommen werden, finden beim Qualitätszirkel grundlegende und damit sehr viel umfangreichere Überprüfungen nach dem pdca-Zyklus statt.

Das Vorgehen im Qualitätszirkel folgt bestimmten Schritten. Das hat sich bewährt, weil man damit vermeiden kann, sich in Schuldzuweisungen oder unterschiedlichen Meinungen zu verheddern.

¹¹ Downloadbar unter der URL <http://www.graswurzel-qes.de>.

Die Schritte im Überblick:

1. Ermitteln des Themas oder der Themen, die in diesem Qualitätszirkel besprochen werden sollen, z. B. der Einsatz der Auszubildenden.
2. Zusammentragen der konkreten Erfahrungen zu diesem Thema; Jede/-r berichtet von seinen/ihren konkreten Erfahrungen. Die Erfahrungen werden nicht diskutiert, sondern nebeneinander stehen gelassen. Das gilt auch für widersprüchliche Erfahrungen.
3. Durch Abstimmung wird ermittelt, für welche der berichteten Sachverhalte Handlungsbedarf besteht.
4. Für diese werden Verbesserungsvorschläge entwickelt, diskutiert und konkret vereinbart.

► Qualitätszirkel in der betrieblichen Ausbildung:

In der betrieblichen Ausbildung überprüfen die Ausbildungsakteure einmal im Jahr im Qualitätszirkel die bestehende Praxis der Ausbildung. Die Themen, die für die Ausbildungsakteure im Betrieb bedeutsam sind, werden zu Beginn des Qualitätszirkels gemeinsam gesammelt. Auch das Qualitätsleitbild kann einen Hinweis geben auf wichtige Gesichtspunkte. Solche können z. B. sein:

- die Zuteilung der Auszubildenden zu den ausbildenden Fachkräften,
- selbstständiges Arbeiten der Auszubildenden,
- Zeitressourcen für Zwischen- und Auswertungsgespräche.

Man folgt dabei den o. g. Schritten und kommt so am Ende zu gemeinsamen Beschlüssen, was man zukünftig in der Ausbildung anders machen möchte, um eine Verbesserung zu erreichen¹².

► Qualitätszirkel im beruflichen Unterricht:

Er funktioniert nach demselben Prinzip wie in der betrieblichen Ausbildung. Hier überprüfen die Auszubildenden und die Lehrenden im Qualitätszirkel relevante Themen aus dem Unterricht. Im Modellversuch waren z. B. folgende Themen aktuell: die Umsetzung der Aussagen aus dem Qualitätsleitbild im Unterricht und die Prüfungsvorbereitung.

Ein Qualitätszirkel findet idealerweise zur Halbzeit des beruflichen Unterrichts statt.

► Der Ausbildungszirkel

Im Modellversuch wurde noch eine Sonderform des Qualitätszirkels entwickelt, der Ausbildungszirkel. Auch er dient der Überprüfung und Verbesserung einzelner Aspekte der betrieblichen Ausbildung. Aber er hat eine besondere Variante: Der Ausbildungszirkel wird, nach einer Einführung, allein von Auszubildenden geplant und durchgeführt. Im Ausbildungszirkel reflektieren die Auszubildenden über ihre Ausbildung. Sie wählen Themen, die aus ihrer Sicht anders und damit besser gehandhabt werden sollen und entwickeln dazu Verbesserungsvorschläge¹³.

3 Ansätze der Graswurzel QES

3.1 Konstruktivistisches Lernverständnis

Hinter den Ansätzen der Graswurzel QES steckt ein konstruktivistisches Lernverständnis. Dieses geht davon aus, dass eine direkte Wissensweitergabe und Belehrung nicht möglich ist. Lernen

¹² Eine Handreichung ist unter www.graswurzel-ques.de downloadbar.

¹³ MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas (2014): Wie können wir unsere Ausbildung besser machen? Qualitätszirkel zur Überprüfung der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTMER, Wolfgang (Hg.): Ausbilder Handbuch. 158. Aktualisierungslieferung. Köln.

geschieht dadurch, dass neue Informationen vom Lernenden solange „umgeformt“ werden, bis er sie mit dem Wissen und den Erfahrungen verknüpfen kann, die er schon hat. D. h., dass Wissen von jedem Einzelnen individuell aktiv konstruiert wird. Dieses Lernverständnis verändert die Rolle der Ausbilder/-innen und Lehrenden: Weil niemand gelernt werden kann und lernen nur als Eigentätigkeit möglich ist, können sie nicht wirklich lehren, sondern Auszubildende nur beim Lernen unterstützen. Sie werden zu Lernbegleitern.

Wenn Lernen also ein individueller und subjektiver Vorgang ist, kann auch immer nur der Einzelne von sich sagen, wie er gut lernen kann. In ihrer Rolle als Lernbegleiter sind Ausbilder/-innen deshalb ständig darauf angewiesen, von den Auszubildenden darüber ein Feedback zu bekommen. Als gleichwürdige Ausbildungspartner können beide zusammen überlegen, was am Ausbildungsprozess wie optimiert werden kann.

3.2 Die dialogische Haltung – der Personzentrierte Ansatz von Carl Rogers

Für das Lernen spielt die soziale Interaktion und das Gefühl, verstanden zu werden eine große Rolle¹⁴. Mit einer Kommunikation nach dem personzentrierten Ansatz¹⁵, den Carl Rogers entwickelt hat, lässt sich ein Klima herstellen, in dem der/die Einzelne sich angenommen, geachtet und verstanden fühlt. Diese Kommunikation ist durch drei Aspekte charakterisiert:

- ▶ Wertschätzung, Achtung, Interesse für den anderen,
- ▶ empathisches Verstehen der Gefühlswelt und Bedürfnisse des anderen,
- ▶ Authentizität und Kongruenz im eigenen Verhalten.

Aus einer solchen Haltung ergibt sich auch die Begegnung auf gleicher Augenhöhe, unabhängig von Erfahrung und Status. Diese dialogische Haltung ist die Basis aller drei Bausteine der Graswurzel QES.

3.3 Bezug zum allgemeinen Verständnis von Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die Graswurzel QES geht davon aus, dass diejenigen, die an der Ausbildung oder am Unterricht beteiligt sind, sich darüber verständigen müssen, welche Qualität sie anstreben. Das geschieht z. B., wenn sie ihr Qualitätsleitbild erarbeiten. Wir halten das für sinnvoll, weil die Beteiligten auch nur dasjenige Qualitätsverständnis umsetzen können, das sie auch bejahen und auf der Grundlage ihrer Kompetenzen und Ressourcen auch verwirklichen können.

Die Graswurzel QES wird als eine zwar nonformale, aber dennoch systematische Form der Qualitätsentwicklung und -sicherung verstanden, denn

- ▶ sie bezieht alle Akteure eines Ausbildungsprozesses mit ein, in der Sprache des Qualitätsmanagements: Leistungsanbieter und Kunden.
- ▶ sie nimmt die Mit-Verantwortung jedes Einzelnen für das Gelingen ernst und macht sie bewusst (Koerstellung) und
- ▶ sie berücksichtigt die Basiskomponenten der Qualitätsarbeit.

Die Basiskomponenten der Qualitätsarbeit sind:

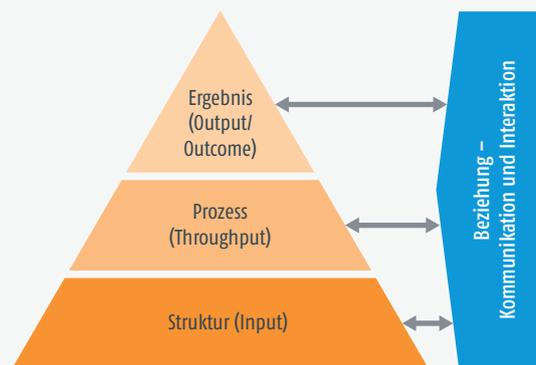
- a. die Notwendigkeit, die Gestaltung der Ausbildungs- bzw. Unterrichtsprozesse an den Bedürfnissen und Bedarfen der Auszubildenden zu orientieren. Im Qualitätsmanagement spricht man von der Orientierung der Leistungserbringung an den Kundenbedürfnissen. Das findet statt, wenn ein Qualitätsleitbild entwickelt und ein Qualitätszirkel durchgeführt wurden und

¹⁴ JUNDT, Werner (2004): Es denkt, also bin ich. Konstruktivistische Grundlagen für den Unterricht. In: profi-L, 1, 2004, Baustellen im Kopf. URL: <http://www.profi-l.net/2004-01-baustellen-im-kopf/es-denkt-also-bin-ich>.

¹⁵ ROGERS, Carl R. (2005): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie Client-Centered Therapie. Frankfurt.

- ebenso, wenn Auszubildende und Ausbilder/-innen im Alltag den Ausbildungs- bzw. Unterrichtsprozess dialogisch steuern. Im Qualitätszirkel und bei der dialogischen Steuerung wird außerdem laufend die Teilnehmer-, also die Kundenzufriedenheit ermittelt.
- b. der pdca Zyklus, der internationalen Normen, wie z. B. der ISO 9001 zugrunde liegt wie auch den europäischen Bemühungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung¹⁶. Dieser Zyklus¹⁷ ist grundlegend für eine systematische Qualitätsentwicklung.
- c. die vier Qualitätsdimensionen: die Struktur- oder Inputqualität, die Prozess- oder Throughput-Qualität, die Ergebnis- oder Output bzw. Outcome- Qualität und die Beziehungsqualität. Dabei nimmt die Beziehungsqualität eine besondere Stellung ein, weil sie entscheidend ist für ein lernförderliches Klima.¹⁸.

Abbildung 4



4 Übertragbare Ergebnisse der Graswurzel QES

A. Erprobte Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, die in allen Betrieben im Bereich der Ausbildung eingesetzt werden können:

1. Instrumente für die betriebliche Ausbildung
 - ▶ Instrument zur Entwicklung eines Qualitätsleitbildes in KMU
 - ▶ Spickzettel für Ausbilder/-innen und Auszubildende Begleitheft zum Spickzettel für Ausbilder/-innen und Auszubildende
 - ▶ Ausbildungszirkel
 - ▶ Qualitätszirkeln zur Ausbildung in KMU
2. Instrumente für Seminare und Unterricht
 - ▶ Instrument zur Entwicklung eines Qualitätsleitbildes für den Unterricht
 - ▶ Methoden zur dialogischen Steuerung in Seminaren und Unterricht
 - ▶ Durchführen von Qualitätszirkeln in Seminaren und Unterricht
3. Instrumente für Bildungsinstitutionen
 - ▶ Instrument zur Entwicklung eines Qualitätsleitbildes für Bildungsinstitutionen

B. Integration der Graswurzel QES als Fachinhalt in die Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern

- ▶ Konzept zur Integration der Graswurzel QES in die Curricula der Kurse zur Prüfungsvorbereitung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)

¹⁶ <http://www.eqavet.eu/index2.html>; Zugriff am 05.11.2013.

¹⁷ Deming-Kreis <http://de.wikipedia.org/wiki/Demingkreis> Zugriff am 05.11. 2013.

¹⁸ Siehe u. a.: SCHRODE, Nicolas (2013): Qualitätsleitbilder für die betriebliche Ausbildung als Rahmen einer dialogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in KMU. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Einzelbeitrag aus Workshop 07, 1–13. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/eb/schrode_ws07-ht2013.pdf. S. 7f.

- ▶ Konzept zur Integration der Graswurzel QES in die Curricula der Fortbildungen zum/ zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-pädagogin und zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-pädagogin
- ▶ Konzept zur Integration der Graswurzel QES in die Fortbildung zur Geprüften Handelsfachwirtin/zum Geprüften Handelsfachwirt

C. Integration der Graswurzel QES in die Ausbildungspraxis kleiner und mittlerer Betriebe

Konzept für die Beratung kleiner Unternehmen, die die Graswurzel QES oder einzelnen Bausteine davon in ihrem Unternehmen einführen wollen.

5 Übertragbare Erkenntnisse aus dem Modellversuch Graswurzel QES

Im folgenden Kapitel werden übertragbare Erkenntnisse aus dem Modellversuch Graswurzel QES für die betriebliche Ausbildung beschrieben. Sie basieren auf Ergebnissen formativen Evaluationen sowie der summativen Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung.

5.1 Zum Qualitätsleitbild:

Im Modellversuch wurden Qualitätsleitbilder (QLB) in Betrieben sowie Fortbildungen für Ausbilder/-innen z.B. zur/zum Geprüften Handelsfachwirt/-in und zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungs- und Berufspädagogen/-pädagogin entwickelt.

Aus der formativen Evaluation in zwei Handelsfachwirt-Kursen (N = 50) ergaben sich aus deren eigener Erfahrung mit einem QLB folgende Erkenntnisse:

Ein Qualitätsleitbild kann dazu beitragen

- ▶ gemeinsame Ziele des Kurses abzustimmen (66 % Zustimmung, 28 % teilweise Zustimmung, 6 % keine Zustimmung)
- ▶ gemeinsame Ansprüche an die Qualität des Kurses zu definieren (61 % Zustimmung, 35 % teilweise Zustimmung, 4 % keine Zustimmung)
- ▶ die Perspektiven Erwartungen und Schwerpunkte der anderen Teilnehmer/-innen kennenzulernen (60 % Zustimmung, 28 % teilweise Zustimmung, 12 % keine Zustimmung)
- ▶ die Teilnehmer/-innen besser abzuholen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen (60 % Zustimmung, 34 % teilweise Zustimmung, 6 % keine Zustimmung).

In den Begründungen zu den „teilweise“-Antworten wurde durchweg betont, dass das QLB immer wieder aufgegriffen und in Erinnerung gebracht werden muss, damit es sein Potenzial entfalten kann.

Aus den qualitativen Interviews mit Anwendern wurde deutlich, dass ein Qualitätsleitbild dazu beiträgt, dass

- ▶ Lernende sich als aktive Gestalter ihrer Ausbildung oder Weiterbildung sehen und dadurch motiviert und gewillt sind, selbstständig zu arbeiten,
- ▶ eine gemeinsame Wertebasis zwischen allen Beteiligten entsteht, die die Zusammenarbeit immens unterstützen kann,
- ▶ eine Art „Bezugsrahmen“ durch das Qualitätsleitbild entsteht, auf das man immer wieder zurückgreifen kann – auch oder vor allem in schwierigen Situationen.

In der betrieblichen Ausbildung haben Auszubildende und Mitwirkende an der betrieblichen Ausbildung die Erfahrung gemacht, dass ein Qualitätsleitbild das Entstehen einer Qualitätskultur fördert und dass es eine sinnvolle Grundlage für die gemeinsame Ausbildungsarbeit ist (Mit-

telwert 1,6 auf einer sechsstufigen Skala, 1= stimme sehr stark zu; Ergebnis der summativen Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung).

Konkretere Aussagen dazu brachten die qualitativen Interviews mit Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und Betriebsinhaber/innen. Diese sind der Meinung, dass sie nach der gemeinsamen Entwicklung eines Qualitätsleitbildes sehr viel genauere und präzisere Vorstellungen haben, von

- ▶ den Zielen, die in diesem Betrieb mit der Ausbildung angestrebt werden und was Qualität im Betrieb bedeutet und beinhaltet¹⁹
- ▶ ihrer Rolle bei der Ausbildung und welchen Beitrag sie für eine gute Ausbildung leisten können²⁰
- ▶ den Anliegen der jeweils anderen und dass sie dafür mehr Verständnis haben.

Sie berichteten auch, dass die Entwicklung des Qualitätsleitbildes zugleich ein sehr fruchtbarer Austausch darüber war,

- ▶ welche verschiedenen Herangehensweisen die einzelnen Fachkräfte haben und welche Ausbildungsmethoden sie anwenden,
- ▶ wie diese Methoden bei den unterschiedlichen Auszubildenden ankommen,
- ▶ wie die Ausbildung methodisch ablaufen kann.

5.2 Dialogische Steuerung

5.2.1 Dialogische Steuerung mittels Spickzettels

Folgende zwei Zitate zeigen drei wesentliche Wirkungen der dialogischen Steuerung mithilfe des Spickzettels:

„Der Spickzettel gibt mir nicht nur eine sehr gute Struktur in meinem Vorgehen bei der Ausbildung, sondern auch meine Auszubildenden haben eine ganz klare Orientierung – ohne dass ich halt neben ihnen stehen muss und ständig Ansagen machen“ (fachpraktischer Ausbilder im Beruf Sozialversicherungsfachangestellte).

„Ich kann selbstständiger arbeiten, weil ich ja weiß, wann der Herr Z. sich das wieder anschaut und mir halt schon auch sagt, wenn ich irgendwie falsch unterwegs bin oder mir da ein Fehler passiert ist, den ich selber nicht bemerkt hab“ (Auszubildende Sozialversicherungsangestellte).

Die dazu befragten Handelsfachwirte und zukünftigen Ausbildungsverantwortlichen (N-21) waren der Meinung²¹, dass die Fragen im Spickzettel

- ▶ es erleichtern, zusammen mit der/dem Auszubildenden die passende Arbeitsaufgabe auszuwählen (81 % Zustimmung, 19 % teilweise),
- ▶ dazu beitragen, dass Ausbildung besser planbar und besprechbar wird (90 % Zustimmung, 10 % teilweise),
- ▶ die Zusammenarbeit zwischen ausbildender Fachkraft/Ausbilder/-innen und Auszubildenden fördern (76 % Zustimmung, 19 % teilweise, 5 % nicht) und
- ▶ beide zur Reflexion des Ausbildungsprozesses anregen (95 % Zustimmung, 5 % teilweise).
- ▶ eine Feedback-Kultur fördern (86 % Zustimmung, 14 % teilweise).
- ▶ Der Spickzettel gibt eine Orientierung, wie die Ausbildungsaktivitäten entlang einer Arbeitsaufgabe gemeinsam gestaltet werden können.

¹⁹ Wert von 1,9 auf 6er-Skala bei Auszubildenden, Wert von 2,1 bei Beteiligten an der Ausbildung (Quelle: summative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung).

²⁰ Diese und die folgenden Aussagen sind Ergebnisse der qualitativen Befragung im Projekt.

²¹ Quantitative Befragung im Zuge des Projekts, N = 21.

- ▶ Er fördert das selbstständige Arbeiten der Auszubildenden und schafft so der ausbildenden Fachkraft Freiräume für ihre anderen Aufgaben.
- ▶ Das Vorgehen im Spickzettel garantiert, dass Azubis beim selbstständigen Lernen auch Fehler machen können, diese aber nicht nach außen gehen und dass daraus gelernt werden kann.

Mehr als drei Viertel der Befragten stimmten zu, dass der Spickzettel mit seinen Leitfragen dazu beiträgt, die Qualität der Ausbildung zu verbessern.

5.2.2 Dialogische Steuerung im beruflichen Unterricht

Dazu gibt es keine quantitative Befragung, aber zehn qualitative Interviews mit Lehrkräften des betrieblichen Bildungszentrums der AOK RP/S, das mit der zuständigen Berufsschule kooperiert. Mit der dialogischen Steuerung schaffen es Lehrende, ein sehr lernförderliches Klima herzustellen. Die Auszubildenden fühlen sich wertgeschätzt und erleben, dass ihre Erfahrungen und Bedürfnisse ernst genommen und berücksichtigt werden. Das erhöht auch ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht.

Folgende Aussagen wurden von den Lehrkräften gemacht:

„Was man mit einer dialogischen Haltung auch erreicht ist, dass jeder weiß, ich bin für mich selbst verantwortlich, ich bin für mein Lernen verantwortlich.“

DOZENTIN

„Ich würde sagen 98, 99 Prozent der Schüler sind wirklich begeistert von dieser Lernkultur. Auch die Ergebnisse, die dabei rauskommen. Ja. Das ist eigentlich traumhaft.“

BERUFSSCHULLEHRER

„Also was mich ... fast geschockt hat, ist, dass die Teilnehmer im Unterricht plötzlich viel zufriedener sind,dass Teilnehmer noch mal zurückkommen. Das ist mir zweimal passiert und die haben gesagt, das war klasse Unterricht. Ich kann mich Jahre nicht erinnern, dass das passiert ist.“

FACHLEHRER

5.2.3 Ausbildungszirkel/Qualitätszirkel

Auch zum Qualitäts- und Ausbildungszirkel konnte während der Projektlaufzeit keine quantitative Befragung mehr realisiert werden, jedoch liegen eine Reihe qualitativer Befunde vor:

▶ Ausbildungszirkel

Auszubildende, die an den Ausbildungszirkeln teilnahmen, schätzten besonders,

- ▶ dass sie im Ausbildungszirkel die Möglichkeit haben, ihre Ideen und Wünsche einzubringen,
- ▶ ihre Ausbildung ganz konkret mitzugestalten,
- ▶ dass ihre Ergebnisse aus den Ausbildungszirkeln zur Optimierung der Ausbildung auch wirklich aufgegriffen und realisiert wurden.

Der Ausbildungszirkel förderte ihr Engagement zur Gestaltung der Ausbildung:

„Wir haben uns auch privat getroffen, das hat wirklich Spaß gemacht, weil wir gemerkt haben, wir können hier etwas verändern, etwas bewirken und da hat für uns auch keine Rolle gespielt, dass man jetzt mal außerhalb der Arbeitszeiten telefoniert.“ (Azubi)

Auf die Frage, ob er den Ausbildungszirkel selbst einsetzen würde, wenn er Ausbildungsleitung wäre, antwortet ein Auszubildender:

„Ich würde den Ausbildungszirkel auf jeden Fall befürworten, weil man so einfach den Auszubildenden die Möglichkeit gibt, sich Gehör zu verschaffen, und dass dann eben auch mal auf dieser Grundlage, was die Azubis erleben, Veränderungen durchgeführt werden.“ (Azubi)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Befragung der Führungskräfte im Bildungszentrum der AOK RP/S:

„Man sieht im Ausbildungszirkel, da werden Dinge von den Azubis einfach deutlich und klar benannt. Sie suchen in der Diskussion teilweise auch kontrovers nach Lösungen – das ist das Tolle bei der Sache.“ (Führungskraft)

► Qualitätszirkel

Qualitätszirkel wurden durchgeführt, sowohl bei „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagogen/-pädagoginnen“/„Gepr. Berufspädagogen/-pädagoginnen“ als auch bei den Handelsfachwirten. Einige Stimmen hierzu:

„Ich fand es hilfreich, weil es doch noch ein paar Punkte gab, wo wir noch nicht auf unserer Ziellinie sind – da können wir jetzt aber gut wieder auf den richtigen Kurs kommen“ (Teilnehmer Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin)

„Hat mir gut gefallen, weil es eine kommunikative Form ist, sich zu fragen, wie es am besten weitergeht und alle mit einbezogen sind. Eben nicht nur der Dozent entscheidet, wie es weitergeht. Find ich gut, doch.“ (Teilnehmerin Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin)

Mehrere Teilnehmer/-innen haben, nachdem sie einen Qualitätszirkel im Kurs erlebt haben, einen solchen in ihrem betrieblichen Kontext durchgeführt. Ein Teilnehmer meldet danach zurück:

„Super ist die Methode, weil alle als gleichberechtigte Partner ihre Sicht einbringen können und man schnell zu einem Ergebnis kommt.“

5.3 Übergreifende Befunde

Die wissenschaftliche Begleitung evaluierte die Graswurzel QES auch hinsichtlich ihrer Gesamtwirkung in den beteiligten Betrieben. Aus Sicht der befragten betrieblichen Akteure (Auszubildende, Ausbilder/-innen, ausbildende Fachkräfte; N = 32) trägt die Graswurzel QES dazu bei,

- das eigene und fremde Handeln in der Ausbildung vermehrt kritisch zu reflektieren,
- die Selbstreflexion der Lernenden zu fördern,
- ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung von Ausbildungsqualität im Betrieb zu schaffen,
- dass alle Beteiligten sich für die Qualität verantwortlich fühlen
- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten gut mit dem Arbeitsalltag zu vereinbaren sind.

Besonders der letzte Punkt zeigt²², dass mit der Graswurzel QES eine arbeitsprozessintegrierte Qualitätsentwicklung und -sicherung verwirklicht werden konnte.

²² Mit einem Wert 2,3 auf einer sechsstufigen Skala (Quelle: Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung).

Die Instrumente der Graswurzel QES können unter www.graswurzel-qes.de heruntergeladen oder über die GAB München bezogen werden. Wir freuen uns, wenn Sie uns Ihre Erfahrung mit den Instrumenten mitteilen.

► Projektträger:

GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GmbH; Michael Brater, Anna Maurus, Nicolas Schrode, www.gab-muenchen.de; info@gab-muenchen.de



► Partner im Modellversuch:

AOK Rheinland/Pfalz- Saarland – Die Gesundheitskasse, Bildungszentrum Eisenberg, www.aok.de/rheinland-pfalz-saarland; Volker Knauer, Sonja Walter



Weiterbildungszentrum Alanus Werkhaus gGmbH; www.alanus.edu/werkhaus
Katharina Bertulat, Elisabeth Höhnen, Marlies Rainer



Literatur

- BECKER, Nicole: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006
- BRATER, Michael: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2013, S. 227–260
- HÜTHER, Gerald: Atmosphäre schaffen für die Entwicklung – Erkenntnisse und Konsequenzen aus der Hirnforschung – URL: <https://goo.gl/6H67hr> (letzter Zugriff am 10.11.2015)
- JUNDT, Werner: Es denkt, also bin ich. Konstruktivistische Grundlagen für den Unterricht. In: profi-L, 1, 2004, Baustellen im Kopf. 2004 – URL: <http://www.profi-l.net/2004-01-baustellen-im-kopf/es-denkt-also-bin-ich> (letzter Zugriff am 12.11.2015)
- JUUL, Jesper: Die kompetente Familie – neue Wege in der Erziehung. München 2007
- MAURUS, Anna; SCHRODE, Nicolas: Wie können wir unsere Ausbildung besser machen? Qualitätszirkel zur Überprüfung der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, Günter; DIETL, Stefan F.; SCHMIDT, Hermann; WITTEW, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. 158. Aktualisierungslieferung. Köln 2014
- RAUFELDER, Diana: Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess. Marburg 2007
- ROGERS, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie Client-Centered Therapie. Frankfurt 2005
- SCHRODE, Nicolas: Qualitätsleitbilder für die betriebliche Ausbildung als Rahmen einer dialogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in KMU. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Einzelbeitrag aus Workshop 07, 1-13 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/eb/schrode_ws07-ht2013.pdf
- TAUSCH, Reinhard; TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Göttingen 1991

HERMANN NOVAK

Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildungsqualität als kontinuierlicher, kooperativer Lern- und Entwicklungsprozess

► Abstract

Der Beitrag stellt den Modellversuch „Q:LAB“ vor, der ein ganzheitliches lernorientiertes Qualitätsmanagementsystem für die Berufsausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen mit Instrumenten und Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung erarbeitete und erprobte. Orientierungspunkt und Maßstab für eine gute Ausbildungsqualität ist für „Q:LAB“ der Erwerb umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit im Kontext einer gestaltungsorientierten Berufsbildung. Eingegangen wird auf die Hintergründe als Ausgangspunkt für die Qualitätsdiskussion, die theoretischen Implikationen, den Verlauf, die konkreten Ergebnisse und die Erfahrungen.

Drei Besonderheiten kennzeichnen Konzeption und Ergebnisse des „Q:LAB“-Qualitätsmanagementsystems: Ihm liegt ein subjektwissenschaftlicher Ansatz zugrunde. Er geht von einem erweiterten Bildungsakteursbegriff aus. Und das Qualitätsmanagementsystem ist ein dynamisches, sich ständig weiterentwickelndes System, das im Rahmen eines kontinuierlichen, kooperativen Lern- und Entwicklungsprozesses eine Verständigung über Qualität in der Ausbildung in Gang bringt, gemeinsam die Ausbildung hemmenden und fördernden Faktoren entdeckt, Handlungsbedarfe aufdeckt, die Möglichkeit zur Entwicklung von Alternativen eröffnet und Ausbildung gestaltet.

1 Einleitung

Berufliche Ausbildung bereitet den Berufsnachwuchs gezielt auf eine berufliche Tätigkeit in der aktuellen und für die zukünftige Arbeitswelt durch Aufbau, Vertiefung und Erweiterung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Gestaltungskompetenz vor. Diese Ausbildung bildet einen wesentlichen Grundpfeiler der Innovationsfähigkeit und Innovationskraft von Unternehmen. Sicherstellung der „langfristigen Lebensfähigkeit von Unternehmen“ (EHRKE/BRÖTZ/GERDES 2012, S.299) durch Qualitätsproduktion mit zukunftsorientiert qualifizierten Fachkräften und das Anbieten von Dienstleistungen auf hohem Niveau sind grundlegende Orientierungspunkte für die Berufsbildung.²³ Berufliche Ausbildung hat aber auch gleichermaßen zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen beizutragen und ihnen Chancen zur weiteren beruflichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen. Nur wenn junge Menschen während der Ausbildung eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, berufliche Identität, Mündigkeit und Tüchtigkeit entwickeln und dabei gleichzeitig und gleichwertig emanzipatorisches Handeln, Partizipationsfähigkeit und Werteorientierung erwerben, sind sie für ihren weiteren persönlichen Lebensweg und für die kommenden Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft gerüstet. Berufsausbildung bedeutet also mehr als die vielfach geforderte Herstellung von Passgenauigkeit für Tätigkeitsanforderungen.

²³ Unter dem Begriff „Produktion“ fassen wir Fertigung und Montage zusammen. Unter „Dienstleistungen“ verstehen wir auch produktionsvorbereitende, -begleitende, -nachbereitende und produktionsnahe Aufgabenbereiche.

Berufsbildungsgesetz, Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne, Tarifverträge und auch zwischen Unternehmensleitung und Betriebsräten abgeschlossene Betriebsvereinbarungen stellen die normativen, inhaltlich unterlegten Rahmenbedingungen des dualen Ausbildungssystems dar und setzen grundlegende Standards für die Gestaltung und Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung. Ausbildungsreports und Ausbildungsstudien weisen allerdings auf die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit und die Notwendigkeit einer Qualitätsdiskussion sowie Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität hin.

Berufsausbildung wird in Debatten oft als ein starres System charakterisiert, das seine Zukunft bereits in der Gegenwart verspielt hat. Auf die Kontroversen soll hier nur global und insofern kurz hingewiesen werden, um die Auffassung des Modellversuchs „Q:LAB“²⁴ dieser Sicht gegenüberzustellen, wenngleich wir sehr wohl auf dem Hintergrund unserer Erkenntnisse und gemachten Erfahrungen berechtigte Kritik an der anzutreffenden Berufsausbildungspraxis und grundlegende Handlungsbedarfe sehen.

Berufsausbildung ist ein prinzipiell lebendiges System mit Gestaltungsoptionen, die es zu erkennen und wahrzunehmen gilt. Es gibt Möglichkeiten der kontinuierlichen Weiterentwicklung auf der Basis der normativen Rahmenbedingungen, die Mindeststandards sind. Ausbildungsqualität als Prüfung der Einhaltung der Mindeststandards bei gleichzeitiger Fortentwicklung der Praxis auf eine neue Entwicklungsstufe ist kein Selbstläufer. Sie ist ständig in einem dynamischen Prozess mit Beteiligung aller betrieblichen Akteure neu zu erarbeiten. Eine der Besonderheiten von „Q:LAB“ ist der erweiterte Bildungsakteursbegriff. Er umfasst Auszubildende, Ausbilder und Ausbilderinnen, Ausbildungspersonal betriebliche Einsatzstellen, Ausbildungs- und Personalleitungen, Führungskräfte aus den verschiedenen betrieblichen Funktionsbereichen wie zum Beispiel aus Produktion, Verwaltung und Forschung, Betriebsräte sowie Jugend- und Ausbildungsvertretungen. Sie verständigen sich über die Ziele der Berufsbildung und gemeinsam getragene Einschätzungen sowie Vorstellung über eine gute Ausbildung. Die Akteure sind in die Erarbeitung von Prognosen sowie Szenarien über die technologische und soziale Entwicklung des Unternehmens in die Aushandlung der Handlungsnotwendigkeiten und die Gestaltung der Berufsbildung einbezogen. Gemeinsam übernehmen sie die Verantwortung für die Ausbildungsqualität. Der Modellversuch „Q:LAB“ betrachtet Ausbildungsqualitätsentwicklung und -sicherung daher als sozialen, kooperativen, funktions- und Hierarchie übergreifenden, permanenten Lern- und Entwicklungsprozess, bei dem es nicht allein um das nachträgliche Feststellen von Defiziten geht. Ziel ist die präventive Qualitätsentwicklung, die Personen und die Ausbildungskontexte zugleich im Blick hat.

Das ganzheitliche „Q:LAB“-Qualitätsmanagementkonzept zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität in der lern(er)orientierten Berufsausbildung folgt den skizzierten Ansprüchen.

2 Die Ausgangsproblematik und bedeutsame Referenzpunkte für das „Q:LAB“-Qualitätsmanagementsystem

Qualität soll etwas aussagen über die Güte oder die Beschaffenheit einer Sache, Ware, Dienstleistung oder von Strukturen und Abläufen. Definiert wird Qualität nach der ISO-Norm (siehe DIN EN ISO 9000–9004 sowie DIN EN ISO 8402 und DIN 55350 Teil 11) als „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“. Dabei handelt es sich um wertneutrale, abstrakte For-

²⁴ Titel des Modellversuchs: „Entwicklung, Erprobung und Transfer eines ganzheitlichen lern(er)orientierten Qualitätsmanagementsystems für die Berufsausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen“. Träger war die Grundig Akademie für Wirtschaft und Technik, Gemeinnützige Stiftung e.V. Nürnberg. Förderkennzeichen: 21Quali06, Laufzeit: 15.11.2010 bis 15.11.2013.

mulierungen. Den betrieblichen Qualitätsdiskussionen und den betrieblichen Qualitätsmanagementsystemen liegen technische, organisatorische und ökonomische Problemstellungen zugrunde. Sie lassen sich grob einteilen in drei Ziele:

- ▶ Rationalisierung durch Standardisierung
- ▶ Konkurrenzregulierung durch Formalisierung
- ▶ Kontrolle und Steuerung interner und von extern gesetzter IST-/SOLL- und von Input-/Output-Vergleichen und dementsprechender Interventionen.

Die in Unternehmen eingesetzten Qualitätsmanagementsysteme in Produktion und Verwaltung orientieren sich am Modell der Ökonomie und der Produkterzeugung und sind im Grundsatz inhalts-, werte- und vor allen Dingen subjektvergessen. Es geht vorrangig um Optimierung, Standardisierung und Stabilisierung von technischen und technologischen Herstellungsprozessen. Der Blick in die Betriebspraxis zeigt jedoch, dass ein erheblicher Aufwand nötig ist, um stabile Prozesse zu erreichen. Planbarkeit, Prozesssicherheit und Nachhaltigkeit stoßen aus vielerlei Gründen an Grenzen.

Aus Sicht des Modellversuchs „Q:LAB“ sind die in Produktion und Verwaltung anzutreffenden Qualitätsmanagementsysteme für einen „pädagogischen Gegenstand“ nicht geeignet. Sie gehen auf berufliche Aus- und Weiterbildung, wenn überhaupt, dann nur bedingt ein. Hinzu kommt, dass ein Qualitätsentwicklungs- und -sicherungssystem für Berufsausbildung eingehen muss auf die Tatsache, dass die Berufsausbildung es auch mit unterschiedlichsten Bildungs- und Lernbiografien aus vielfältigen, heterogenen Milieus zu tun hat. Die Lebens- und Berufsperspektiven sowie die erworbenen Lernmuster, die eher defensiv im Sinne Abwehr von Bedrohung durch schlechte Noten gekennzeichnet und durch das Fehlen von Gründen für das Lernen entstanden sind, spielen eine herausragende Rolle. Anders als bei technischen Qualitätssicherungsprozessen müssen in pädagogischen Prozessen daher die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der insgesamt am Lernprozess Beteiligten im Mittelpunkt stehen. Bei Sinn- und Bedeutungszusammenhängen geht es um die unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüche der an der Ausbildung direkt oder indirekt beteiligten betrieblichen Akteure über berufliche Ausbildung, die sich letztendlich in der Ausbildungsqualität und der Weiterentwicklung der Ausbildung grundlegend niederschlagen. Betriebliche Akteure der Berufsbildung sind nach Ansicht von „Q:LAB“ sowohl Auszubildende, Ausbilder und Ausbildungsleiter als auch Personalleiter, Führungskräfte aus Produktion und Verwaltung, Betriebsräte sowie Jugend- und Ausbildungsvertretungen. Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungsbereich und für die Fragen

- ▶ Was ist gute Ausbildung?
- ▶ Was wird in Unternehmen unter Ausbildungsqualität verstanden?
- ▶ Wie wird die Ausbildungsqualität sichergestellt?
- ▶ Was wird unternommen, wenn die Ausbildungsqualität in Gefahr kommt?
- ▶ Wer ist an der Sicherung der Ausbildungsqualität beteiligt?

sind deshalb Verständigungs- und Aushandlungsprozesse, die auf Diskussion, Reflexion und Feedback aufbauen und die verschiedenen Interessen und Perspektiven mit einbeziehen, wirkungsvoll. Die am Qualitätsentwicklungsprozess beteiligten Menschen haben ihre eigenen Begründungen und Bedeutungsmuster, sich aktiv einzubringen und Entwicklungen mitzutragen.

Mit dem „Q:LAB-Qualitätsmanagementsystem“ werden nicht nachträglich irgendwelche Defizite bei den Lernenden, der Ausbildungsorganisation oder den Lernorten festgestellt. Es ist ein Ansatz zur kontinuierlichen, präventiven Potenzialförderung, das Personen, die didaktisch-methodisch begründeten Lehr- und Lernprozesse und die Gesamtorganisation zugleich im Blick hat. „Q:LAB“ ist ein dynamisches, sich ständig weiterentwickelndes Qualitätsmanagementsystem, im Rahmen einer beteiligungs- und gestaltungsorientierten Berufsbildung, das Verständigung über Qualität in der Ausbildung in Gang bringt bzw. in Gang hält und kooperativ die Aus-

bildung hemmenden und fördernden Faktoren entdeckt, Handlungsbedarfe aufdeckt und die Möglichkeit zur Entwicklung von Alternativen eröffnet.

Grundlegender Bewertungsmaßstab einer „guten“ Berufsausbildung ist die berufliche Handlungsfähigkeit. Sie gilt es, während der Ausbildung aufzubauen, zu stärken und zu vertiefen. Zur beruflichen Handlungsfähigkeit gehören

- ▶ Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz,
- ▶ Entwicklung der beruflichen Identität und beruflichen Mündigkeit (LIPSMEIER 1989, S. 137–151) und
- ▶ Förderung von Verantwortungsgefühl und Verantwortungsübernahme,
- ▶ Förderung des sozialen Zusammenhalts,
- ▶ Verknüpfung von Arbeiten, Lernen und Erfahrungsreflexion in unterschiedlichen beruflichen Situationen auch mit dem Ziel, berufliche Situationen mit Definitions- und Handlungsspielräumen zu beherrschen,
- ▶ Sensibilisierung für aktuelle und sich abzeichnende technologische Entwicklungen und Erkennen von Gestaltungschancen,
- ▶ Aufbau von Gestaltungscompetenz sowie Gestaltungsfähigkeit über die Entwicklung und Förderung von Vorstellungskraft und schöpferisch-kreativer Phantasie durch entdeckendes und experimentelles Lernen mit dem Ziel der aktiven Mitgestaltung der Arbeitswelt,
- ▶ Beteiligung, und zwar i. S. von Konzeptpartizipation und nicht Reparaturpartizipation,
- ▶ Denken und Handeln in ganzheitlichen Prozessen,
- ▶ Transferfähigkeit der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf neue berufliche Situationen und
- ▶ Anschlussfähigkeit der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen an berufliche Weiterbildung und Bildungsaufstieg.

Berufsbildung muss im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Berufsbildung im Kontext der Entwicklung gesellschaftlicher Handlungskompetenz auch einen Beitrag zur Wertebildung der Jugendlichen leisten. G. ZIMMER (2009, S. 20 ff.) hat darauf hingewiesen, dass technisch-organisatorische Umwälzungen der Arbeitsprozesse und informationstechnische und wissensintensive Produktionsweisen komplexe Aufgaben mit Anforderungsverschiebungen und neue Anforderungen an die Kategorien „Wissen und Reflektieren“, „Arbeiten und Lernen“ und „Positionieren und Bewegen“ mit sich bringen. Auch die Kategorie „Konkurrieren und Vertrauen“ gewinnt angesichts neuer arbeitspolitischer Strategien und Bedingungen sowie durch die Auflösung bislang stabilerer Arbeitsverhältnisse an Bedeutung. Auf Kooperations-, Wert- und Gemeinsinnorientierung als Maßstäbe für eine zukunftsorientierte, nachhaltig wirksame Berufsbildung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung bereits vor über zehn Jahren hingewiesen und muss im Rahmen der Definition von Qualitätskriterien für gute Ausbildung in Erinnerung gebracht werden (siehe BMBF 2001).

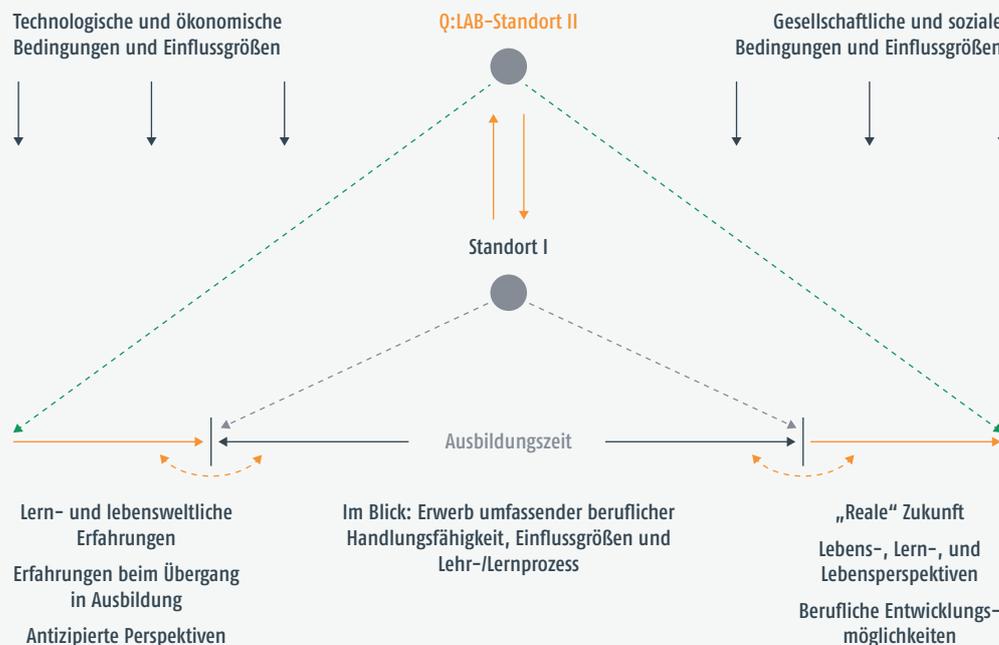
Hinzu kommt ein inzwischen wenig thematisierter Aspekt beruflicher Handlungsfähigkeit, der übrigens in den letzten Jahrzehnten eigentlich verloren gegangen ist, nämlich die Wirtschaftsbildung für Facharbeiterinnen und Facharbeiter. Auszubildende müssten sich bereits während der Ausbildungszeit, so eine schon im Rahmen der BIBB-Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ aufgestellte Forderung, ein ausbaufähiges System ökonomischer Kenntnisse erwerben können (siehe NOVAK 1991, S. 52).

Umfassende berufliche Handlungsfähigkeit ist die Voraussetzung für ein innovationsorientiertes Produktionsmodell, wie es in Deutschland anzutreffen ist. Deshalb muss bei der Qualitätsdiskussion auch der Frage nachgegangen werden, ob die Ausbildung die betriebliche, regionale und gesellschaftliche Innovationsfähigkeit und Innovationskraft stützt und fördert. Zusätzlich zu den drei Lebensabschnitten „schulische Lernerfahrung/Übergang von Schule in die Ausbil-

„Ausbildung“ und „berufliche Perspektiven“ haben die gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Einflüsse, die auf die Ausbildung und die Jugendlichen ein- und rückwirken, Berücksichtigung zu finden (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1

Ganzheitliche Perspektive: In die Qualitätsdiskussion alle Phasen der persönlichen und beruflichen Entwicklung einbeziehen – Vom Übergang von der Schule über die Ausbildung bis hin zum Übergang in das Berufsleben



Damit wird deutlich, dass sich die Qualitätsdebatte nicht allein auf die Verbesserung der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Optimierung von Aufgaben oder auf das Bestehen der Fach- und Sachbearbeiterprüfung ausrichten und reduzieren lässt. Berufliche Bildung hat (siehe EHRKE 2009, S. 107)

- ▶ „Erwachsenwerden auf natürliche Weise zu unterstützen“ (Sozialisation),
- ▶ „soziale Stabilität und Integration in einer sensiblen Lebensphase“ zu fördern,
- ▶ den Erwerb von „Facharbeitskompetenzen als Basisstandard“ zu ermöglichen,
- ▶ auf lebenslanges Lernen vorzubereiten,
- ▶ spätere „Tätigkeits-, Betriebs- und Berufswechsel ohne Statusverlust“ durch eine breit angelegte berufliche Bildung abzusichern, und
- ▶ Spielräume für den sinnstiftenden „Aufbau eines produktiven Selbstkonzepts und Lebensentwurfs“ zu gewährleisten.

Dieses Ziel-, Interessen- und Erwartungsbündel gehört zu einem umfassenden und ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem für die Berufsausbildung.

3 Der besondere Ansatz des „Q:LAB“-Qualitätsmanagementsystems: Das Konzept der mitforschenden Akteure zur Praxisgestaltung

Es gehört zu den Binsenwahrheiten, dass Qualität nicht angewiesen werden kann, sondern ständig erarbeitet und weiterentwickelt werden muss. Ein subjektorientiertes Qualitätsmanagementsystem wie „Q:LAB“, das die Sichtweisen, Perspektiven und die „Konstruktionen und An-

wendungen von Ausblicken auf die Welt“ (ENGESTRÖM 2011, S. 176) der betrieblichen Berufsbildungsakteure zum Ausgangspunkt nimmt, ist gekennzeichnet durch einen Bottom up-Prozess. Das Bottom-up-Vorgehen bei „Q:LAB“ orientiert sich an den Leitlinien für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen nach Klingberg (1990, S. 280): „Lernende (sind) als mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure in das Unterrichtskonzept²⁵ einzubeziehen, ihre Subjektposition in allen Funktionen des Unterrichts in Ansatz zu bringen und zu respektieren: bei der Planung, bei der Unterrichtsgestaltung selbst und bei der kritischen Begleitung und Reflexion didaktischer Prozesse. Der dialogische Charakter des Unterrichts schließt das Gespräch von Lehrenden *und* Lernenden über Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Resultate des Unterrichts ein. Es geht also kurz gesagt, um eine zunehmende Bewusstheit und kritische Verantwortlichkeit von Lehrenden für den Unterricht als einer Sache, die nicht *für* Schüler, sondern *mit* ihnen gestaltet wird. ...“.²⁶ So entstehe das „kollektive Subjekt des Unterrichts“.

Bottom-up bedeutet für „Q:LAB“ eine beteiligungsorientierte Konzepterarbeitung sowie fortwährende kooperative Entwicklungsplanung und Reflexion im Rahmen von Zwischenbilanzierungen. Das ist mehr als nur die Feststellung von Veränderungsbedarfen oder Nachjustierungen, um kurzfristig auftretende Lücken zu schließen. Konzept und Praxis der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung muss, und ist bei „Q:LAB“ im Kern ein entdeckendes, nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen (Klafki) sein, das den Erwerb von Sach-, Sozial- und Gefühlserfahrungen (W. Schulz) ermöglicht.

Dem „Q:LAB“-Bottom-up-Ansatz liegt das Konzept der mitforschenden Akteure zugrunde, das auf der subjektwissenschaftlich begründeten Lerntheorie (siehe HOLZKAMP 1985; HOLZKAMP 1993) und dem Ansatz der systemisch-interaktionistischen/-konstruktivistischen Pädagogik (REICH 1997) basiert. Alle betrieblichen Akteure werden in den Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung einbezogen und zu Lernenden und Gestaltern. Deshalb spricht „Q:LAB“ auch von einem lern(er)orientierten Qualitätsmanagementsystem. Allerdings folgt der Modellversuch nicht der traditionellen Vorstellung von Lernen nach dem Input-Output-Modus. Nach Helmut WILLKE (1997, S. 51 ff.) gelten aus seiner systemtheoretischen Sicht andere Regeln für Lernen, die zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie anschlussfähig sind, nämlich:

- ▶ „Mit Ausnahme einfachen Auswendiglernens verlangt jedes Lernen vom lernenden System die aktive (interne) Konstruktion von Bedeutungen.
- ▶ Was Personen, Gruppen, Organisationen über ein Gebiet oder Thema bereits wissen oder welche Vorstellungen sie darüber haben, übt einen erheblichen Einfluss darauf aus, was und wie sie lernen.
- ▶ Das vorrangige Ziel des Lehrers ist es, die kognitive Struktur oder Sichtweise des Schülers zu verändern. Da die Veränderungsrichtung und -wirkung von der bestehenden Struktur abhängig sind, lässt sich Lehre nicht zielsicher bewerkstelligen.
- ▶ Da Lernen aktive Rekonstruktionen von Bedeutungen durch die lernende Einheit erfordert, liegen Zurechenbarkeit und Kontrolle des Lernprozesses beim Schüler, nicht beim Lehrer.
- ▶ Da Lernen im Wesentlichen auf neuen Beobachtungen beruht, ist kooperatives und kollektives Lernen wirksamer als individuelles und isoliertes.
- ▶ Die soziale Kompetenz kollektiven Lernens wird grundlegend.
- ▶ Steigerung der Lernfähigkeit bedeutet eine Steigerung der Fähigkeit zur Beobachtung – von einfacher zu reflektierter Beobachtung.
- ▶ Lernen bedeutet nicht die Übernahme fertiger Wissenspakete, sondern die Fähigkeit, in eine spezifische Wissensgemeinschaft hinein zu wachsen und darin zu operieren.“

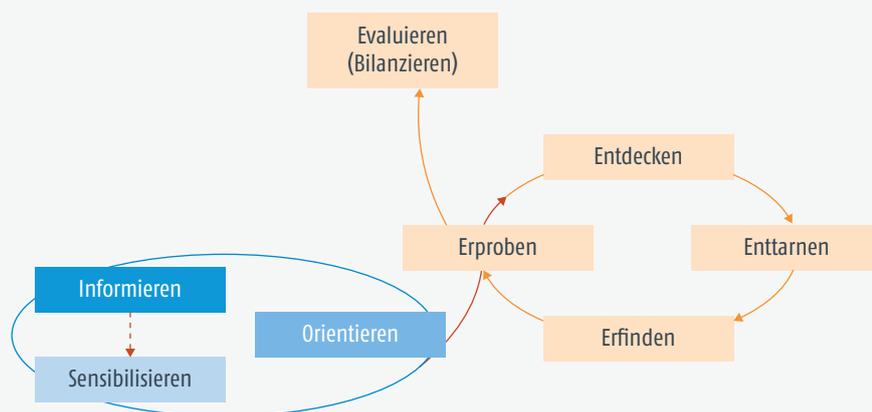
²⁵ Bei dem hier zur Diskussion und zur Lösung anstehenden Problem ist „Unterrichtskonzept“ zu verstehen als „Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungskonzept“.

²⁶ Hervorhebungen entsprechen dem Originaltext.

Das Konzept der mitforschenden Akteure (Abbildung 2) umfasst die fünf Phasen „Entdecken“, „Enttarnen“, „Erfinden“, „Erproben“ und „Evaluieren“, weshalb wir auch vom E⁵-Ansatz sprechen. **Entdecken** meint, „aufspüren und verstehen, was die damaligen oder jetzigen Akteure veranlasst haben könnte, sich so und nicht anders festzulegen. Es geht um die Herausarbeitung des Unübersichtlichen, das Aufdecken des Verborgenen, das Erkennen der vielfältigen Widersprüche und Widerstände in Organisationen sowie die Offenlegung der anzutreffenden unterschiedlichen Interessenlagen.“ **Enttarnen** heißt, „es könnte auch anders sein“. Es geht um mögliche andere Blickwinkel, es geht um das Nachentdecken und dabei um das Entdecken, was damals ausgelassen wurde. Und **Erfinden** bedeutet Konstruktion des Neuen, „es könnte anders sein“: Was könnte anders sein? Wie könnte es sein? Der Konstruktionsprozess beinhaltet Merkmale und Kriterien formulieren, Alternativen entwerfen, Alternativen gegenüberstellen, abwägen, präzisieren. „Inhalte und zwischenmenschliche Beziehungen ... selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“.

Abbildung 2

Das Konzept der mitforschenden Akteure als ganzheitlicher Forschungs-, Entwicklungs-, Gestaltungs- und Umsetzungsprozess



Bei dem von uns praktizierten E⁵-Ansatz handelt es sich um einen Ansatz, „bei dem Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen“ (KLAFKI 1991, S.137). Damit werden Innovations- und Entwicklungsprojekte zu einer besonderen Form von Praxisveränderung, weshalb sich Forschung, Entwicklung und Anwendung nicht strikt voneinander trennen lassen. „Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind dialektisch aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes. In der Praxis und den dort stattfindenden konkreten Handlungen zeigt sich, welche Möglichkeiten ein Subjekt jeweils realisieren kann und welche Schwierigkeiten dabei auftreten“ (siehe ALLESPACH 2003). Damit können Handlungsproblematiken aufgedeckt und zu Lernproblematiken werden.

Das Konzept der mitforschenden Akteure geht von den Subjekten aus und bezieht sich auf Subjekte, System, Inhalte, Strukturen, Prozesse, die es aus Sicht der Akteure (als Subjekte) weiterzuentwickeln gilt. Es

- ▶ stellt den Bezug und die Kompatibilität her zu den Zielen der Berufsbildung (Ganzheitlichkeit, Gestaltungskompetenz, Partizipation).
- ▶ bleibt nicht stehen bei der Schilderung von Situationen und Begebenheiten und überlässt die Interpretation Experten.

- ▶ bezieht sich nicht auf das nachträgliche Aufdecken irgendwelcher Defizite bei den Lernenden, der Ausbildungsorganisation oder den Lernorten.
- ▶ bleibt nicht stehen beim Hinterfragen von Erfahrungen, Wahrnehmungen und bisherigen Reflexionen.
- ▶ schaut gemeinsam mit allen an der Ausbildung beteiligten Akteuren hinter die Kulissen und
- ▶ unterstützt den Entwurf und die Erprobung des Neuen und fördert die kontinuierliche Weiterentwicklung.

Mit dem Ansatz der mitforschenden Akteure kommen die Berufsbildungsakteure über Feedback und Reflexion, Perspektivenwechsel sowie Meinungsbildung und Meinungs-austausch umfassend miteinander ins Gespräch über Lehren und Lernen. Sie stärken und vertiefen ihre vorhandene didaktische Reflexionskompetenz, über die sie verfügen oder die sie entwickeln müssen und wie sie verbessert werden kann. Sie sind insofern bewusste Akteure des Lehr-/Lern-Prozesses und der Gestaltung der Ausbildung. Die Herausarbeitung und der Diskurs über die unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüche der an der Ausbildung direkt oder indirekt beteiligten betrieblichen Akteure sind die Erfolgsfaktoren für eine gute Ausbildung und für die ständige, dynamische Anhebung der Ausbildungsstandards.

4 Die „Q:LAB“-Instrumente

Das „Q:LAB“-Qualitätsmanagementsystem zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität besteht aus den Instrumenten

- ▶ Leitbild für ein gemeinsames Ausbildungsqualitätsverständnis, gute Ausbildung und gelingendes Lernen,
- ▶ Quick-Check zur Ausbildungsrealität zum Einstieg in die betriebliche Qualitätsdebatte,
- ▶ „Grundlagen der Ausbildungsplanung und -entwicklung: Zahlen – Daten – Fakten – Prognosen – Trends“,
- ▶ „ABS- AusbildungsBewertungsSystem“,
- ▶ „Szenario und Strategie“,
- ▶ „Reflexion der Ausbildungsqualität in betrieblichen Versetzungsstellen“,
- ▶ „Persönliche Reflexion des Lernfortschritts in betrieblichen Versetzungsstellen“,
- ▶ „Kooperative Fallbearbeitung“,
- ▶ „Ausbildungsqualitätskonferenz“.

Die Instrumente sind für Auszubildende, das Bildungspersonal, Fachkräfte mit Ausbildungsaufgaben, Führungskräfte (z. B. Abteilungsleitung der Bereiche Personal, Produktion, Verwaltung, Forschung und Entwicklung, Qualität, Unternehmensleitung) sowie Betriebsrat und Jugend- und Auszubildendenvertretungen entwickelt und werden im Folgenden kurz vorgestellt.

4.1 Leitbild für ein gemeinsames Ausbildungsqualitätsverständnis, gute Ausbildung und gelingendes Lernen

Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Bildung ist das Ergebnis eines kontinuierlichen funktions- und hierarchieübergreifenden Verständigungs-, Aushandlungs- und Gestaltungsprozesses, der zu einem gemeinsam getragenen Leitbild führt. Auf dem Weg zum Leitbild ist die Reflexion der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge aller betrieblichen Bildungsakteure relevant.

Mit der Erstellung eines Ausbildungsleitbildes verständigt sich ein Unternehmen intern über das Ziel und den Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Es entwickelt sein Selbstverständnis, das Klarheit schafft über sich selbst, Orientierung gibt, Entwicklungsperspektiven aufzeigt und seine zukünftige Praxis anleitet. Es geht um die Fragen: „Wer sind wir?“,

„Was wollen wir?“ und „Wohin wollen wir?“ Das Ziel eines Leitbildes ist, von der maximalen Vielfalt der Perspektiven zu einer maximalen Gemeinsamkeit zu kommen, die Orientierung gibt und Entwicklungsperspektiven aufzeigt und somit handlungsleitend ist. Bestandteile des Leitbilds sind: Auftrag, Werte, Ziele, Adressaten, Merkmale gelingenden Lernens, Leistungen und Ressourcen der Berufsbildung.

Ein Leitbild ist nicht das Ergebnis einer einzelnen Person oder einer kleinen, extra für diesen Anlass eingesetzten Expertengruppe. Die Erarbeitung eines Leitbildes ist das Resultat vieler Personen, die ihre Meinungen und Standpunkte einbringen, Konflikte und Widersprüche ansprechen und ihre Blickwinkel auf die Ausbildung offenlegen. Jede Person bringt ihre Sichtweisen und Perspektiven ein und lernt die Sichtweisen und Perspektiven der anderen kennen, die im Diskurs miteinander ausgeleuchtet werden. Der Blick wird dabei erweitert. Übereinstimmungen und Unterschiede werden transparent. Verknüpfungen zwischen verschiedenen Gesichtspunkten und Bedeutungen sowie Bedeutungszusammenhänge können herausgearbeitet werden. Im Verlauf der Entwicklung entstehen gemeinsam getragene Einschätzungen, gemeinsame Bilder und gemeinsame Begriffe.

Ein Leitbild ist nur dann ein Leitbild, wenn es die Praxis der betrieblichen Akteure bei der didaktischen und methodischen Gestaltung und der Verankerung der Berufsbildung im Unternehmen tatsächlich leitet. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Gestaltungs-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume vorhanden sind. Gleichzeitig stellt ein Leitbild nach außen Transparenz her. Es zeigt, welchen Beitrag die Firma mit der Berufsausbildung leistet – für die Entwicklung der Auszubildenden und des Ausbildungspersonals, für das gesamte Unternehmen sowie für die Gesellschaft, die Region und die umliegenden Städte und Gemeinden.

4.2 Quick-Check zur Ausbildungsrealität

Mit dem Instrument „Quick-Check zur Ausbildungsrealität“ kann in die Ausbildungsqualitätsdiskussion eingestiegen werden, an der alle betrieblichen Akteure beteiligt sind. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird auf der Basis ausgewählter betrieblicher Ausbildungssituationen auf die Berufsausbildung geschaut. Die Ergebnisse machen Diskussions- und Handlungsbedarfe sowie Entwicklungspotenziale transparent, Handlungsfelder werden identifiziert und Prioritäten für weitere Entwicklungen möglich. Eines der übergeordneten Ziele ist die Initiierung eines funktions- und hierarchieübergreifenden Lern- und Entwicklungsprozesses zur Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Das Instrument enthält zum Beispiel Fragen zu dem Stellenwert und der Bedeutung der Berufsbildung im Unternehmen und zum Vorhandensein eines gleichen Ausbildungsverständnisses, zu den Zielen der Berufsausbildung, zum Verhältnis von Berufsausbildung und technologischen Innovationen, zu ausgewählten Ausbildungsinhalten und zu den Lehr-/Lernmethoden, den Lernorten, zur Lernhaltigkeit der Arbeitsaufträge und der Betriebseinsätze, zum Ausbildungspersonal, Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Ausbildungsplatzbewerber von morgen einzugehen. Die Fragen sind betriebspezifisch erweiterbar.

4.3 Grundlagen der Ausbildungsplanung und -entwicklung: Zahlen – Daten – Fakten – Prognosen – Trends

Personale, technologische, regionale und gesellschaftliche Entwicklungen müssen im Hinblick auf ihre Folgen für die Ausbildungsplanung und Ausbildungsentwicklung betrachtet, analysiert und hinsichtlich der konkreten Konsequenzen für die Ausbildungsgestaltung hinterfragt werden. Dafür müssen relevante Informationen zur Verfügung stehen und regelmäßig aktualisiert werden. Das Instrument stellt ein Grundgerüst zur Verfügung und ist ein Beitrag zur Entschei-

dungsfindung für die quantitativ-qualitative Ausbildungsplanung und -steuerung sowie Personalentwicklung und Innovationspolitik.

Für die Erhebung und Einschätzung des IST-Zustandes, zur Betrachtung der Folgen von Entwicklungen und für die Vorausschau auf Handlungsbedarfe werden z.B. folgende Faktoren erfasst und beurteilt:

- ▶ Personal- und Qualifikationsstruktur der Beschäftigten (Qualifikationsniveau, Altersstruktur der Belegschaft)
- ▶ aktuelle und zukünftige Ausbildungsziele
- ▶ Anzahl des Bildungspersonals und Weiterbildungsmöglichkeiten dieser Akteure
- ▶ Verschiebungen bei Auszubildendenstruktur (Ausbildungsberufe und Schulabschlüsse der Auszubildenden) und Anpassung des Berufsspektrums wegen aktueller oder erwarteter Produkt- und Prozessinnovationen und technologischen Entwicklungen
- ▶ Verteilung der durchschnittlichen Ausbildungszeit auf die verschiedenen Lernorte
- ▶ didaktisch-methodische Aspekte
- ▶ Anforderungsniveau der realen Arbeitsaufträge/Arbeitsaufgaben in der Ausbildungswerkstatt und den Fachabteilungen während der Betriebseinsätze

4.4 Ausbildungsbewertungssystem

Auszubildende, die Jugend- und Auszubildendenvertretung und Ausbilderinnen und Ausbilder nehmen die Ausbildungsqualität unter die Lupe. Sie betrachten aus ihrer jeweiligen Perspektive den aktuell erreichten Stand der betrieblichen Berufsausbildung, machen Handlungsbedarf transparent und arbeiten gemeinsam an der Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität.

Das ABS-Ausbildungsbewertungssystem besteht aus verschiedenen Abschnitten. Das Instrument kann komplett oder es können einzelne Themenschwerpunkte bzw. einzelne Abschnitte bearbeitet werden. Themenschwerpunkte sind:

- ▶ Der Start in die Ausbildung und der Übergang von der Schule in die Ausbildung.
- ▶ Planung und Verlauf der Ausbildung einschließlich Systematik und Struktur der Vorgehensweise, betrieblichem Ausbildungsplan und der Betrachtung der Lernorte.
- ▶ Ausbildungsinhalte und Ausbildungs-/Lernmethoden.
- ▶ Ausbildungsmittel/Medien.
- ▶ Lernziel- und Lernerfolgssicherung.
- ▶ Ausbildungsbegleitende Hilfen.
- ▶ Berufsschule sowie Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule.
- ▶ Personalentwicklung nach der Ausbildung.

Viele Fragen können mit Ja oder Nein beantwortet werden. Es gibt jedoch Fragen, die sich nicht mit einem klaren Ja bzw. einem „Alles in Ordnung“ oder einem eindeutigen Nein bzw. einem „unbedingter Handlungsbedarf“ beantworten lassen. Deshalb wird immer wieder mit dem sogenannten Ampelbalken gearbeitet, der eine differenzierte Einschätzung zulässt.

Das Analyseinstrument kann entweder in Gruppen- oder zunächst in Einzelarbeit ausgefüllt und dann anschließend zusammen in Gruppenarbeit betrachtet werden. In einer gemeinsamen Arbeitsgruppe mit Auszubildenden, der JAV (Jugend- und Auszubildendenvertretung) und dem Ausbildungspersonal oder bei der Ausbildungsqualitätskonferenz (siehe das „Q:LAB“-Instrument Nr. 9 „Die jährliche Ausbildungsqualitätskonferenz“) werden die Ergebnisse aufgegriffen, diskutiert und ein Aktionsplan erstellt.

4.5 Szenario und Strategie

Fünf Ziele machen die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung aus: „Förderung der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „vorausschauende Personalentwicklung“, „strategische Organisations- und Unternehmensentwicklung“ und „Stärkung und Weiterentwicklung der Innovationskraft und Innovationsfähigkeit des Unternehmens und der Beschäftigten“. Berufsausbildung ist daher in die betriebliche Innovationsdiskussion und Strategieplanung aktiv einzubinden, um erstens im Rahmen einer Früherkennung Informationen über vorgesehene Vorhaben und Entwicklungen zu bekommen, zweitens um zu prüfen, welchen Beitrag sie als gestaltungsorientierte Berufsausbildung dazu bereits leisten kann, drittens um ihren Erfahrungsschatz als Lern- und Entwicklungsexperten einzubringen und viertens um auch zukünftig die berufliche Handlungsfähigkeit des Berufsnachwuchses sicherzustellen. Sie muss jedoch auch selbst Initiative ergreifen und sich eigenständig mit der Zukunft bei veränderten Rahmenbedingungen von Berufsbildung beschäftigen.

Mithilfe des Instruments „Szenario und Strategie“ wird eine Diskussion über zukünftige technologische und ökonomische sowie gesellschaftliche und soziale Bedingungen und Einflussgrößen in der Berufsausbildung möglich und angeregt, um „Visionen“ und „Bilder“ über die Zukunft mit dem Abwägen und Bewerten der einzelnen Faktoren und Einflussgrößen zu zeichnen, verschiedene Wege zu entwickeln und fördernde und hemmende Faktoren bei der Realisierung des erarbeiteten idealen Zukunftsbildes durch Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen herauszuarbeiten. Dadurch werden auch Handlungs- und Lernproblematiken für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsausbildung transparent.

4.6 Reflexion der Ausbildungsqualität in betrieblichen Versetzungsstellen

Mit diesem Instrument betrachten Auszubildende die absolvierten Betriebseinsätze und geben auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Einschätzungen Rückmeldung über die Qualität der Ausbildung in den betrieblichen Versetzungsstellen. Sie werten die gemachten Erfahrungen in der ihnen vorher noch unbekanntem Welt mit deren sozialen und sachlichen Bedingungen, Bindungen und Beziehungen aus. Gemeinsam mit den Ausbildungsverantwortlichen wird auf die Ausbildung geschaut und festgestellt, was besser gemacht werden muss. Die Ausbildungsleitung bekommt zum Beispiel Hinweise, welche Bildungsmaßnahmen für das nebenamtliche Ausbildungspersonal zu entwickeln sind und wie die Abstimmung zwischen zentralen und dezentralen Lernorten inhaltlich zu optimieren ist.

Auszubildende betrachten nach einem Abteilungseinsatz,

- ▶ ob vor dem Abteilungseinsatz Klarheit über die Ziele bestand,
- ▶ ob sie erkannten, was die Aufgaben mit dem Berufsziel zu tun hatte,
- ▶ die Vorbereitung auf den Einsatz,
- ▶ die Einführung in die Aufgaben und die Integration in die Abteilung und ob beides aus ihrer Sicht lernunterstützend war,
- ▶ in welcher Form die Anleitung und Betreuung organisiert war,
- ▶ Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens und Ergreifens von Eigeninitiative,
- ▶ das Anforderungsniveau der Lernaufgaben/Realaufträge und deren Lernhaltigkeit,
- ▶ das Lern- und Arbeitsklima,
- ▶ die Hilfestellung bei der Ausführung der Lernaufgaben und Arbeitsaufträge,
- ▶ die sozialen und sachlichen Beziehungen und Zusammenhänge,
- ▶ den Zuwachs an Kompetenzen und Qualifikationen
- ▶ wie die Ausbildung vor Ort verbessert werden kann.

4.7 Persönliche Reflexion des Lernfortschritts in betrieblichen Versetzungsstellen

Nach dem Einsatz in einer Versetzungsstelle ziehen Auszubildende mit der Frage Bilanz „Was habe ich persönlich während des Betriebseinsatzes gelernt?“ Dadurch machen sie sich ihren Lernprozess bewusst, beschreiben mögliche Lern- und Handlungsproblematiken und formulieren Lösungsansätze. Mit den Fragen „Was konnte ich aus anderen Einsätzen in dieser Versetzungsstelle anwenden?“ und „Was nehme ich in den folgenden Abteilungseinsatz mit?“ wird die inhaltliche Verbindung zwischen Versetzungsstellen hergestellt und der Gesamtlernertrag reflektiert.

Mit der persönlichen Reflexion des Lernfortschritts in betrieblichen Versetzungsstellen erweitern Auszubildende ihre Selbsterfahrung, klären ihre Erwartungen an berufliches Lernen, bilanzieren das erreichte Niveau, erhöhen Kritikfähigkeit und Ich-Stärke und schöpfen daraus auch Gestaltungskraft. Im Diskurs mit anderen erweitern sie ihre Handlungsmöglichkeiten. Dabei werten sie die gemachten Erfahrungen in der ihnen vorher noch unbekanntem Welt mit deren sozialen und sachlichen Bedingungen, Bindungen und Beziehungen aus. Die Ergebnisse können Grundlage für ein Fördergespräch mit der Ausbilderin oder dem Ausbilder sein.

Auszubildende beschreiben Tätigkeiten und Aufgaben, die sie in der Versetzungsstelle tatsächlich ausführten, vergleichen diese mit den Zielen im sachlich-zeitlich gegliederten Ausbildungsplan für diese Abteilung und schätzen die Lernhaltigkeit ein. Sie reflektieren ihre persönlichen Vorgehensweisen und begründen diese. Dabei fragen sie sich,

- ▶ ob sie inhaltlich problemlos an frühere Ausbildungsabschnitte und gemachte Erfahrungen anknüpfen und darauf aufbauen konnten,
- ▶ was ihnen gut oder weniger gut unter welchen Bedingungen gelang,
- ▶ was sie unter Umständen zur Lösung von Lernproblemen unternahmen,
- ▶ welche Erkenntnisse und Erfahrungen sie mit in die anschließenden Versetzungsstellen mitnehmen,
- ▶ welches Fazit sie für sich ziehen und ob sie besondere Lernunterstützung/Förderung benötigen.

4.8 Kooperative Fallbearbeitung

Im Ausbildungsalltag kommt es immer wieder zu Situationen, bei denen nur auf den ersten Blick die Lösung schon auf der Hand liegt. Das Handeln des Ausbildungspersonals ist eingebettet in sachliche und soziale Kontexte. Entscheidungssituationen sind dabei oftmals komplexer als gedacht. Die kooperative Fallbearbeitung ist eine „professionelle Selbstverständigung“, die von einem realen Fall, einer zu klärenden Situation, einem entstandenen Vorkommnis ausgeht und in die unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen Eingang finden. Es ist eine fundierte Hilfe zur Selbsthilfe. Die Hilfe besteht darin, dass gemeinsam getragene Einschätzungen, Erweiterungen und Verknüpfungen herausgearbeitet und reflektiert werden und somit gemeinsam an der Qualitätsentwicklung und -sicherung gearbeitet wird. Das Instrument gibt Anregung und Hilfestellung, wie Handlungs- und Lernproblematiken bearbeitet werden können. Es soll die bei der Arbeit des Ausbildungspersonals auftretenden Problematiken lösen helfen.

Die *Kooperative Fallbearbeitung* ist²⁷ ein Ansatz, der reale Handlungs- und Lernproblematiken einer Person aus dem Kreis der betrieblichen Bildungsakteure zum Ausgangspunkt nimmt, am Erfahrungswissen der Teilnehmenden anknüpft, Handlungs- und Lernproblematiken und Erfahrungen kooperativ reflektiert, verschiedene Perspektiven im Diskurs beleuchtet, Meinungen und Standpunkte klärt, Werthorizonte hinterfragt und erweitert, neues theoriebasiertes Wissen ein-

²⁷ Das Instrument „kooperative Fallbearbeitung“ hat „Q:LAB“ gemeinsam mit Prof. J. Ludwig, Universität Potsdam entwickelt.

speist und im Rahmen eines kooperativen Lernprozesses eine Lösung erarbeitet und zur Umsetzung anbietet. Im Gegensatz zur *Fallberatung* ist die *Kooperative Fallbearbeitung* eine ausgehend von einer Akteurin oder einem Akteur oder der betrieblichen Bildung selbst initiierte, kooperative Bearbeitung einer irritierenden Handlungsproblematik, mit der man alleine nicht mehr weiterkommt bzw. bei den Lösungen der Rat und die Sichtweisen anderer Personen hilfreich sind. Im Mittelpunkt der *Kooperativen Fallbearbeitung* („koFa“) steht nicht die Person, die Unterstützung für eine knifflige Handlungssituation sucht. Es geht also nicht um das Aufdecken individueller Unzulänglichkeiten des Fallerzählers oder der Fallerzählerin. Der Blick richtet sich ausschließlich auf die *Handlungsproblematik*. Grundvoraussetzung für die ehrliche, ungeschönte Darstellung der Handlungsproblematik ist ein offenes, vertrauensvolles Klima. Bei der Zusammenstellung der Teilnehmer/-innen sollte darauf geachtet werden, dass tatsächlich unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen sowie Wissensträger bei der koFa vertreten sind. Über die Zusammensetzung einer „koFa“ entscheidet der Fallerzähler, die Fallerzählerin.

4.9 Ausbildungsqualitätskonferenz

Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität braucht Regelmäßigkeit, Zeit und Raum. Die Ausbildungsqualitätskonferenz ist der Ort, an dem regelmäßig der erreichte Entwicklungsstand der Ausbildung reflektiert und bilanziert wird. Sie ist gleichzeitig der Ort für den Auftakt der nächsten Entwicklungsschleife auf der Grundlage der erkannten Handlungsbedarfe. Die „Regelmäßige Ausbildungsqualitätskonferenz“, die mindestens einmal jährlich stattfindet, erfüllt die fünf grundlegenden „Q:LAB“-Kriterien funktions- und hierarchieübergreifender Diskurs und Dialog, Reflexion, Kommunikation, Interaktion und Kooperation; hier werden Meinungen und Standpunkte ausgetauscht, Konflikte und Widersprüche transparent, Visionen und Perspektiven formuliert und mit gemeinsamen Bildern und gemeinsamen Begriffen hinterlegt. Die „Ausbildungsqualitätskonferenz“ orientiert sich an Zielen der Berufsbildung: Entwicklung und Förderung von Reflexions- und Kritikfähigkeit, Erwerb und Anwendung von Problemlösungs-, Aushandlungs- und Gestaltungskompetenzen, Stärkung, Vertiefung und Erweiterung sozialer Kompetenzen, Entwicklung von Partizipationsfähigkeit, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung.

Teilnehmende sind alle betrieblichen Akteure, die direkt oder indirekt Verantwortung für die Ausbildungsqualität haben, Auszubildende, hauptamtliches Ausbildungspersonal, Ausbildungsbeauftragte und Fachausbilderinnen und Fachausbilder aus den verschiedenen Abteilungen, Ausbildungsleitung, Personalleitung sowie Führungskräfte und Beschäftigte aus den verschiedenen betrieblichen Funktionsbereichen wie z. B. Produktion, Verwaltung, Planung und Entwicklung und dem Betriebsrat sowie der Jugend- und Ausbildungsvertretung (JAV).

Die Ausbildungsqualitätskonferenz kann im Rahmen einer Jugend- und Auszubildendenversammlung durchgeführt werden. Die Ausbildungsqualitätskonferenz ist das Forum für Auszubildende von Auszubildenden. Empfohlen wird zur Vorbereitung und Durchführung eine Arbeitsgruppe von Jugend- und Auszubildendenvertretung und Auszubildenden.

Die Ausbildungsqualitätskonferenz muss intensiv vorbereitet werden. Im Vorfeld der Ausbildungsqualitätskonferenz machen Auszubildende und die JAV eine Bestandsaufnahme mit „Q:LAB“-Instrumenten, interviewen betriebliche Akteure der Berufsbildung zu ausgewählten Themen. Sie stellen als Diskussionsimpuls zum Beispiel ein Video mit typischen Ausbildungs- und Arbeitssituationen, über die gesprochen werden muss, oder vorhandenen Ausbildungskonflikten her. Medial aufbereitete Statements von betrieblichen Berufsbildungsakteuren fangen Meinungsbilder und unterschiedliche Sichtweisen ein. Die Analyseergebnisse werden präsentiert. Die verschiedenen Stellungnahmen, Meinungen, Standpunkte und Sichtweisen werden einander gegenübergestellt, ausgeleuchtet, hinterfragt und diskutiert. Im nächsten Schritt geht es

um die Verständigung und Aushandlung darüber, was passieren soll. Und zum Schluss wird in die Gestaltungs- und Umsetzungsphase übergegangen.

5 Erfahrungen

Der Gesamtverlauf des Modellversuchs kann mit den folgenden Phasen skizziert werden, wenn man die betrieblichen Akteure und ihr Modellversuchshandeln charakterisiert: Zuhören – Skepsis/Abwehr und der Wahrnehmung der Ausstiegsoption – Neugier – Identifikation und Überzeugung/Einsicht zur notwendigem Handeln – Engagement.

Neben der Erstinformation über den Modellversuch ging es bei der **Betriebsakquise** generell um ein Sensibilisieren und den Aufbau eines Problembewusstseins, sich wieder stärker mit dem Thema „Qualität der Berufsausbildung“ zu beschäftigen. Alle Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen waren im ersten Moment überrascht, dass sie durch den Modellversuch gewissermaßen mit den Fragen konfrontiert werden „Was wird in Unternehmen unter Ausbildungsqualität verstanden?“, „Wie steht es bei uns um die Ausbildungsqualität?“, „Wie wird die Ausbildungsqualität sichergestellt?“, „Was wird unternommen, wenn die Ausbildungsqualität in Gefahr kommt?“ und „Wer ist an der Sicherung der Ausbildungsqualität beteiligt?“

Die Bandbreite der Antworten auf die Frage: „Ausbildung bei uns ist gut, weil ...“ reichte vom Einhalten der Ausbildungsordnungen und der Ausbildungsrahmenpläne, der regelmäßigen Überprüfung der betrieblichen Ausbildungspläne, der modernen Ausstattung der Ausbildungswerkstätten über das regelmäßige Feedback an die Auszubildenden über festgestellte Defizite, das Vorhandensein von Werksunterricht und Prüfungsvorbereitungen, guten bis sehr guten Prüfungsnoten und das hervorragende Abschneiden bei Berufsweltmeisterschaften bis zum traditionell guten persönlichen Verhältnis zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal.

Durch die mit den Fragen gesetzten Impulse und nach einer Zeit des intensiveren Überlegens kamen erste kritische Reflexionen der Ausbildungspraxis. Sie reichten vom Stellenwert der Berufsausbildung, der Verankerung der Ausbildung im Betrieb und der Kostendiskussion über Motivation und Leistungsfähigkeit der Schulabsolventen und der Auszubildenden für eine anspruchsvolle Ausbildung, der Lehr-/Lernprozesse und der Resonanzen bei den Auszubildenden („Warum muss der Ausbilder alles dreimal erklären?“), den beruflichen Entwicklungswegen nach der Ausbildung für die Jugendlichen und für das Ausbildungspersonal bis hin zu der Gegenfrage: „Haben hier eigentlich alle das gleiche Verständnis von Ausbildung?“

Es kann nicht pauschal formuliert werden, dass die Gesprächspartner/-innen Probleme haben, die Relevanz des Themas zu erfassen und einen Bedarf für „ihre“ Firma zu sehen, wenn gleich sie überzeugt sind, dass bei ihnen die Ausbildung gut ist. Die Überraschung, zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit dem Thema „Ausbildungsqualität“ konfrontiert zu werden, kann darauf zurückgeführt werden, dass in den letzten Jahrzehnten die Ausbildungsplatznot und generell die institutionelle Absicherung der Ausbildung überhaupt und jetzt brandaktuell die Übernahmeproblematik im Mittelpunkt standen bzw. steht und Engagement der betrieblichen Akteure erfordern.

In einem Fall wurde angesprochen, dass es nicht einfach ist, in den Betrieben mit den Folgen der demografischen Entwicklung und dem bereits vorhandenen bzw. absehbaren Facharbeitermangel zu argumentieren, da beides in den Betrieben noch nicht angekommen ist bzw. real durchschlägt. Man kann sich immer noch die Auszubildenden aussuchen. „Solange bei der Fa. XY (→ Automobilindustrie) Facharbeiter am Band stehen, gibt es noch keinen, auch nicht gefühlten Fachkräftemangel.“ Und man könne, so die Aussage, auch nur schwer damit argumentieren, dass die Aufgabenbereiche in den Fabriken immer komplexer werden, da draußen in den Betrieben viele der Meinung sind, dass eher eine Re-Taylorisierung im Gange ist.

Andererseits sind sich Betriebsräte und Firmenvertreter sehr wohl bewusst, dass sich die Betriebe in Zukunft auf eine „andere Art von Ausbildungsplatzbewerbern“ einstellen müssen und dass „eine Zeit kommen wird, in der man auch die Altbewerber/-innen und benachteiligte Jugendliche ins Auge fassen muss“. „Die derzeitige Praxis, dass man gerne Jugendliche mit mittlerer Reife oder Abiturienten als Azubis einstellt, könne so nicht weiter geführt werden“. Demografische Entwicklung und Facharbeitermangel sind zwar heute noch keine praxisverändernden Themen in den Unternehmen, aber in der Vorausschau betrachtet, würden Probleme auf die Firmen zukommen und eine Auswahl der Besten würden nur noch wenige Betriebe praktizieren können. Die Frage, „aus welchen Schultypen rekrutieren wir zukünftig Auszubildende“ bewegt die betrieblichen Bildungsakteure. Im Fokus des Ausbildungspersonals stehen die Auszubildenden als beruflichen Novizen, die etwas lernen sollen.

Anzutreffen ist eine ausbilderzentrierte Ausbildung, d.h. Ausbilder/-innen interpretieren Lern-Handlungsproblematiken von Auszubildenden aus ihrer Perspektive. Die Handlungsproblematik der Lernenden ordnen sie häufig vorschnell ihrer Sinnperspektive unter. Ausbildungspersonal sieht sich in der Rolle von Anbietern und Produzenten von Ausbildung. Man könnte sagen, die Auszubildenden sind das zu „bearbeitende Werkstück, der Rohling“. Ausbilderzentrierte Ausbildung bedeutet auch, dass Ausbilder/-innen Inhalte auf der Grundlage ihrer eigenen früheren Berufstätigkeit und ihrer wenngleich nicht immer engen Kontakte zum Betrieb, definieren und interpretieren, was auf die Ausbildung zukommen könnte (Annahmen, „vom Hörensagen“) und bestimmen daraus auftretende Handlungs- und mögliche Lernprobleme.

Ausbildungspraxis orientiert sich aus der Perspektive der Firmen, Ausbildungsleitungen/ Ausbilder/-innen sowie Betriebsräte zuallererst an handwerklichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Ausbildung ist gut, wenn Arbeitsfähigkeit im Sinne von Aufgaben lösen innerhalb von anzu treffenden Produktions- und Verwaltungsprozessen erreicht wird. Manche Ausbildungsleiter errichten um sich herum eine Mauer. Ihrer Meinung nach erschweren die Anderen die Arbeit: Verordnungen, Berufsschule, die Jugendlichen, der Betrieb und letztendlich auch der Betriebsrat.

Auffallend ist, dass der Begriff „Qualität“ bei den Beteiligten intransparent und/oder diffus ist. Es gibt kein kritisches Hinterfragen, keine Klärung, keine diskursive Verständigung, sondern einen angenommenen und damit oberflächlichen Konsens zwischen den betrieblichen Akteuren. So stellte ein Personalleiter die Frage in den Raum: „Reichen nicht 80% Ausbildungsqualität aus? Soll ich nicht den Rest von 20% in andere Dinge investieren?“ Der Ausbildungsleiter aus demselben Unternehmen, der im Prinzip alles gegen die Beteiligung des Betriebes am Modellversuch unternimmt, antwortet: „Wir haben in Teilbereichen 50 bis 60% Handlungsbedarf und brauchen nicht im Ganzen 100%. ... Wir brauchen kein großes Konzept, wir verbessern uns bzw. müssen uns verbessern, und zwar marginal.“ Und weiter: „Ich bilde gut aus, aber der Betrieb setzt die ausgebildeten Azubis nicht richtig ein.“ Die Karten, an welcher Stelle er Handlungsbedarf sieht, deckt er trotz Aufforderung durch den Fertigungsleiter nicht auf, der während der Debatte äußerte: „Ich habe einiges vor in meinem Bereich. Wir müssen umstrukturieren. Wie kann mich die Ausbildung und der Modellversuch unterstützen? Wie muss heute eine Ausbildung aussehen? Ich habe keinen Einblick in die Ausbildung bei uns.“

Meistens bedeutet Qualitätssicherung zuallererst Nachjustieren bei den Auszubildenden, wenn Aufgaben „nicht zur vollen Zufriedenheit“ ausgeführt wurden. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass weitverbreitet als Qualitätssicherungsinstrument der Beurteilungsbogen eingesetzt ist. Die Kategorien ähneln den Leistungsbeurteilungsbogen für Beschäftigte, sodass es wohl außer um die Beurteilung von „erbrachter oder gezeigter Leistung“ insbesondere generell um das Eingewöhnen in den betrieblichen Sozialisationsraum und um das Akzeptieren von Führungsprinzipien geht. Es wird die These aufgestellt, dass Beurteilungssysteme dieser Art keinen

Beitrag zur Lernprozesserfolgsentwicklung und -sicherung darstellen und keinen Beitrag leisten für das Ziel der Berufsausbildung, die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern.

Wenngleich es noch keine umfassende Debatte über den Beitrag der subjektwissenschaftlichen Theorie für die Ausbildungsqualitätsdiskussion gibt, so wurden doch zwischen beiden viele Bezüge sichtbar. Die Berufsbildungsakteure als Lernende im Kontext der Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung entscheiden letztendlich selbst, ob und was sie lernen, ob und was sie verändern. Klaus HOLZKAMP (1993) unterscheidet zwischen dem defensiven Lernmuster („Ich lerne, um Bedrohung abzuwehren“) und dem expansiven Lernmuster („Ich lerne, um meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.“). Für das Lernen braucht der Mensch Lerngründe und diese müssen für ihn eine Bedeutung haben, sonst entstehen Lernwiderstände. Mit dem E⁵-Ansatz können Praxis betrachtet und analysiert, die handlungsleitenden Theorien transparent und Lerngründe herausgearbeitet werden, wobei der schwierigste Teil des Prozesses sich wohl auf die Frage, welche Bedeutungen haben die Lerngründe für das jeweilige Subjekt, bezieht.

Vielfältige Lernwiderstände zeigten sich im Modellversuch. So gab es Ausbildungsleitungen, die Reflexionen verweigerten, sich nicht in die Karten schauen ließen und ihren bisherigen Pfad weitergehen wollten. Anderen formulierten: „Das mache ich doch schon immer, was Sie jetzt machen wollen!“ Und auch der zum Angriff übergehende Ausbildungsleiter/Ausbilder, der sagt: „Die Arbeit wird erschwert durch Verordnungen, Berufsschule, schlechte Schulabgänger, den Betrieb und letztendlich auch durch den Betriebsrat.“

Es gab jedoch auch das nachdenkliche – gegenüber Reflexionen und (Weiter-)Entwicklungen zwar skeptische aber nicht abgeneigte – Ausbildungspersonal, das auch Reflexionsgelegenheiten suchte sowie (weiter-)entwicklungsbereite Ausbildungsleitungen und Ausbilderinnen und Ausbilder. Die beiden letztgenannten Typen sind, so würde K. HOLZKAMP (1993) sagen, in der Lage, ihre subjektiven Handlungsproblematiken zu erkennen und daraus ihre subjektiven Lernproblematiken herauszufiltern.

Die Verständigung über die Frage, was gelingendes Lernen im Kontext der Berufsbildung ist, ist für kleine und mittlere Unternehmen in den überwiegenden Fällen ein neuer und ungewöhnlicher Ansatz. Der Verständigungsprozess als funktions- und hierarchieübergreifender Lernprozess ist allerdings sowohl die Basis als auch der Schlüssel für die nachhaltige Verankerung des Qualitätsgedankens und der Qualitätsentwicklung/-sicherung. In der Gestaltung und Organisation von Verständigungs- und Aushandlungsprozessen liegt aus Sicht des Modellversuchs ein Handlungsbedarf. Die in den Betrieben anzutreffenden Qualitätsmanagementsysteme, gehen nicht auf den Verständigungs-, Aushandlungs-, Entwicklungs- und Lernaspekt ein. Außerdem sind sie nicht auf den besonderen umfassenden Charakter der Berufsausbildung ausgerichtet. Wenn es Widerstände gegenüber Neuerungen gibt, liegt es in der Regel nicht an den neuen Konzepten, Methoden und Instrumenten, sondern häufig am eingeschränkten oder möglicherweise auch fehlenden Bewusstsein der KMUs über die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung als Vorsorge und Investition für den Erhalt von umfassender Innovationskraft und -sicherung der Innovationsfähigkeit.

Die Probleme der Ausbildungspraxis sind vielfältig. Im Wesentlichen schälten sich während der Modellversuchslaufzeit sieben Themen heraus und zwar:

- ▶ zeitlich und sachlich gegliederte Ausbildungspläne,
- ▶ Beurteilungsverfahren: Beurteilen oder reflektieren, fördern und entwickeln?,
- ▶ Qualifizierung von Ausbildungsbeauftragten und Fachausbildern,
- ▶ neue Ausbildungsinhalte: Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung,

- ▶ didaktisch-methodische Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen (Stichworte sind hier „Modell der vollständigen Handlung“ und „Experimentierendes, forschendes und entdeckendes Lernen“),
- ▶ berufliche Entwicklungswege im Anschluss an die Ausbildung und
- ▶ demografische Entwicklung und die Folgen für den Berufsnachwuchs.

Wenngleich fünf der Problemkreise zu den Standards der Berufsbildung gehören, sind sie noch nicht zufriedenstellend im Ausbildungsalltag angekommen.

Gab es in der Anfangsphase eher Verwunderung darüber, dass der Modellversuch sich überhaupt mit Ausbildungsqualität beschäftigt, so kam im Verlauf der Projektarbeit immer mehr ein Nachdenken und Erzählen über die Ausbildungssituation zustande. Neue Themen wurden formuliert, wie zum Beispiel „Was kann Auszubildenden zugetraut werden?“, „Was mache ich mit Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten?“ oder auch „Wie können Lernorte im Betrieb lernhaltiger und didaktisch-methodisch gestaltet werden?“.

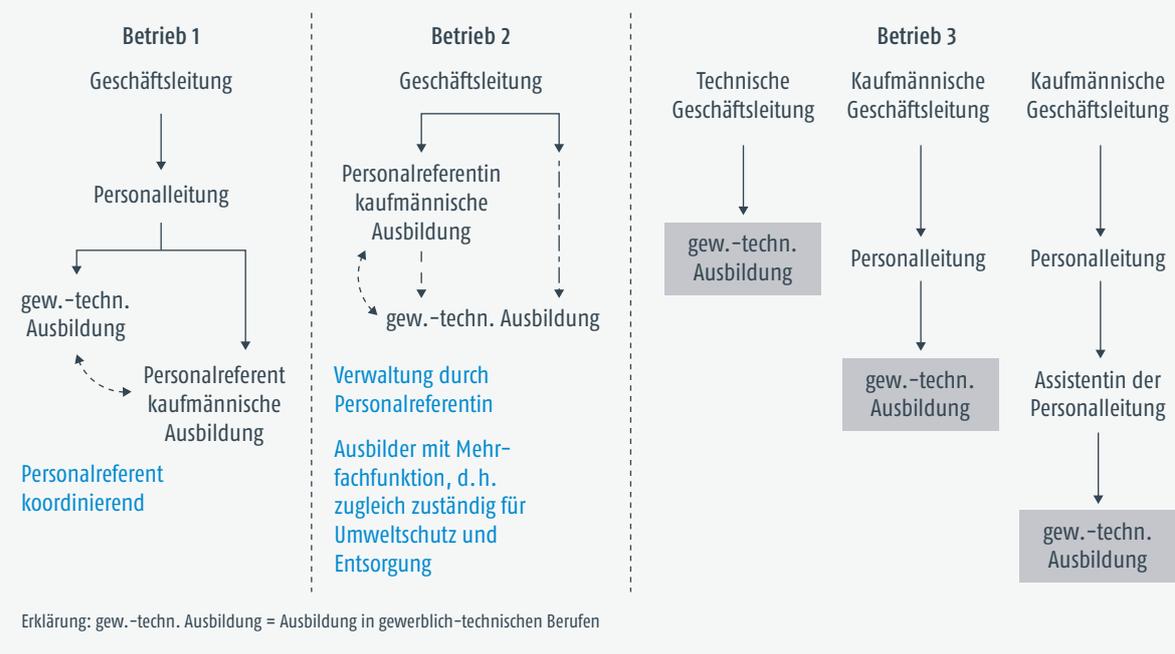
Als Resümee des Modellversuchs „Q:LAB“ kann festgehalten werden, dass ein funktions- und Hierarchie übergreifender, kooperativer und kontinuierlicher Lern- und Entwicklungsprozess auf der Basis eines breit angelegten Diskurses gelingen kann. Wesentliche Voraussetzungen sind die Verknüpfung der beruflichen Bildung mit anderen betrieblichen Handlungs- und Gestaltungsarenen und eine umfassende Kompetenzerweiterung aller betrieblichen Bildungsakteure. Das beginnt damit, dass jeder betriebliche Akteur sich mit den Kontexten der jeweils anderen einlässt, sich mit diesen und den eigenen Kontexten offen auseinandersetzt und sie reflexiv und diskursiv zueinander in Beziehung setzt. Für die Berufsbildungsakteure ist es also bedeutsam, Differenzen und Gemeinsamkeiten an den Schnittstellen zwischen verschiedenen Funktions- und Aufgabenbereichen und ihre Praxis leitenden Theorien erkennen zu können, um den industrie-, betriebs-, arbeits- und bildungspolitischen Innovationskern der Ausbildungsqualität aufzuspüren. Das sind zwar hohe Ansprüche; diese sind jedoch im Sinne einer umfassenden und ganzheitlichen Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der beruflichen Bildung fast unabdingbar. Es sei denn, die Vorstellung bleibt bestehen, Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der beruflichen Bildung könne mit einem banalen technizistischen Messvorgang hergestellt werden.

Eine besonders kritische Situation, die im Zusammenhang der Diskussion über Qualitätssicherung und -weiterentwicklung nicht ausgeblendet werden kann, besteht in der strukturellen und prozessualen Verortung der Berufsausbildung in Unternehmen. Ausbildungsabteilungen sind meist Personalbereichen untergeordnet und werden oft von berufsfremden Personen, also Nicht-Bildungsleuten, in aller Regel von Personen mit betriebswirtschaftlicher Qualifikation, geführt und verlieren bzw. verloren im Verlauf der Zeit durch hierarchische Umorganisation ihren innerbetrieblichen Status mit einem „Durchreichen nach unten“, wie in Fallstudien feststellen konnten (siehe Abbildung 3). Das blieb offensichtlich nicht ohne Folgen für das Selbstbewusstsein des Ausbildungspersonals, sodass prononciert zu formulieren wäre: Ausbildung hat ihr Selbstbewusstsein durch strukturelle Fremdbestimmung im Unternehmen verloren. Sie reduziert von sich aus vorhandenen oder „zu erkämpfenden“ Spielraum durch Interpretation der „objektiven“ Möglichkeiten.

Die intensive längerfristige Begleitung der betrieblichen Lern- und Entwicklungsprozesse trug zur Stabilisierung der angestoßenen Entwicklungen und zum Umsetzungserfolg bei. Ohne die „Q:LAB“-Akteure wären ein solcher Prozess und die Ergebnisse kaum möglich gewesen, da die wissenschaftliche Begleitung neuen Typs sich auf die Durchführung von Abfragen beschränkte.

Abbildung 3

Formen der organisationsstrukturellen Verankerung der Ausbildung und Verlauf einer Bedeutungsver-schiebung in ausgewählten MV-Betrieben



6 Ausblick: Andere pädagogische Felder können der beruflichen Ausbildungspraxis Impulse geben

Ein besonderes Merkmal des Modellversuchs waren sozusagen Grenzüberschreitungen, indem aus anderen pädagogischen Handlungsfeldern in Workshops Anregungen für die Ausbildungsqualitätsdiskussion geholt wurden. Ausbilderinnen und Ausbilder, für Ausbildung zuständige Personalentwickler/-innen, hauptamtliches Fachpersonal aus den zwei beteiligten Gewerkschaften, Betriebsräte und Jugend- und Auszubildendenvertretungen setzten sich zum Beispiel mit den „Kennzeichen guter Schule, guten Unterrichts und gelingendem Lernen“ (siehe ALLESPACH/MEYER/WENTZEL 2009, S. 184f.; MEYER 2007; MEYER 2004) auseinander (siehe Abbildung 4). Sie diskutierten über das bayerische Qualitätsmanagementsystem für Berufsschulen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2010) und das dort angebotene Instrument „kollegiale Fallberatung“ und befassten sich mit einem großbetrieblichen, IT-gestützten Ausbildungsqualitätsmanagementsystem. Die gegebenen Impulse führten zu einer Debatte, bei der es darum ging, die eigene Praxis in Bezug zu setzen zu den Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten in schulischen Kontexten.

Tabelle 1

Was gehört zu einer „guten“ Ausbildung“ – 10 Merkmale guter Schule, guten Unterrichts und gelingenden Lernens nach Hilbert Meyer als Anregung für die betriebliche Ausbildungsqualitätsdiskussion und ihre Definition durch betriebliche Akteure bei „Q:LAB“-Workshops (► *kursiv*)

Klare Strukturierung	Prozessklarheit, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Freiräumen <i>Wer/Wann/Was/Wo, Ausbildungsplan; Jahresplanung; Wer ist für was verantwortlich/Stellvertretung; An wen können sich Ausbilder wenden?; breite durchgängige Information; Wer ist für was verantwortlich?</i>
Hoher Anteil echter Lernzeit	geschickte Rhythmisierung, ausbildungsfremde vs. ausbildungs-/lernbezogene Aufgaben <i>Nicht nebenher ausbilden (nicht zwischen Tür und Angel); Zeit für Azubi nehmen; Azubis Lernzeit zum Lernen und Ausprobieren geben</i>

(Fortsetzung Tab. 1)

lernförderliches Klima	Verantwortungsübernahme, solidarisches Handeln <i>Keinen hektischen Ausbilder haben, der immer auf die Uhr schaut; gut eingerichtete Ausbildungsplätze und Werkstatt; es gibt keine dummen Fragen: sich fragen trauen; ruhige Lernräume ohne Störung</i>
inhaltliche Klarheit	<i>Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des Ablaufs, Klarheit/Verbindlichkeit der Ergebnissicherung Ausbildungsrahmenplan mit zeitlich-sachlicher Gliederung; Ausbildungsinhalte zu Beginn erläutern; Lehrpläne was wann drankommt; Unterricht nicht überladen: Eins nach dem Anderen;</i>
sinnstiftendes Kommunizieren	Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Feedback <i>Gemeinsames Erarbeiten eines Auftrags/Projekts; keine komplizierten, sondern einfache Erklärungen, permanente Rückmeldung geben</i>
Methodenvielfalt und Methodentiefe	Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen <i>Theorie und Praxis sinnvoll miteinander verknüpfen; Wechsel von Methoden und auf die Azubis individuelle eingehen; Unterstützung und Hilfestellung durch entsprechenden Methoden</i>
individuelles Fördern	Geduld und Zeit, gezielte Hilfestellung <i>Auf Nachholbedarf eingehen; auf die Bedürfnisse einzelner eingehen; nicht über- und nicht unterfordern; Stärken und Schwächen nutzen</i>
intelligentes üben	Bewusst machen von Lernstrategien, lernhaltige und entwicklungsförderliche Lern-/Arbeitsaufträge <i>Hilfe zur Selbsthilfe; Gruppenarbeit zum gemeinsamen Lernen/sich gegenseitig unter die Arme greifen; Wiederholen von Lernstoff; nur das Lernen was man braucht</i>
transparente Leistungserwartungen	<i>Sagen, was Sache ist; gegenseitige klare Erwartungen kommunizieren; kleinere Aufgaben selber übernehmen; Standort klären und Ziel der weiteren Wissensarbeit</i>
vorbereitete Umgebung	<i>funktionale Einrichtung, brauchbares Lernwerkzeug, lern- und entwicklungsförderliche Arbeitsplätze und Arbeitsumgebungen im Rahmen der Betriebseinsätze Ausstattung, Werkzeuge, Räumlichkeiten; nicht vorher rumsuchen, sondern vorbereitet in den Unterricht;</i>
demokratische Orientierung und Beteiligung an Entscheidungen	Mitspracherecht der Lernenden an Entscheidungen, gegenseitiger Respekt <i>Mit Azubis Abschnitte reflektieren; Probleme gemeinsam aufdecken und lösen; gemeinsame Problemlösung; Diskussion über die Vorgehensweise zur Zielerreichung</i>

Literatur

- ALLESBACH, Martin; MEYER, Hilbert; WENTZEL, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, Marburg 2009
- ALLESBACH, Martin: Forschung aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Stuttgart 2003 (ungedr. Ms.)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): QmbS-Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern. München 2010
- BMBF: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2001
- EHRKE, Michael; BRÖTZ, Claudia; GERDES, Frank: Innovationsfähigkeit stärken durch Berufsbildung, in: PFEIFFER, S.; SCHÜTT, P.; WÜHR, D. (Hrsg.): Smarte Innovation. Wiesbaden 2012, S. 299–325
- EHRKE, Michael: Patchwork oder Berufe? Berufsbildung ist mehr als Modullernen, in: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld 2009, S. 107–117
- ENGESTRÖM, Yrjö: Lernen durch Expansion, hrsg. von Falk Seeger, 2. stark erweiterte Auflage, Berlin 2011
- HOLZKAMP, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main 1985
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1993
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. erweiterte Auflage. Weinheim/Basel 1991

- KLINGBERG, Lothar: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Position im Unterrichtsprozess, zit. in: JANK, Werner; MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt/Main 1990
- LIPSMEIER, Antonius: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: ZBW-Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 137–151
- MEYER, Hilbert: Was ist guter Unterricht. Berlin 2004
- MEYER, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007
- NOVAK, Hermann: Förderung beruflicher Autonomie durch Lernen am Arbeitsplatz, In: DEHNBOSTEL, Peter; PETERS, Sybille (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb. Alsbach/Bergstraße 1991, S. 49–63
- REICH, Kerstin: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 2. Auflage. Neuwied 1997
- WILLKE, Helmut: Supervision des Staates, Frankfurt am Main 1997
- ZIMMER, Gerhard: Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung, In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld 2009, S. 7–45

RICO EIBISCH/JENS GEIGNER/YVONNE HEIM/DR. ING. MICHAEL UHLMANN

Der Modellversuch Q³ – Gemeinsames Bewusstsein für Qualität entwickeln

Verantwortung für die Qualität der Ausbildung liegt bei den Lernorten Betrieb, Berufsschule und Ausbildungszentrum

► Abstract

Das Ziel des Modellversuches Q³ stellte die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins sowie die Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der betrieblichen Bildung mit Hilfe von Qualitätszirkeln und der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dar. Im Modellversuch wurden drei moderierte Qualitätszirkelreihen etabliert sowie Fach- und Arbeitstagungen durchgeführt. Dabei richteten sich die Qualitätszirkel an jeweils unterschiedliche Akteure der Berufsbildung. Als wesentliche Ergebnisse der Arbeit in den Qualitätszirkeln und Tagungen liegen ein mit allen Akteuren gemeinsam erarbeitetes Leitbild zur Qualität in der Berufsausbildung und eine umfangreiche Online-Instrumentensammlung mit aktuell 72 Instrumenten vor.

Im Rahmen der dualen Ausbildung liegt die Verantwortung für eine qualitativ gute Ausbildung in den Händen der Berufsschule zur Vermittlung der notwendigen theoretischen Kenntnisse und beim Ausbildungsbetrieb zur Untersetzung der Theorie mit entsprechender Praxis. Kann der Ausbildungsbetrieb bestimmte Ausbildungsinhalte aufgrund seiner Geschäftsprozesse nicht vermitteln oder fehlen personelle Ressourcen, kommt ein dritter Partner hinzu. Ein überbetriebliches Ausbildungszentrum unterstützt das Unternehmen in allen Fragen der beruflichen Ausbildung. Es unterstützt die Vorbereitungs- und Einstellungsphase sowie die Steuerung und Kontrolle aller Ausbildungsabschnitte. Fachliche und organisatorische Anforderungen einer beruflichen Ausbildung werden durch die Verbundausbildung vollständig erfüllt.

1 Herausforderungen anpacken – Lernortbezogen und lernortübergreifend

Kommt ein Ausbildungszentrum, hier das Ausbildungszentrum Zwickau der FAW Akademie Chemnitz, als dritter Partner in der Berufsausbildung hinzu, wird diese zu einer trialen Ausbildung erweitert. Dazu bedarf es jedoch einer noch stärkeren Abstimmung zwischen diesen drei Akteuren der Ausbildung, um den Qualitätsansprüchen gerecht werden zu können. Gemeinsam gilt es, die entsprechenden Themenfelder und Inhalte abzustimmen und ein aufeinander aufbauen dieser von Theorie über Praxis – von der Berufsschule über den Ausbildungsbetrieb sowie den Verbundpartner – ermöglichen zu können. Dafür muss vor allem neben den Inhalten auch ein Abgleich der Ausbildungsabläufe vorgenommen werden, um mögliche Spielräume im Ablauf gemeinsam abstimmen und koordinieren zu können.

Die Mehrheit des Ausbildungspersonals in den Unternehmen ist als ausbildende Fachkraft in Ausbildungstätigkeiten eingebunden. Die Hauptaufgabe eines jeden Beschäftigten liegt jedoch zunächst in den eigenen Unternehmensprozessen wie zum Beispiel der Produktion. Die Funktion des Ausbilders bzw. der Ausbilderin erfüllt der Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin meist zusätzlich und neben der „eigentlichen“ Aufgabe. Fehlende Freiräume für Ausbildertätigkeiten, aber auch die fehlende Wertschätzung und Honorierung von Ausbildungstätigkeiten stellen

große Herausforderungen bei der Umsetzung einer qualitativen Ausbildung dar. Der Wunsch nach angemessener fachlicher und pädagogischer Weiterbildung ist vorhanden.

Die Grundlage für eine qualitätsgerechte Ausbildung im Ausbildungsbetrieb und beim Verbundpartner bildet die Ausbilder-Eignungsverordnung. Diese beinhaltet im Hinblick auf Methodik und Didaktik nur Mindestanforderungen. Eine einmalige Ausbildung des Ausbildungspersonals wie im Falle der AEVO zur Sicherung einer gleichbleibend hohen Ausbildungsqualität ist in keinem Falle ausreichend. Im Gegenteil sollte Ausbildungspersonal kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dies betrifft Neuerungen in der beruflichen Bildung wie bspw. gestreckte Abschlussprüfungen sowie neue Gesetzesgrundlagen, welche eine zentrale Rolle im Ausbildungsprozess spielen. Zudem sind Ausbilder/-innen, die vor dem Jahr 2000 ihre Prüfung nach AEVO abgelegt haben, u. a. nicht mit den Änderungen im Berufsbildungsgesetz oder der Bedeutung von Projektarbeiten im Rahmen der Prüfungen vertraut.

Unternehmen – vor allem kleine und mittlere – planen Investitionen (bspw. Technik, etc.) längerfristig im Voraus. Hier macht sich ein Abgleich zwischen notwendigen Kompetenzen zur Beherrschung neuer Technik und Technologien erforderlich. Idealerweise können diese Anforderungen bereits im Rahmen der Ausbildung definiert und berücksichtigt werden, indem die Auszubildenden entsprechende Zusatzqualifikationen als Sondermodule erwerben. Dabei kann es sich neben Sprachen, IT sowie technischen Modulen ebenfalls um Softskills wie Teamfähigkeit, Kommunikation und Zeitmanagement als auch um Prozessorientierung und -optimierung sowie firmenspezifische Themen handeln. Zudem fehlt es den Unternehmen häufig an Kontakten zu anderen Unternehmen sowie an Mitteln und Wegen zum intensiven Erfahrungs- und Auszubildendenaustausch.

Bedarf für die Entwicklung eines Bewusstseins, die qualitätsgerechte Gestaltung von beruflicher Bildung sowie die Generierung von Qualitätsstandards umfassen alle Bereiche der Ausbildungsqualität entlang des Ausbildungsprozesses und zwar sowohl Input- als auch Prozess- und Outputqualität. Herausforderungen stellen zusammenfassend dar: Abstimmung von Ausbildungsinhalten, Abgleich der Ausbildungsabläufe, Ausbilderqualifizierung, methodisch-didaktische Gestaltung beruflicher Bildung und Absicherung der Beschäftigungsfähigkeit Auszubildender.

Qualität geht uns alle an – Nur gemeinsam steigern wir die Ausbildungsqualität

Aus dieser Ausbildungssituation heraus war es wichtig und notwendig, dass Vertreter/-innen aller an der Ausbildung beteiligten Organisationen in einen Kommunikations- und Austauschprozess kommen und sich o. g. Herausforderungen proaktiv stellen. Nur das gemeinsame an „einem Strang ziehen“ ermöglicht die Verwirklichung einer guten und qualitativ hochwertigen beruflichen Ausbildung. Regionale Unternehmen sind in Zeiten des Fachkräftemangels mehr denn je auf gute Auszubildende und künftige Fachkräfte angewiesen. Das Ziel des Projektes „Q³ – Qualitätszirkel zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins sowie Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der beruflichen Bildung“ (kurz: Q³) stellte vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins sowie die Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der betrieblichen Bildung mithilfe von Qualitätszirkeln und der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dar.

Zusammen mit der Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW) gGmbH und deren Ausbildungszentrum Zwickau entwickelte und erprobte die ATB Arbeit, Technik und Bildung gGmbH in dem Modellversuch „Q³“ neue Ansätze zur Steigerung der Ausbildungsqualität. So wurden beispielsweise in Qualitätszirkeln mit unterschiedlichen Akteuren aus der Berufsbildung – u. a. Auszubildende, Auszubildende, Berufsschulpersonal, Unternehmer/-innen und Kammervorteilnehmer/-innen – ein neues Qualitätsbewusstsein geschaffen und ein gemeinsames Leitbild zur Quali-

tät in der Berufsausbildung erarbeitet. In diesem wurden die Grundwerte guter Ausbildung in der Lernortkooperation mit dem Ausbildungszentrum Zwickau deutlich und als Standards festgelegt. Ein weiterer Meilenstein stellt die umfangreiche Online-Instrumentensammlung dar, in der interessierte Dritte, insbesondere KMU und deren Ausbildungsverantwortliche, vielfältige Ansatzpunkte, Instrumente und Konzepte zur Verbesserung der Ausbildungsqualität erhalten.

2 Nur nachhaltige Veränderungsprozesse sind erfolgreiche Veränderungsprozesse

Der Modellversuch Q³ bot als Instrument zur Entwicklung und Erprobung innovativer Lösungsansätze zur qualitativen Verbesserung der Berufsbildung die Möglichkeit, über drei Jahre lernortübergreifend Veränderungsprozesse anzustoßen. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sollten so effektiv und effizient wie möglich genutzt werden, um nach Projektende nachhaltige Ergebnisse und Effekte zu erzielen: Ergebnisse, die ohne Förderung fortgeführt werden können und an welchen angeknüpft und aufgebaut werden kann. Bereits im Vorfeld des konzeptionellen Ansatzes wurde auf eine hohe Verwertbarkeit, Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse geachtet.

Nachhaltige Veränderungsprozesse sind nur dann erfolgreich, wenn diese von den Betroffenen aktiv mitgegangen werden. Für das Vorhaben galt die Maxime: Betroffene zu Beteiligten machen. Dieser Anspruch fand seinen Niederschlag in einem methodischen Vorgehen, welches aus fünf Phasen bestand:

- ▶ **SENSIBILISIEREN,**
- ▶ **INFORMIEREN & REFLEKTIEREN,**
- ▶ **BEFÄHIGEN,**
- ▶ **SICHERN und**
- ▶ **IMPLEMENTIEREN.**

SENSIBILISIEREN: Ein stark beteiligungsorientierter Ansatz lebt von seinen Akteuren. Die Veränderung wird dann erfolgreich umgesetzt, wenn sich möglichst alle Betroffenen mit ihren Sichtweisen, Gedanken und Ideen einbringen können. Es gilt, die Akteure dort „abzuholen“, wo sie auf dem gemeinsamen Weg mit dem Ziel der Steigerung der Ausbildungsqualität stehen. Ein gemeinsames Problembewusstsein für die Dringlichkeit des Wandels stellt eine notwendige Voraussetzung für das gemeinsame Finden von Lösungen dar. Das Bewusstmachen der Situation, der Herausforderungen aber vor allem der Potenziale ist zu Beginn eines Veränderungsprozesses erforderlich bzw. unumgänglich.

INFORMIEREN & REFLEKTIEREN: Nach der ersten Sensibilisierung durch die Befragung sieht das Stufenkonzept im zweiten Schritt den stark beteiligungsorientierten Einbezug der Akteure vor. Das Informieren über die Ergebnisse der Befragung, aber vor allem die zielgerichtete gemeinsame Reflexion der Ergebnisse stellen eine wichtige Zwischenstufe für alle folgenden Aktivitäten dar. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist zudem immer auf gelingende Kommunikation angewiesen. Wichtig sind klare Informationen, höchstmögliche Transparenz so weit wie möglich, regelmäßiger Austausch, Zuhören, Raum für die Auseinandersetzung mit Einwänden und Vorbehalten.

BEFÄHIGEN: Ausgehend von generierten Handlungs- und Gestaltungsfeldern wurden in einem dritten Schritt gemeinsam mit den Betroffenen Lösungsansätze erarbeitet bzw. erfolgte eine Befähigung zur Umsetzung. Die betroffenen Akteure werden in die Lage versetzt, im Sinne angestoßener Veränderungen zu handeln. Sie können aktiv ihre eigenen Interessen einbringen und werden zu Mitgestaltern von Veränderungsprozessen.

SICHERN: Gemeinsame Veränderungsprozesse bedürfen einer Vision und eines Leitbildes. Visionen zeigen die Richtung an, in der Veränderungen passieren. Gibt es keine klare Richtung,

dann wird es auch keine klare Bewegung und somit Veränderung in diese Richtung geben. Die Entwicklung eines Bildes von der angestrebten Zukunft erfolgt gemeinsam mit den Beteiligten. Zentrale Fragen stellen dar: „Was wollen wir gemeinsam erreichen?“ und „Welche Werte und Prinzipien sollen unser Handeln leiten?“. Das formulierte Leitbild stellt das Fundament für positive Veränderung und Weiterentwicklung dar.

IMPLEMENTIEREN: Die nachhaltige Umsetzung des Leitbildes in den täglichen Arbeitsalltag nimmt einen sehr langen Zeitraum in Anspruch. Es bedarf einer Anerkennung des Leitbildes durch die Akteure, einer inneren Zustimmung und Bejahung in einer Form, die sich perspektivisch im Handeln eines Jeden niederschlägt. Die Akteure der Lernorte haben jedoch ganz individuelle Herausforderungen zu meistern. Dieser Prozess „Vom Bewusstsein zum Handeln“ kann unterstützt werden, indem Akteuren Handlungshilfen bereitgestellt werden. Instrumente und Materialien, die prozessbegleitend die Akteure bei der Umsetzung des Leitbildes und formulierter Qualitätsstandards dienen. Das Schaffen von Verbindlichkeiten sichert zudem eine nachhaltige Umsetzung neu gegangener Wege ab.

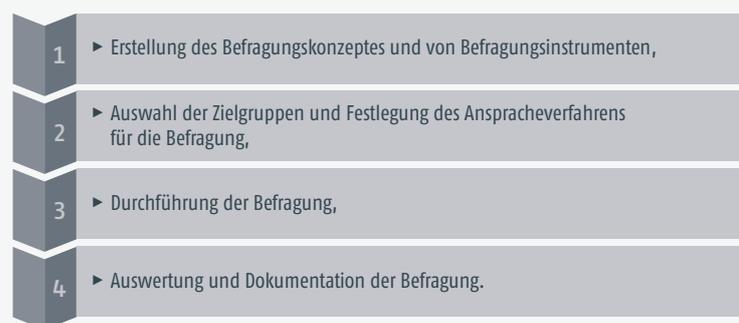
3 Der Weg ist das Ziel – In fünf Stufen zur Qualitätsverbesserung

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen in seinen Hauptschritten dargelegt. Dieses Vorgehen wurde bewusst gewählt, um eine hohe Beteiligungsorientierung sicherzustellen. Unabhängig vom inhaltlichen Gegenstand ermöglicht das Vorgehen Interessierten eine Adaption auf die eigene Ausbildungssituation mit dem Ziel der Verbesserung der Ausbildungsqualität. Eine grundlegende Voraussetzung stellt jedoch das Vorhandensein eines Mindestmaß‘ an personellen und zeitlichen Ressourcen dar. Es bedarf eines „Kümmerers“, der Veränderungsprozesse anstößt, begleitet und auf seine Wirksamkeit hin überprüft.

3.1 Stufe 1: SENSIBILISIERUNG

Abbildung 1

Vorgehen zur Stufe 1:



Problembewusstsein und Potenziale kennen

Das Ziel der Stufe eins bildete neben der Sensibilisierung und Anregung von Denkprozessen zur Qualität in der beruflichen Ausbildung besonders die Erfassung von Aussagen der beteiligten Akteure zu Fragen wie: Was ist aus Sicht der an der beruflichen Ausbildung beteiligten Akteure eine gute Ausbildung? Welchen Anforderungen stehen Ausbilder/-innen gegenüber, um eine gute Ausbildung zu ermöglichen? Wie kann die Lernortkooperation zu einer guten Ausbildung beitragen? Welche Problem- und Konfliktfelder behindern die Realisierung einer guten Ausbildung, welche Lösungsansätze gibt es?

Sichtweisen, Gedanken und Ideen aller sind wichtig

Die Erfassung der unterschiedlichen Sichtweisen der an der beruflichen Ausbildung beteiligten Akteure stellt ein zentrales Element dar. Es sichert den Beginn eines nachhaltigen und bedarfsgerechten Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität, Qualitätsbewusstsein und -standards ab.

Im Zeitraum von Juni 2011 bis Oktober 2011 wurde eine Befragung mit u. a. 71 Vertreter/-innen aus KMU, 69 Vertreter/-innen des Ausbildungspersonals, 90 Auszubildenden, verteilt auf die Lehrjahre eins bis vier, sowie zwei Vertreter/innen der Industrie- und Handelskammer Chemnitz, Außenstelle Zwickau, durchgeführt.

Technische Unterstützung sichert ein breites und verlässliches Meinungsbild ab

Die Befragung von Kammervertretern/-vertreterinnen, Berufsschullehrern/-lehrerinnen, Ausbildern/Ausbilderinnen der FAW, Auszubildenden und Schülern/Schülerinnen erfolgte überwiegend schriftlich über halbstandardisierte Fragebögen. Geschäftsführende, Personalverantwortliche sowie Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte wurden mittels Telefoninterviews des CATI-Labors der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg befragt. Die hohe Anzahl der befragten unterschiedlichen Akteure ermöglichte eine realistische Sichtweise aus verschiedenen Perspektiven auf bestehende Herausforderungen.

Gestaltungsfelder der Ausbildungsqualität = Delta zwischen Stand der Umsetzung und der Bedeutung für die Akteure

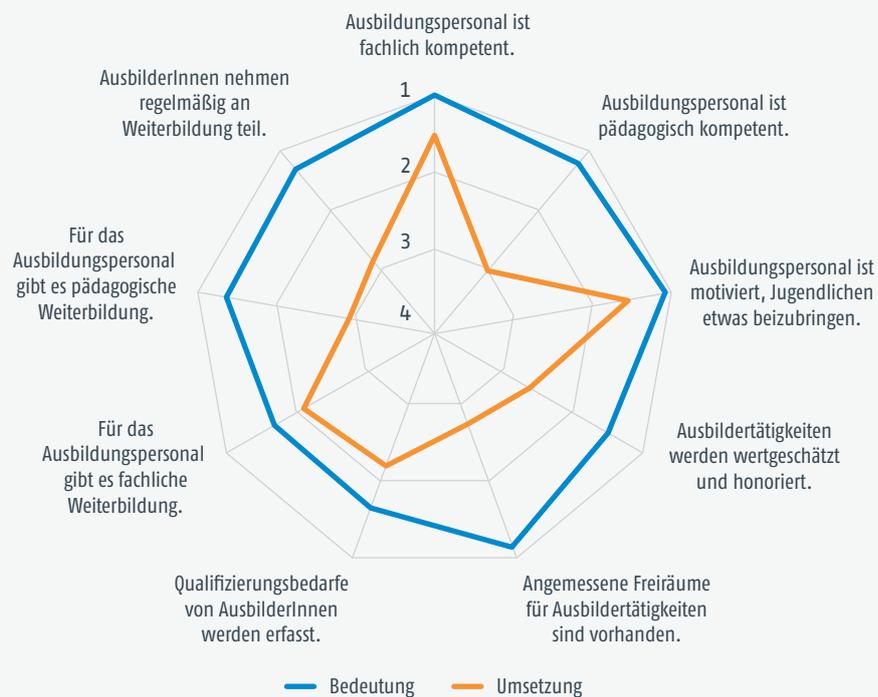
Die Befragung zeigte eine große Bandbreite und Vielfalt zum Thema Qualität in der beruflichen Ausbildung auf und offenbarte eine Reihe von Problemfeldern und Herausforderungen bzw. Potenzialen für eine qualitativ bessere Gestaltung beruflicher Ausbildung. Durch die Abfrage unterschiedlicher Perspektiven und das Zusammenfügen der jeweiligen Sichtweisen der verschiedenen Akteursgruppen war es möglich, das Verständnis und die Anforderungen an Qualität in der beruflichen Erstausbildung zu einem Gesamtbild zusammenzufassen.

Die aus der Befragung generierten Handlungs- und Gestaltungsfelder stellen hierbei die Basis des weiteren Vorgehens im Modellversuch dar: Lernortkooperation (u. a. hinsichtlich Abstimmung zwischen den einzelnen Lernorten), Ausbildungspersonal (u. a. Wertschätzung, Zeit, Engagement und didaktisch-methodische Kompetenzen nicht ausreichend), Organisation und Betreuung von Auszubildenden (u. a. Umgang mit unterschiedlichen Problemlagen der Auszubildenden) sowie Ausbildungsrahmenbedingungen und -organisation (u. a. Schwierigkeiten mit der Umsetzung von Lehrplänen und Ausgestaltung von Lernfeldern, Personalmangel).

Die Abbildung 2 veranschaulicht beispielhaft am Thema „Kompetenzen und Freiräume des Ausbildungspersonals“ eine transparente Aufbereitung und Visualisierung von Befragungsergebnissen. Die Einschätzung von Ausprägungsmerkmalen einer qualitativ guten Ausbildung mit Blick auf den Stand der Umsetzung und der Wichtigkeit stellen eine gute Basis für das rasche Ableiten von künftigen Handlungsfeldern dar. Die Abbildung zeigt deutlich, dass die Aussagen eine sehr hohe Bedeutung (1 – sehr wichtig/4 – nicht wichtig) für das Ausbildungspersonal haben, eine praktische Umsetzung jedoch teilweise nicht gegeben ist (1 – trifft zu/4 – trifft gar nicht zu).

Abbildung 2

Einschätzung von Bedeutung und Umsetzung im Kompetenzen und Freiräume des Ausbildungspersonals

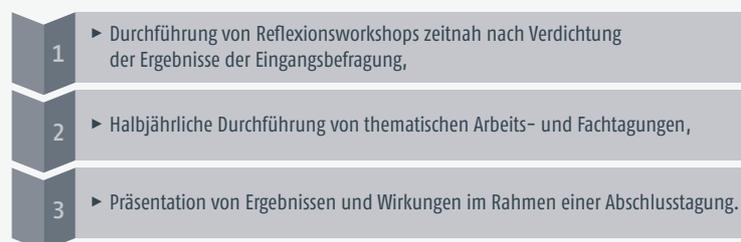


Die Ergebnisse der Eingangsbefragung bestätigten, dass infolge der hohen Beteiligung an der Befragung ein großes Interesse an der qualitativen Verbesserung der beruflichen Ausbildung in der Lernortkooperation besteht. Das ließ erwarten, dass das Anliegen und die Akzeptanz für das Thema auf einen großen Bedarf treffen: 87 Prozent der befragten Vertreter/-innen der Unternehmen sowie Vertreter/-innen des Ausbildungspersonals begrüßten ein gemeinsames Verständnis von guter Ausbildung. Eine wichtige Ausgangsbasis war geschaffen.

3.2 Stufe 2: INFORMIEREN & REFLEKTIEREN

Abbildung 3

Vorgehen zur Stufe 2:



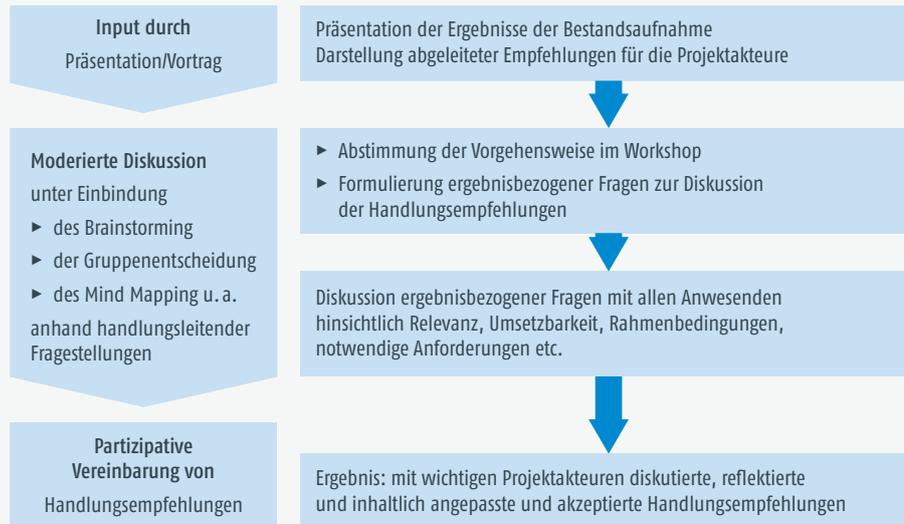
Kommunizieren der Problemlage und generierter Lösungsansätze

Nach der ersten Sensibilisierung zum Thema „Qualität in der Ausbildung“ durch die Befragung fand in der zweiten Stufe der stark beteiligungsorientierte Einbezug der Akteure zur Diskussion der Ergebnisse statt.

Bewährt hat sich, die Auswertungsworkshops der Eingangsbefragung nach dem Konzept der Reflexionsworkshops durchzuführen. Der Einsatz von Reflexionsworkshops dient der aktiven Einbindung der Akteure und Projektbeteiligten mit dem Ziel, gemeinsam Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen abzuleiten. Dies erhöht maßgeblich die Akzeptanz der Ergebnisse bzw. eine nachhaltige Umsetzung von Ergebnissen und Empfehlungen, da diese durch die Beteiligten mitentwickelt und in der Umsetzung mitgetragen werden. Der Ablauf folgt einem stringenten Vorgehen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4

Methodisches Konzept der Reflexionsworkshops



Sicherstellung eines kontinuierlichen Austausches aller Beteiligten

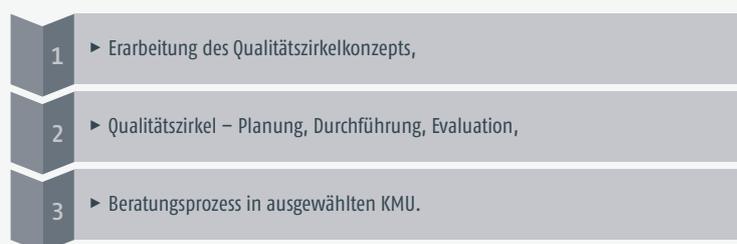
Die Fach- und Arbeitstagungen dienen vor allem der Information, Diskussion und Reflexion erreichter Ergebnisstände des Modellversuches durch die einbezogenen Akteursgruppen.

Ein so umfassender Veränderungsprozess mit dieser hohen Akteursanzahl bedarf Kommunikationsräume, die vor allem auch Erfolge sichtbar machen. Auch kleine Erfolge oder erreichte Zwischenschritte sind wichtig, da sie den Akteuren zeigen, dass etwas „passiert“. Gleichzeitig dienen die Tagungen der Standortbestimmung, der Vorgehensüberprüfung und Befindlichkeitsklärung aller auf dem gemeinsamen Weg zu mehr Ausbildungsqualität.

3.3 Stufe 3: BEFÄHIGEN

Abbildung 5

Vorgehen zur Stufe 3:



Veränderungsprozesse kompetent gestalten

Qualitätszirkel bildeten im Modellversuchsvorhaben die zentrale Plattform, um Lösungsansätze für eine qualitativ bessere Ausbildung zu erarbeiten, zu erproben und zu bewerten. Sie dienten darüber hinaus einem konstruktiven Austausch aller an der beruflichen Ausbildung beteiligten Akteure. Diese konnten sich so über das Thema Qualität informieren und intensiver damit auseinandersetzen. Das eigene Handeln wurde mit Bezug zum Thema Qualität kritisch reflektiert und ein gemeinsames Qualitätsverständnis entwickelt. Veränderungen für eine qualitativ bessere berufliche Ausbildung wurden angestoßen.

Unter einem Qualitätszirkel versteht man eine „Kleingruppe, die innerhalb des eigenen Arbeitsbereiches freiwillig Aktivitäten in Richtung Qualitätskontrolle aufnimmt. Die Gruppe arbeitet kontinuierlich [...] zur Qualitätskontrolle, zur Selbstentfaltung, zur gegenseitigen Entwicklung, zur Steuerung der Abläufe und zur Verbesserung am Arbeitsplatz.“ (Loffin o.J.).

Nach dem klassischen Modell eines Qualitätszirkels werden Arbeitsgruppen gebildet, in der Mitarbeiter/-innen einer gleichen hierarchischen Ebene bzw. einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage in regelmäßigen Abständen zusammenkommen. Erarbeitete Lösungsvorschläge werden, wenn möglich, durch die Gruppe selbst realisiert. Ansonsten werden entsprechende Vorschläge an das Management als Verbesserungsmaßnahmen weitergeleitet. Der Zirkel bzw. dessen Beteiligte übernehmen demzufolge Verantwortung für Qualitätsprobleme und setzen sich für die Durchsetzung entsprechender Maßnahmen ein. Klassisch charakterisiert sind Qualitätszirkel u. a. durch folgende Merkmale: Sie sind eine auf Dauer angelegte Gesprächsgruppe. Sie bestehen aus einer begrenzten Anzahl von Beteiligten (etwa drei bis zehn) und ggf. mit einem gemeinsamen Verantwortungsbereich. Die Teilnahme an den Qualitätszirkeln erfolgt freiwillig. Die Treffen erfolgen in regelmäßigen Abständen (z.B. monatlich, quartalsweise, halbjährlich). Sie können von allen Hierarchieebenen angeregt werden, erfahrungsgemäß erfolgt der Anstoß aber von der Arbeitsebene. Sie werden meistens durch eine/n Mitarbeiter/-in oder Moderator/-in aus einem anderen Bereich geleitet. Bei Bedarf erfolgt die Unterstützung durch Experten aus dem Unternehmen.

Planvolles Handeln braucht eine konzeptionelle Basis

Auf Basis der Ergebnisse von Befragung und Reflexionsrunden wurde ein Qualitätszirkelkonzept erarbeitet. Es beinhaltete abgeleitete Handlungs- und Gestaltungsfelder untersetzt mit Themen, die gemeinsam mit den Akteuren auf dem Weg zu einer höheren Ausbildungsqualität angegangen werden. Die Durchführung der Zirkel erfolgte zwei bis drei Mal jährlich.

Das Konzept der Qualitätszirkel des Modellversuches Q³ beruhte auf einer Einbeziehung der Akteure aller Ebenen einer Lernortkooperation. Gemäß dem Grundsatz von Qualitätszirkeln wurden im Modellvorhaben drei Gruppen mit ähnlicher Erfahrungsgrundlage gebildet:

- ▶ Q1 – Qualitätszirkel mit Vertreter/-innen der Unternehmen und Kammern,
- ▶ Q2 – Qualitätszirkel mit Ausbildungspersonal der Lernorte,
- ▶ Q3 – Qualitätszirkel mit Auszubildenden.

Das Konzept der Q³-Qualitätszirkelreihe sah vor, dass ein ausbildungsrelevantes Thema immer aus allen drei Akteursperspektiven betrachtet wird. Beginnend mit dem Qualitätszirkel der Auszubildenden (QZ 3) flossen diese Ergebnisse in den Qualitätszirkel der Ausbilder/innen (QZ 2) ein, wurden dort präsentiert und diskutiert. Die Gesamtergebnisse aus Q3 und Q2 wurden anschließend in dem Qualitätszirkel für die Leitungsebene (QZ 1) vorgestellt und besprochen. Im Rahmen der Arbeitstagungen wurden alle Akteursgruppen über die Ergebnisse informiert. Dieses methodische Vorgehen ermöglicht das Kennenlernen und die kritische Diskussion einzelner Meinungen und verschiedener Sichtweisen zu einem Thema.

Die Qualitätszirkel folgten einer „inneren Logik“. Die Beachtung dieser Gestaltungskriterien ermöglichte eine gleichbleibende Qualität der Zirkel:

- ▶ Bei der thematischen Auswahl erfolgt eine Orientierung an Grundlagendokumenten wie dem Qualitätszirkelkonzept und Qualitätsleitbild.
- ▶ Der Qualitätszirkel besitzt einen informierenden und weiterbildenden Teil, z. B. als Einstieg in das Thema.
- ▶ Der Qualitätszirkel gewährleistet die bewusste Reflexion des Themas zur Arbeitswelt der Teilnehmenden.
- ▶ Der Qualitätszirkel ermöglicht eine moderierte kritische Diskussion des Themas.
- ▶ Der Qualitätszirkel führt zu einem konkreten Ergebnis z. B.: konkreter Auftrag zur Erarbeitung eines Instrumentes, Formblattes, Informationsmaterials, konkrete Vereinbarung zwischen den Teilnehmenden, Vertagung und Weiterdiskussion im nächsten QZ.
- ▶ Am Ende des Qualitätszirkels wird gemeinsam mit den Teilnehmenden das Thema für den nächsten QZ besprochen und ein Termin vereinbart.

Inhaltlich setzten sich die Akteure in diesem Rahmen aktiv mit Problemen, Herausforderungen und Lösungsansätzen zu Lernortkooperation, Ausbildungspersonal, Orientierung und Betreuung von Auszubildenden, Ausbildungsrahmenbedingungen und -organisation auseinander. Die ersten Qualitätszirkel beinhalteten die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsleitbildes (vgl. Abschnitt Stufe 4: Sichern). Auf dieser Basis erfolgte die inhaltliche Ausrichtung der folgenden Qualitätszirkel. Diese dienten somit der Umsetzung von Leitbildschwerpunkten. Das waren u. a. Themen wie Wertschätzung und Freiräume für Ausbildung schaffen und Kompetenzentwicklung von Auszubildenden, Wege zum besseren selbstständigen Lernen und Arbeiten, Verantwortungsübernahme gezielt fördern.

Vom lernortübergreifendem Ansatz zu betriebsspezifischen Konzepten

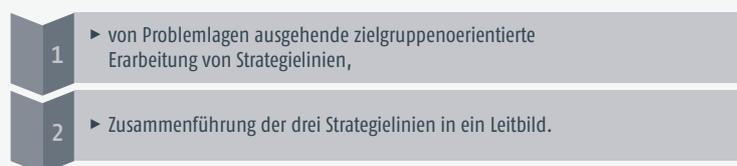
Die erfolgreiche Durchführung von lernortübergreifenden Qualitätszirkeln im FAW Ausbildungszentrum Zwickau führte dazu, dass zwei am QZ teilnehmende Ausbildungsverantwortliche aus Unternehmen die Methode in ihrem Unternehmen umsetzen wollten. In einem Unternehmen wurde je ein Qualitätszirkel zum Thema „Beurteilung der Abteilung durch Auszubildende“ mit 13 Auszubildenden und 25 Ausbildern/Ausbilderinnen durchgeführt. In einem zweiten Unternehmen wurde ein Qualitätszirkel mit 14 Auszubildenden zu den Themen Betreuung, Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme in der betrieblichen Ausbildung durchgeführt. Die durchgeführten QZ stellen in diesen Unternehmen den Beginn eines unternehmensspezifischen Weges der Verbesserung der Ausbildungsqualität dar.

Insgesamt wurden zwischen November 2011 und Oktober 2013 31 Qualitätszirkel durchgeführt.

3.4 Stufe 4: SICHERN

Abbildung 6

Vorgehen zur Stufe 4:



Wohin soll die Reise gehen?

Die ersten durchgeführten Qualitätszirkel (Jahr eins) waren vor allem problem- und strategieorientiert. Sie stellten vertrauensbildende und „sich findende“ Qualitätszirkel dar, d. h. diese QZ bildeten die Voraussetzung, um durch Kontinuität eine produktive Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen. Gemeinsam mit Auszubildenden (QZ 3), mit Ausbildungspersonal verschiedener Lernorte (QZ 2) und mit Vertretern/Vertreterinnen der Unternehmen und Kammern (QZ 1) wurden Leitbilder entwickelt.

Der Prozess der Leitbildentwicklung erfolgte durch Qualitätszirkel in folgenden Teilschritten:

- ▶ Sammlung von Herausforderungen und Problemlagen durch Brainstorming und Mind Mapping innerhalb der einzelnen QZ mit fokussiertem Input aus den Befragungen,
- ▶ Gruppenspezifische Bearbeitung der Themen in den Qualitätszirkeln,
- ▶ Diskussion der Themengebiete und der Leitbildgedanken innerhalb der QZ durch Besprechung der priorisierten Themen innerhalb der einzelnen Gruppen mit Visualisierung durch Mind Maps,
- ▶ Ausarbeitung der Strategiepapiere anhand von Diskussionsinhalten der Qualitätszirkel,
- ▶ Wertung einzelner Schwerpunkte innerhalb der QZ mit Wertungspunkten,
- ▶ Verabschiedung der erarbeiteten Einzelleitlinien,
- ▶ Erstellung eines Gesamtleitbildes aus den drei Einzelleitbildern und Verabschiedung des Gesamtleitbildes auf gemeinsamer Arbeitstagung,
- ▶ Erarbeitung von Umsetzungsstrategien und -maßnahmen in den einzelnen Qualitätszirkeln.

Abbildung 7

Modell der Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses und -leitbildes im Modellversuch Q³



Diese einzelnen Leitbilder wurden dann in einem beteiligungsorientierten Aushandlungsprozess in ein gemeinsames Leitbild überführt.

Das gemeinsam erarbeitete Leitbild umfasst zehn Grundwerte in den vier Bereichen Wertschätzung, Kompetenzen, Kooperation und Kommunikation sowie Organisation unter dem Leitsatz „Unser Ziel ist, die Qualität in der Ausbildung unter Einbeziehung aller am Ausbildungsprozess Beteiligten dauerhaft zu verbessern.“.

Abbildung 8

Leitbild der Lernortkooperation rund um das Ausbildungszentrum Zwickau

Wertschätzung

Wir sorgen für die Integration und Wertschätzung der Auszubildenden.

Wir bringen unserem Ausbildungspersonal Wertschätzung entgegen.

Kompetenzen

Wir bilden unsere Auszubildenden umfassend in dem jeweiligen Berufsfeld aus.

Wir fördern die Entwicklung von Handlungskompetenz unserer Auszubildenden.

Um Qualität in der Ausbildung zu gewährleisten, ist uns die Kompetenz des Ausbildungspersonals wichtig.

Kooperation und Kommunikation

Wir fördern die Kooperation und Kommunikation zwischen den Lernorten.

Unsere Zusammenarbeit und die mit weiteren Partnern sichern und verbessern die Ausbildung.

Organisation

Die umfassende Betreuung und Begleitung unserer Auszubildenden ist uns wichtig.

Bei der Aneignung von Ausbildungsinhalten setzen wir auf Methodenvielfalt.

Wir schaffen für angehende Auszubildende Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung.

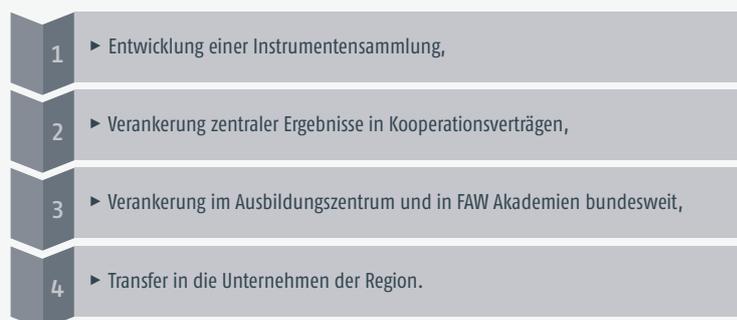
Wir, das sind: Leitungspersonal, Ausbildungspersonal, Auszubildende von Unternehmen, Berufsschulen, Bildungsträger

Weitere im Modellversuch durchgeführte Zirkel dienten vor allem der gemeinsamen Lösungserarbeitung im Zusammenhang mit der Umsetzung des gemeinsam erarbeiteten Leitbildes.

3.5 Stufe 5: IMPLEMENTIEREN

Abbildung 9

Vorgehen der Stufe 5:



Hilfe zur Selbsthilfe schaffen

Oftmals stehen bereits zahlreiche Handlungshilfen zur Verfügung, die jedoch nicht bekannt sind und somit nicht Eingang in die Praxis gefunden haben. Für identifizierte Herausforderungen auf dem Weg zu mehr Ausbildungsqualität in der Berufsausbildung wurden praxisgerechte Materialien für die Berufsausbildung in eine nutzerfreundliche Online-Datenbank eingebettet, welche über die Webseite www.qhoch3.de erreichbar ist (Schwerpunkte vgl. Abbildung 10).

Die Instrumente in der Online-Datenbank unterstützen die qualitative Verbesserung der Berufsausbildung und befähigen die Anwender zur Umsetzung der Qualitätsziele und Qualitätsanforderungen.

Hinterlegte Handlungshilfen in Form von Instrumenten, Checklisten und Informationsblättern geben eine Unterstützung u. a. bei den Themen richtige Formulierung von Stellenbeschreibungen, Integration von neuen Auszubildenden in das Unternehmen, Führen von Mitarbeitergesprächen, Managen von Konflikten, Lernortübergreifende Projektarbeit, Kommunikation in der Lernortkooperation, Verfassen von Arbeitszeugnissen, Führen von Zielvereinbarungsgesprächen und vielem mehr.

Die aufbereiteten Materialien sind in Form von Dokumenten über eine nach Kategorien filterbare Suche sowie eine zusätzliche Schlagwortsuche abrufbar. Die Ausrichtung an Handlungsfeldern entlang des Ausbildungsprozesses und die Verwendung praxisüblicher Begriffe ermöglichen es, zielgerichtet auf die Instrumente zuzugreifen und nach Lösungshilfen zu suchen.

Abbildung 10

Schema zu Online-Instrumentensammlung



Instrumente:

u. a. Kooperativer Erkundungsauftrag, Konfliktmanagement, Lernortübergreifende Projektarbeit, Kommunikation in der Lernortkooperation, Arbeitszeugnisse, Azubi – Bewertungsbogen, Mitarbeitergespräch, Problemzentriertes Lernen, Qualitätszirkel, Stellenbeschreibung, Zielvereinbarungsgespräch

Die Instrumentensammlung ist plattformunabhängig durch eine intuitive Benutzerführung und Benutzeroberfläche gestaltet. Alle Dokumente sind mit einem zusätzlichen Datenblatt versehen, welches die Nutzerin bzw. den Nutzer über die wichtigsten Sachverhalte informiert. Das sind beispielsweise Ziele, behandelte Problemfelder, Voraussetzungen bei der Anwendung oder der Bezug zu anderen Instrumenten. Zudem ist aus dem Datenblatt ersichtlich, für welche Akteure das Instrument besonders geeignet ist.

Verbindlichkeiten herstellen

Das neu startende Lehrjahr im August 2013 bot die große Chance für das FAW Ausbildungszentrum Zwickau, das Qualitätsleitbild in die Breite zu tragen. Bislang erzielte Ergebnisse und Produkte werden somit verbindlich in den Kooperationsverträgen der neuen Ausbildungsverhältnisse verankert. So wurde in die Kooperationsverträge der Schwerpunkt Qualität aufgenommen. Der Wortlaut ist der Abbildung 11 zu entnehmen.

Abbildung 11

Qualität der Ausbildung als Vertragsbestandteil

- ▶ Qualität
- ▶ Der Auszubildende verpflichtet sich, die Ergebnisse des BIBB-Modellversuches „Q³ – Qualitätszirkel zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins sowie Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der beruflichen Bildung“ zur stetigen Verbesserung der Qualität der Ausbildung anzuwenden.
- ▶ Die Ergebnisse, insbesondere Qualitätsleitbilder und Instrumente zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung, sind auf www.qhoch3.net zugänglich.
- ▶ Die FAW unterstützt den Auszubildenden bei der Umsetzung.

4 Qualitätssicherung und Transfer im Modellprojekt

▶ Transfer und Multiplikation innerhalb des Ausbildungszentrums

Zur Einbindung der FAW als Gesamtunternehmen wurden kontinuierlich FAW Akademien aus anderen Standorten, z. B. in den Bundesländern Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz und Thüringen, einbezogen und das Interesse weiterer Akademien durch die zentrale Verbreitung von Informationen über die Geschäftsführungsstrukturen und Zentralabteilungen der FAW (Unternehmenskommunikation, Jugend, u. a.) realisiert. Neben Transfer-Workshops beteiligten sich regelmäßig Mitarbeiter aus FAW Akademien an Modellversuchsveranstaltungen. Ein Erfolg des Modellversuches stellt die Integration der Q³ Instrumentensammlung in das interne Qualitätsmanagementsystem der FAW als Gesamtunternehmen dar. Als Element der Ausbildercheckliste ist es als Hilfe zur Unterstützung aufgeführt.

▶ Eine frühe Einbindung von Unternehmen ist wichtig und sichert einen nachhaltigen Ergebnistransfer

Zur Einbindung von Produkten und Angeboten wurden bereits zu Beginn des Modellversuchs Unternehmen aus dem Ausbildungsverbund des FAW Ausbildungszentrums Zwickau in den Projektverlauf einbezogen. Auch Unternehmen, die nicht im Ausbildungsverbund des FAW Ausbildungszentrums Zwickau involviert sind, konnten kontinuierlich mithilfe von Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit eingebunden werden. Dabei stellte sich deutlich heraus, dass der Erfahrungsaustausch zu ausgewählten Themen mit anderen Akteuren sowie die Vorstellung konkreter Lösungsansätze in Form von Instrumenten von besonderem Interesse bei auszubildenden Unternehmen sind.

▶ Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Ausbildung durch einen fünf-stufigen Prozess – Ein Lösungsansatz liegt vor

Im Ergebnis des Modellversuches Q³ liegt ein systemischer und ganzheitlicher methodischer Ansatz vor, der alle Akteurebenen eines Ausbildungsverbundes in den Fokus rückt und der auf Dauer und Nachhaltigkeit angelegt ist, wenn es um die Entwicklung und Ausprägung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins geht.

Die drei Hauptergebnisse – Qualitätsleitbild, Qualitätszirkelreihe und Instrumentensammlung – entstanden in enger Zusammenarbeit der Beteiligten und konnten erprobt und weiterentwickelt werden.

TINA KNOCH/HANS PETER ENGELHARD/HILDEGARD HARTMANN/STEPHAN MAREK

QUESAP – Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung

► Abstract

Mit der Neuordnung der Altenpflegeausbildung ab dem 1. August 2003 wurde beabsichtigt, „die Qualität der Ausbildung bundesweit einheitlich zu sichern“ (Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 10.09.1999). Die deutliche Aufwertung der praktischen Lerninhalte stärkte die betriebliche Ausbildung. Für viele ambulante Dienste und stationäre Pflegeheime ist es angesichts knapper Ressourcen und aufgrund einer häufig wenig bedarfsgerechten berufspädagogischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals schwierig, diesen Bildungsauftrag auf hohem Niveau zu erfüllen. Unterstützung bieten sechs Qualitätsbausteine für die Verbesserung der praktischen Ausbildung, die im Modellprojekt „QUESAP – Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung“ mit Praxispartnern entwickelt und erprobt wurden.

1 Besonderheiten der Altenpflegeausbildung

Wesentliche Veränderung der seit 2003 bundeseinheitlich gültigen gesetzlichen Neuordnung der Altenpflegeausbildung ist die damit initiierte Abkehr von einer vollschulischen Ausbildung mit integrierten Praktika hin zu einer den betrieblichen Anteil deutlich betonenden Ausbildung. Dies zeigt sich nicht nur im höheren Stundenanteil (2.500 Stunden) des praktischen gegenüber dem schulischen Ausbildungsanteil (2.100 Stunden). Inhaltlich wurde die Ausbildung, wie in den dualen Ausbildungsgängen, nach dem Lernfeldkonzept neu geordnet, dem beide Ausbildungsorte – Betrieb und Schule – verpflichtet sind.

Die Gesamtverantwortung für die theoretische und praktische Ausbildung liegt bei den Altenpflegesschulen, da es in der Altenpflege keine den Kammern oder Innungen vergleichbaren Strukturen gibt, die diese Funktion für die betriebliche Ausbildung übernehmen könnten. Die praktische Ausbildung wird in Pflegeeinrichtungen der beiden Hauptversorgungsformen in der Altenpflege vermittelt: in stationären **und** ambulanten Pflegeeinrichtungen für alte Menschen (§ 4 Abs. 3 AltPflG), in denen mindestens 2.000 Stunden der praktischen Ausbildung zu absolvieren sind. Demnach muss der Träger der praktischen Ausbildung auf jeden Fall mit einer Einrichtung der korrespondierenden Versorgungsform kooperieren, wenn er die praktische Ausbildung ordnungsgemäß durchführen will. Häufig betreiben Träger wie Wohlfahrtsverbände, aber auch große private Träger, sowohl Alten- und Pflegeheime als auch ambulante Dienste, die bei der praktischen Ausbildung zusammen wirken. Ist dies nicht der Fall, müssen externe Kooperationspartner gefunden werden.

Die Ausbildung in den verbleibenden Stunden kann von weiteren, mit der Altenpflege eng assoziierten Einrichtungen durchgeführt werden. Dazu zählen Allgemeinkrankenhäuser mit geriatrischer Fachabteilung, psychiatrische Kliniken, geriatrische Rehabilitationseinrichtungen und Einrichtungen der offenen Altenhilfe.

2 Berufspädagogische Anforderungen an ausbildende Pflegeeinrichtungen

Die Durchführung der praktischen Ausbildung in den Betrieben hat auf der Grundlage eines Ausbildungsplans zu erfolgen, in Abstimmung mit den Inhalten der schulischen Curricula.

Die folgenden Besonderheiten des Berufsfeldes der Altenpflege haben Auswirkungen auf den Arbeits- und damit auch auf den Ausbildungsprozess in der Altenpflege und müssen daher bei der Planung und Gestaltung der betrieblichen Ausbildung mit berücksichtigt werden:

- ▶ Pflegegerechte, arbeitsgerechte und räumliche Gegebenheiten: d. h. die Verfügbarkeit von (Pflege-) Hilfsmitteln, Bedingungen für rückengerechte Bewegungs- und Handlungsmuster, Fähigkeit zur fach- und situationsgerechten Improvisation, Grad der Verinnerlichung sowie des Selbstverständnisses und zielstrebige Umsetzung aktivierender, fördernder und rehabilitativer Pflege.
- ▶ Vorstrukturierte Organisations- und Arbeitsabläufe: dies bedeutet im Bereich der ambulanten Pflege, in dem in der Regel alleine im Haushalt der Pflegebedürftigen gearbeitet wird, die Freiheit zur bzw. das Erfordernis einer (ausgeprägten) selbstständigen Arbeitsweise, das Vorhandensein persönlicher Handlungsspielräume und die Notwendigkeit eines effektiven Zeitmanagements sowie die Konzentration auf eine Handlungssituation. In der stationären Pflege bedeutet es oftmals eine Parallelität verschiedener Anforderungen, aber auch die Direktverfügbarkeit beratender und auch unterstützender Fachkräfte.
- ▶ Spezifische Kontakt- und Kommunikationsmuster mit Pflegebedürftigen: diese entstehen durch den Eintritt in deren Wohnumfeld und Privatsphäre in der häuslichen Versorgung hinsichtlich des Aufbaus, der Qualität und Intensität der Pflegebeziehung sowie durch die gleichzeitig geforderte Zuwendung zu mehreren Pflegebedürftigen im stationären Bereich.
- ▶ Das Einbeziehen von sowie Kommunikation und Kooperation mit Angehörigen, privatem Helfernetz und Ehrenamtlichen.
- ▶ Die je spezifische institutionelle Besprechungskultur in ambulanten Diensten und stationären Pflegeeinrichtungen hinsichtlich der Häufigkeit und der Möglichkeit zu Arbeitsbesprechungen jeder Art aber auch hinsichtlich des Umfangs und der Genauigkeit von Informationsweitergaben.

Ausbildende Pflegeeinrichtungen haben – insbesondere dann, wenn sie erstmals ausbilden – häufig Schwierigkeiten, eine entsprechende Ausbildungskultur in der Pflegeeinrichtung zu etablieren, diese mit ihrer Versorgungskultur zu verschränken und eine passgenaue Lernortkooperation mit den Partnern Altenpflegeschule und externe Ausbildungsorte auf den Weg zu bringen.

Praxisanleitungen, als Ausbilder in der praktischen Altenpflegeausbildung, stehen deshalb vor der Aufgabe, Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln, die es Auszubildenden ermöglichen bzw. diese dazu auffordern:

- ▶ sich mit Besonderheiten unterschiedlicher Versorgungsformen der Altenpflege in der Praxis auseinanderzusetzen.
- ▶ sich auf Einsätze in anderen Versorgungsformen und mögliche Besonderheiten vorzubereiten sowie diese Einsätze in geeigneter Weise zu reflektieren.
- ▶ sich mögliche Ansätze zur Bewältigung besonderer (Pflege-) Situationen anzueignen, zu erarbeiten und umsetzbare Handlungsweisen abzuleiten.
- ▶ das Gelernte auf Übertragbarkeit in andere Versorgungsformen zu prüfen und ggf. eigenes Pflegehandeln entsprechend zu modifizieren.
- ▶ das Gelernte in analogen Situationen (Einsatz in weiteren Versorgungsformen wie z. B. Tagespflege) anzuwenden.
- ▶ sich eigene Präferenzen für eine Versorgungsform in Bezug auf eine künftige Berufstätigkeit in der Altenpflege bewusst zu machen.

Das Altenpflegegesetz und die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung haben den Rahmen für die Ausgestaltung des Ausbildungsprozesses in der praktischen Ausbildung weit gesteckt. Dieser muss „[...] durch eine geeignete Fachkraft (Praxisanleiterin oder Praxisanleiter) auf der Grund-

lage eines Ausbildungsplans sicher [gestellt werden, T. K.]“ (AltPflAPrV, §2 Abs.2). Es gibt keinen bundesweit einheitlichen Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung, und unterstützende Strukturen wie Kammern oder Innungen fehlen, die Musterausbildungspläne oder ähnliche Hilfen anbieten könnten. Daher müssen Altenpflegeeinrichtungen, die gut ausbilden wollen, selbst aktiv werden, um die gesetzlichen Vorgaben zu erfüllen.

3 Altenpflegeeinrichtungen wollen gut ausbilden

Diejenigen Betriebe, die sich aktiv mit den Fragen der Ausbildung auseinandersetzen, sind hoch motiviert, gut auszubilden, wissen aber oftmals nicht genau, wie sie an diese Aufgabe herangehen sollen. Zumal dies in der Regel mit geringen Personalkapazitäten bewältigt werden muss. Hinzu kommt, dass Ausbildungsarbeit in den Pflegeeinrichtungen eine wenig prestigeträchtige Aufgabe ist, die oftmals unter ungünstigsten Rahmenbedingungen zu leisten ist. Es fehlt an Stellenbeschreibungen für Praxisanleitungen, ausreichend Zeit für Planung und Durchführung der praktischen Ausbildung, einem eigenen Arbeitsplatz aber auch an Know-how darüber, wie Lernprozesse von Auszubildenden initiiert, gesteuert und nachvollziehbar beurteilt werden können.

Erschwerend kommt bei einer Zusammenarbeit mit mehreren Altenpflegesschulen der erhöhte Abstimmungsbedarf der Lernorte über die Ausbildungsinhalte hinzu.

Diese Themen wären in der gesetzlich geforderten berufspädagogischen Fort- oder Weiterbildung zu bearbeiten. In Vorbereitung auf ihre Tätigkeit als Ausbilder und Ausbilderinnen sollten Praxisanleitungen neben den gesetzlichen Grundlagen der Ausbildung mit Instrumenten der Planung, Gestaltung und Beurteilung von Ausbildungsprozessen vertraut gemacht werden und deren Anwendung erproben. Da in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung keine Vorgaben zu Inhalt und Umfang der berufspädagogischen Qualifizierung gemacht werden, unterscheiden sich die Kurse der Bildungsträger diesbezüglich zum Teil erheblich. Dementsprechend fühlen sich viele Praxisanleitungen nur unzureichend auf ihre Tätigkeit vorbereitet, wie wir aus eigenen Erhebungen in Projekten zur Altenpflegeausbildung wissen (Knoch 2005 und 2012).

4 Ziele des Modellprojektes QUESAP

Für das Modellprojekt „QUESAP – Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung“ konnte das IGF e.V. 24 Pflegeeinrichtungen und sechs Altenpflegesschulen bzw. Fachseminare in den drei Modellregionen Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen gewinnen. Es waren Leitungskräfte, Praxisanleitungen, Schulleitungen und Lehrkräfte sowie Vertretungen der Auszubildenden kontinuierlich in den gesamten Projektverlauf eingebunden. Dies sicherte eine breite Akzeptanz der Veränderungen in der Ausbildungsarbeit und stellte gleichzeitig sicher, dass Erfahrungen aller relevanten Akteure am Ausbildungsprozess in den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Verbesserung von Ausbildungsprozessen einfließen konnten.

Ziel im Modellprojekt seitens des IGF e.V. war es, Instrumente und Verfahren in der Ausbildung bei den Kooperationspartnern einzuführen (Projektphase I), förderliche Faktoren und Stolpersteine für die Implementierung und den Einsatz durch die Erprobung der Instrumente in der Praxis zu identifizieren (Projektphase II), den Nutzen der Instrumente anhand der Erfahrungen der Kooperationspartner zu evaluieren und als Handlungsempfehlungen aufzubereiten (Projektphase III). Nicht zuletzt rückte der Transfer der Erfahrungen aus dem Modellversuch in den Fokus, sodass durch die zielgruppengerechte Aufbereitung der Handlungsempfehlungen in kompakter Form der Broschüre „Gute Ausbildung – gute Fachkräfte!“ und in ausführlicher Form auf der Website www.quesap.net ein großer Adressatenkreis direkt erreicht werden konnte und auch nach Projektende weiter angesprochen und informiert werden kann.

Im Fokus des Projektes QUESAP steht die Verbesserung des betrieblichen Ausbildungsprozesses, wobei hierunter neben der eigentlichen didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lernarrangements auch Rahmenbedingungen für Ausbildung in den Betrieben und die Evaluation von Lernerfolgen subsumiert wurden, also auch Aspekte der Input- und Outputqualität. Damit lehnt sich der Modellversuch in seinem Qualitätsverständnis an DONABEDIAN an, der 1966 den Qualitätsbegriff in den Bereichen Medizin und Pflege einführte. Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sind hier als zentrale Dimensionen des Qualitätsbegriffs voneinander abhängig. Demnach erfordern qualitätsgeleitete Arbeitsprozesse dauerhaft stabile personelle, materielle und zeitliche Ressourcen; sie müssen geplant und methodisch adäquat durchgeführt und im Ergebnis evaluiert werden. Die Ergebnisse der Evaluation führen wiederum zu einer Anpassung von Strukturen, Planung und Durchführung der Arbeitsprozesse.

Der Modellversuch QUESAP lehnt sich an diese Einteilung des Qualitätsbegriffs für das Themenfeld der praktischen Ausbildung in der Altenpflege aufgrund seines Bekanntheitsgrades, seiner Akzeptanz und Relevanz in diesem Beruf an. Dies gilt trotz aller kritischen Anmerkungen insbesondere zur kausalen Bezogenheit der drei Dimensionen, die vor allem die in der Person von Auszubildendem und Auszubildenden begründeten Erfolgsfaktoren für eine gelungene Ausbildung – wie intrinsische Motivation, Identifikation mit den jeweiligen Aufgaben und Rollenerwartungen etc. – außer Acht lässt.

Alle Kooperationspartner hatten den Wunsch, ihre bisherige Ausbildungspraxis zu verbessern, die Kooperation zwischen allen beteiligten Lernorten bedarfsgerecht zu gestalten und ein praxistaugliches Weiterbildungsprogramm für Praxisanleitungen zu befördern.

Tabelle 1

Typische Handlungsbedarfe aus Sicht der Kooperationspartner im Modellprojekt QUESAP

Eine enge Vernetzung der praktischen Einsatzorte, um gemeinsame Ausbildungsziele umzusetzen. Die Eigeninitiative und das Mitspracherecht der Azubis ermöglichen und fördern, damit Auszubildende zu selbstständig handelnden Fachkräften werden.

Zusätzliche Zeit und die Ausweisung von Ausbildungszeit im Dienstplan. Anleitung, welche schriftlichen Arbeitsaufträge erteilt werden können.

Eine einheitliche Struktur für die Anwendung von Formularen.

Eine stärkere Verknüpfung und gezielte Abstimmung von Theorie und Praxis.

Die Erarbeitung von einem einheitlichen Ausbildungsplan/-konzept.

Klare Strukturen. Vorgaben schriftlicher Art zu jedem Ausbildungsjahr. Bessere Schulung der Praxisanleitung für die tatsächlichen Aufgaben. Lösung für das Problem, dass verschiedene Schulen als Kooperationspartner berücksichtigt werden müssen, was verschiedene Ausbildungsziele bedeutet.

Grundvoraussetzungen schaffen, z. B.: Zeitrahmen für Praxisanleitung für das Erstellen von Praxisaufgaben und für Arbeitszirkel von Praxisanleitungen und Auszubildenden.

Transparenz der Lerninhalte -> Übermittlung erworbener Kenntnisse von der Schule an die Praxisstätte.

Eine bessere Anleitung der Praxisanleitung durch die Schule.

Quelle: eigene Erhebungen

Durch QUESAP sollten die Pflegeeinrichtungen bei der Ausübung ihrer Ausbildungstätigkeit unterstützt und Grundsteine für die Implementierung von Ausbildungsstandards in ihren Qualitätsmanagementsystemen gelegt werden. Die Erfahrungen bei der Erprobung der Instrumente, Strategien ihrer betriebsspezifischen Anwendung zur Gestaltung von Ausbildungsprozessen,

„Dos and Don'ts“ und neue Entwicklungen und Anregungen sollten damit auch über die Kooperationspartner und die Laufzeit des Projektes hinaus nachhaltige Wirkungen entfalten.

5 Sechs Qualitätsbausteine verbessern die Ausbildungsprozesse

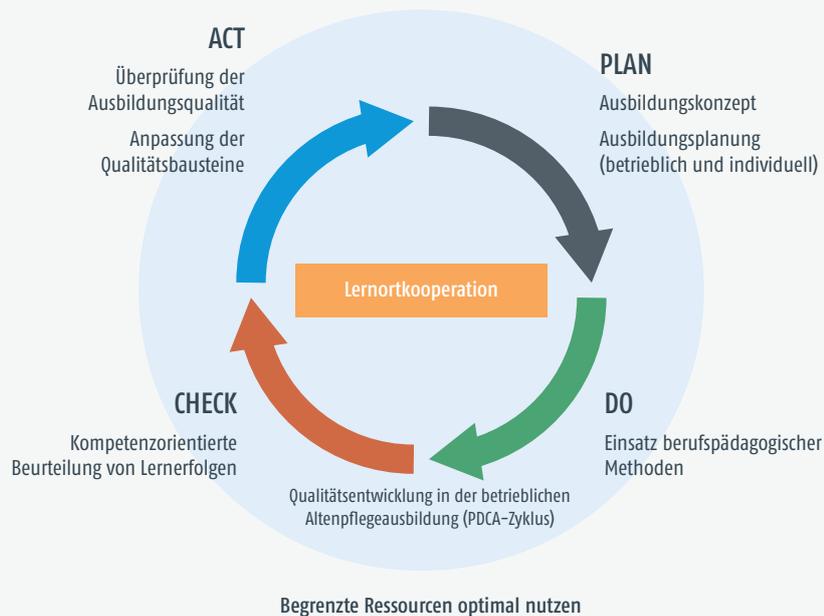
Ausgangsmaterial für den Modellversuch waren Arbeitshilfen aus dem Ausbildungshandbuch „Die praktische Altenpflegeausbildung“ (Hrsg. BMFSFJ 2010a), die sich nun erstmals in der Praxis bewähren konnten. Sie wurden, wo nötig, modifiziert. Zwei Instrumente wurden vollständig neu entwickelt:

- ▶ Die Arbeitshilfe zur Erstellung von Ausbildungskonzepten durch das IGF e. V. und
- ▶ der Qualitäts-Check in einem „bottom-up“ Prozess gemeinsam mit den Kooperationspartnern des Modellversuchs.

In Anlehnung an den PDCA-Zyklus oder Deming-Kreis, der sowohl für das Qualitätsmanagement von Pflegeprozessen als auch als Qualitätszyklus des Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. ENIQAB-Newsletter Ausgabe 1/2011) als grundlegende Systematik verwendet wird, lassen sich diese sechs Qualitätsbausteine zur Verbesserung von Ausbildungsprozessen in der betrieblichen Ausbildung entsprechend anordnen:

Abbildung 1

Qualitätsentwicklung in der praktischen Altenpflegeausbildung (PDCA Zyklus)



5.1 Qualitätsbausteine 1: Ausbildungskonzepte klären Rahmenbedingungen und schaffen Verbindlichkeit

Das **Ausbildungskonzept** bildet auf der betrieblichen Ebene das Fundament der Ausbildung. In ihm sind Ausbildungsverständnis, Ziele, Strukturen, Abläufe und Verantwortlichkeiten definiert. Hier werden die Rahmenbedingungen für die praktische Ausbildung in der Pflegeeinrichtung gesetzt, auf die sich alle an der Ausbildung Beteiligten (Pflegedienstleitungen, Praxisanleitung, Auszubildenden und Pflegefachkräfte) berufen können. Es ist eine verlässliche Arbeitsgrundlage und verankert die Ausbildung im Betrieb.

Unterstützung bei der Erstellung des Ausbildungskonzeptes ermöglicht die im Modellprojekt QUESAP entwickelte Arbeitshilfe. Sie bietet 12 Gliederungsbausteine und potenzielle Inhalte für ein Ausbildungskonzept an.

Tabelle 2

Auszüge aus der Arbeitshilfe zur Erstellung eines Ausbildungskonzeptes

Gliederungsbausteine	Inhalte/Regelungen	Bereits vorhanden	Abgelegt/ zu finden in/im:	Neu zu erstellen/ überarbeiten	Verantwortlich	Termin/ Frist
1. Rechtliche Rahmenbedingungen der Ausbildung	▶ Altenpflegegesetz (AltPflG)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ SGB XI	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ Altenpflegeausbildungs und -prüfungsverordnung (AltPflAPrV)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ Bundeslandspezifische Regelungen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
2. Ausbildungsverständnis	▶ Ebene der Auszubildenden: ▶ Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ Ebene des Betriebs: ▶ Ziele, die der Betrieb durch die eigene Ausbildung erreichen will	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ Einordnung der Ausbildung in das Gesamtkonzept des Unternehmens/der Einrichtung	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
	▶ Unternehmensleitbild	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		

Erfahrungen unserer Kooperationspartner zeigen, dass die Erstellung des Ausbildungskonzeptes der wesentliche erste Schritt zur Etablierung einer Ausbildungskultur in der Pflegeeinrichtung ist. Der Prozess führte überall zur Klärung der Voraussetzungen, unter denen Ausbildung in der Einrichtung durchgeführt werden soll. Die Bedingungen für die Arbeit der Praxisanleitungen haben sich nachhaltig deutlich verbessert. Sie erhielten ein festes Zeitkontingent für Planung, Anleitung und Reflexion der Ausbildung, das auch im Dienstplan verankert ist. Rahmenbedingungen, die für das selbstorganisierte Lernen der Auszubildenden notwendig sind, konnten optimiert werden. Den Auszubildenden wurde ein Raum mit Fachliteratur und Internetzugang für das eigene Lernen zur Verfügung gestellt – und natürlich auch die entsprechende Zeit.

Die Arbeit am Ausbildungskonzept ließ in allen Betrieben das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer überprüfbareren Ausbildungsqualität bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern steigen, führte zu einem besseren Verständnis der besonderen Situation der Auszubildenden und zu einer echten Wertschätzung der Arbeit der Praxisanleitungen.

5.2 Qualitätsbaustein 2: Ausbildungspläne steuern Lernprozesse

Die Ausbildung ist zielgerichteter, strukturierter und transparenter für alle Beteiligten, wenn **betriebliche Ausbildungspläne** auf der Basis von schulischen Curricula und Rahmenlehrplänen²⁸ entwickelt und mit diesen abgeglichen werden. Bei einer Zusammenarbeit mit mehreren Schu-

²⁸ Diese können für die Altenpflegeausbildung bei den zuständigen Landesministerien bezogen werden.

len können deren curricularen Besonderheiten farblich gekennzeichnet werden, sodass nur ein betrieblicher Ausbildungsplan erstellt werden muss. Eine schrittweise Vorgehensweise, jahresweise oder von einem Ausbildungsabschnitt zum nächsten, ist auch mit knappen Ressourcen gut zu bewältigen.

Eine Anpassung an die Lernbedürfnisse der einzelnen Auszubildenden und an Besonderheiten, wie das Vorkommen seltener Pflege Themen, kann wochenweise im jeweiligen praktischen Ausbildungsabschnitt in **individuellen Ausbildungsplänen** erfolgen. Hier können Ergebnisse von Lernerfolgsbeurteilungen und Reflexionsgesprächen zwischen Praxisanleitung und Auszubildenden berücksichtigt und entsprechende Maßnahmen geplant werden um Wissenslücken zu schließen.

Die betriebliche und individuelle Ausbildungsplanung fügt das Ausbildungsgeschehen in das betriebliche Gesamtgefüge ein und berücksichtigt dabei unterschiedliche Lernbedürfnisse der Auszubildenden.

Die Erfahrungen der Kooperationspartner im Modellprojekt QUESAP mit der Erstellung und Anwendung von Ausbildungsplänen differieren. Manche konnten auf betriebliche Planungsgrundlagen zurückgreifen, die angepasst wurden. An einem Standort hat sich die Altenpflegeschule bereit erklärt, schulische Lerninhalte in die bereitgestellte Arbeitshilfe einzutragen und für ihre Kooperationspartner auch zukünftig vorzuhalten. Der Einsatz von Ausbildungsplänen ist für alle Beteiligten die Richtschnur im Ausbildungsverlauf geworden. Als Vorteil werden die damit möglichen klaren Absprachen über Inhalte und Lernziele des Ausbildungsabschnitts auch bei Abwesenheit der Praxisanleitung und beim gesetzlich vorgeschriebenen Wechsel in die korrespondierende Versorgungsform (ambulant oder stationär) erlebt.

Dennoch erfordert die Erstellung der Ausbildungspläne Zeit, die häufig nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Bei Personalengpässen – die in der Altenpflege aufgrund von krankheits- und urlaubsbedingten Ausfällen, durch Fluktuation und nicht zuletzt zu wenig Personal generell – nicht selten vorkommen, werden die durchschnittlich 0,5 bis 1 Stunde pro Woche für die Erstellung eines individuellen Ausbildungsplans als aufwendig empfunden. Manche Einrichtungen überlegen daher, ob sie Musterausbildungspläne für die einzelnen Ausbildungswochen entwickeln, die dann für zukünftige Auszubildende angepasst werden können.

Dokumentieren die Auszubildenden ihren Lernprozess ergänzend zur Ausbildungsplanung in einem eigenständig zu führenden Lerntagebuch, dürfte gewährleistet sein, dass individuelle Lernbedürfnisse dennoch berücksichtigt werden können (s. u.).

5.3 Qualitätsbaustein 3: Didaktische Aufbereitung von Lernprozessen fördert die Eigenständigkeit der Auszubildenden

Die schrittweise Heranführung an die eigenständige Wahrnehmung der Aufgaben einer Pflegefachkraft erfordert eine pädagogisch und didaktisch fundierte Gestaltung der Lernprozesse. **Berufspädagogische Methoden**, die auf die Entwicklung der Kompetenzen Auszubildender abzielen und gleichzeitig eine effiziente Ausbildung in den alltäglichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ermöglichen, tragen dazu bei, selbstorganisierte Lernprozesse zu fördern und sich von der traditionellen „Beistellehre“ oder der reinen Abarbeitung von Tätigkeitsauflistungen in der praktischen Ausbildung zu lösen. **Lernsituationen, geplanten Anleitungen und Denkaufgaben**, die als Methoden für die Erprobung im Modellprojekt QUESAP ausgewählt wurden, sollen Praxisanleitungen hierbei unterstützen.

Lernsituationen fordern die kompetenzorientierte und selbstständige Bearbeitung von Handlungsaufträgen von Auszubildenden ein, die von exemplarischen Situationsschilderungen aus dem Arbeitsalltag abgeleitet werden. Die Arbeitsaufträge können dem Lernstand angepasst wer-

den und ihre Ausarbeitung kann sich über einen gesamten praktischen Ausbildungsabschnitt erstrecken. Dies ermöglicht den vielfältigen Einsatz einer einzigen Lernsituation in unterschiedlichen Ausbildungsjahren. Sie folgen dem Prinzip der vollständigen Handlung, das auch für die Erbringung von Pflegeleistungen kennzeichnend ist.

Tabelle 3

Beispiel für eine Lernsituation (erarbeitet von Kooperationspartnern im Modellversuch QUESAP)

Lernsituation zum Thema. Bewegungseinschränkung nach Apoplex	
1. Formulieren einer beruflichen Handlungssituation	Fr. Bär äußert bei der morgendlichen Pflege: Ihre linke Körperhälfte wolle noch nicht so. Es falle ihr immer noch schwer diese zu bewegen. Sie habe schon mehrere Schlaganfälle gehabt. Seit dem letzten sei die linke Seite besonders stark betroffen. Deshalb müsse sie jetzt auch im Altenheim leben.
2. Pflegefachliche Inhalte/ Lernfeld	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entstehung und Folgen eines Schlaganfalls Therapiemöglichkeiten (wie z. B. Bobath-Konzept) LF 1.3 ▶ Theorie LF 1.1 ▶ Umsetzung/Dokumentation LF 1.2/1.3 ▶ Psychosoziale Belastung durch Bewegungseinschränkungen und Wohnortwechsel LF 1.3/2.1 ▶ Anleiten, beraten und Gespräche führen LF 1.4
3. Formulierung beruflicher Kompetenzen	Die oder der Auszubildende: <ul style="list-style-type: none"> ▶ nimmt wahr, dass die/der Pflegebedürftige Einschränkungen in der Mobilität hat und erkennt Zusammenhänge zwischen dem Krankheitsbild und Therapiemöglichkeiten. ▶ ist mit Therapiemöglichkeiten (wie z. B. Bobath-Konzept) vertraut. ▶ setzt Therapiemöglichkeiten (wie z. B. Bobath-Konzept) um. ▶ integriert diese in den Tagesablauf der/des Pflegebedürftigen. ▶ dokumentiert die Pflegehandlungen in den hausüblichen Unterlagen. ▶ leitet die/den Pflegebedürftige/n an und berät Kollegen sowie die/den Pflegebedürftige/-n.
4. Handlungsaufträge/ Aufgabenstellungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stellen Sie Therapiemöglichkeiten (wie z. B. Bobath-Konzept) im Rahmen einer Teambesprechung vor. ▶ Erarbeiten Sie eine Pflegeplanung für 1-x mobilitätseingeschränkte/n Pflegebedürftige/n und besprechen diese mit der Praxisanleitung. ▶ Informieren Sie hierbei die/den Pflegebedürftige/n und Angehörige. ▶ Setzen Sie eine geeignete Therapiemöglichkeit (wie z. B. Bobath-Konzept) bei 1-x Pflegebedürftigen um.
5. Reflexion/Evaluation	Reflektieren Sie Ihren Lernprozess bei der Bearbeitung dieser Lernsituation: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Beurteilen Sie Ihren Zuwachs an beruflicher Handlungskompetenz hinsichtlich Ihrer persönlichen Stärken und Schwächen, die sich bei der Bearbeitung der Handlungsaufträge gezeigt haben!

Mit *Geplanten Anleitungen* werden komplexe und schwierige Handlungsabläufe demonstriert und eingeübt, wie eine spezielle Technik zur druckentlastenden Intervention, ein Verbandswechsel o.Ä. In einem Nachgespräch mit der Praxisanleitung werden diese Handlungen dann wieder in den pflegerischen Gesamtzusammenhang eingeordnet, um Auszubildende auf deren eigenständigen Einsatz im Pflegealltag vorzubereiten.

Denkaufgaben sind Anregungen zur fortlaufenden Reflexion des eigenen Handelns. Sie können in der täglichen Berufspraxis von allen Pflegefachkräften für Auszubildende formuliert werden. Fragen wie „überlegen Sie, was Sie hierzu in der Altenpflegeschule gelernt haben“ oder „welche Pflegetechniken kennen Sie und wie werden diese eingesetzt“ regen dazu an, theoretische Kenntnisse direkt mit dem Handlungsprozess zu verknüpfen und zu festigen. Damit wird ein fast beiläufiger Kompetenzerwerb der Auszubildenden gefördert.

Von den Kooperationspartnern des Modellprojektes wurde ein Pool von Lernsituationen und geplanten Anleitungen entwickelt, der neben allen verwendeten blanko Arbeitshilfen auf der Projektwebsite verfügbar ist. Einige Betriebe haben über diesen Pool hinaus eigene Lernsituationen entwickelt. Der Aufwand lohnt sich nach Aussagen der Betriebe in mehrfacher Hinsicht. Die Auszubildenden werden im Voraus über geplante Anleitungen informiert und können sich optimal vorbereiten, da zu vermittelnde Kompetenzen und einzuübende Fähigkeiten genau beschrieben sind. Die Qualitätsmanagerin eines ambulanten Dienstes nennt es „bewundernswert“, wie dadurch andere Fachkräfte angeregt werden, sich mit dem Ausbildungsstoff und den dahinter stehenden theoretischen Ansätzen zu beschäftigen. Die Fachkräfte bringen so ihr Wissen fortlaufend auf den neuesten Stand. Außerdem steigt ihre Bereitschaft, Auszubildende auf den Versorgungstouren der Pflegefachkräfte mitzunehmen und anzuleiten deutlich, da sie nun eine Richtlinie und einen Handlungsablauf haben, an dem sie sich orientieren können. Durch die Arbeitsaufträge aus den eingesetzten Lernsituationen lassen sich Ausbildungsinhalte deutlich zielgerichteter mit dem Versorgungsalltag verschränken. Gelerntes wird so direkt im Pflegealltag umgesetzt und reflektiert, damit werden erfahrungsbasierte Lernprozesse möglich. Durch Denkaufgaben werden die Auszubildenden bei präziser Aufgabenstellung angeregt, Informationen bei den Fachkräften zu sammeln, um ihre Aufgaben lösen zu können.

Ein Instrument, das ganz in den Händen der Auszubildenden liegt, ist das **Lerntagebuch**. Es dient der Dokumentation des Arbeits- und Lernalltags und seiner Reflexion. Die Dokumentation wird von den Auszubildenden selbstständig durchgeführt, die Reflexion erfolgt gemeinsam mit der Praxisanleitung. Auszubildende im Modellversuch betonen, dass das Lerntagebuch einfach zu führen sei und erlaube, einen besseren Überblick über Handlungsbedarfe im Ausbildungsprozess zu bekommen. Weiter wird berichtet, dass das Lerntagebuch für die Auszubildenden sehr wichtig geworden sei, weil es Lernbedarfe deutlich macht und eine Anpassung der individuellen Ausbildungsplanung erlaubt. Es erfüllt aber auch eine andere wichtige Aufgabe. Auszubildende können Erfahrungen aus belastenden Situationen festhalten, die in der Hektik des Alltags keine Berücksichtigung finden. Durch diese Reflexion werden die Erfahrungen auch emotional aufgearbeitet. Die Auszubildenden üben mit dem Lerntagebuch, selbstständig zu reflektieren und erlangen ein tieferes Verständnis für das, was die Pflege alter Menschen ausmacht.

5.4 Qualitätsbaustein 4: Fundierte Beurteilung schafft Transparenz und fördert die Akzeptanz der Lernerfolgsermittlung

Die staatliche Prüfung am Ende der Ausbildung zeigt, ob das Ziel der Ausbildung – der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz – erreicht worden ist. Auf dem Weg zu diesem Ziel ist es notwendig, die erreichten Lernerfolge fortlaufend zu beurteilen, um den Ausbildungsprozess erfolgreich steuern zu können. Dies ermöglicht, Auszubildende ganz gezielt zu fördern und auch zu fordern.

Gestützt auf einen *Beurteilungsbogen* mit festgelegten Kriterien und differenzierten Indikatoren, der aufzeigt, in welchem Maße der Kompetenzerwerb bezogen auf die Beobachtung von konkreten Pflegehandlungen bereits erfolgt ist, können im *protokollierten Reflexionsgespräch* von Praxisanleitung und Auszubildenden die Lernbedarfe besprochen und in die individuelle Ausbildungsplanung eingearbeitet werden.

Der Aufwand für die Bearbeitung eines Beurteilungsbogens wurde von den Kooperationspartnern als relativ hoch eingeschätzt. Angesichts der positiven Effekte schnell – Beurteilung ist transparenter und verlässlicher, sie wird von den Auszubildenden besser akzeptiert und lässt sie ihren eigenen Lernstand realistischer einschätzen – sind einige Kooperationspartner dazu übergegangen, den Beurteilungsbogen gezielt für die Halbjahres- und Jahresbeurteilung und zur Prüfungsvorbereitung einzusetzen. In den einzelnen Ausbildungsabschnitten werden überwie-

Tabelle 4

Beispiel für einen Beurteilungsbogen (erarbeitet von Kooperationspartnern im Modellversuch QUE-SAP)

Thema	Verbandswechsel PEG			
Lernziel	Die/der Auszubildende kann den Bandswechsel bei PEG sach- und fachgerecht, selbstständig, geplant, eigenverantwortlich, personen- und situationsgerecht, ökonomisch und unter Berücksichtigung des Standards Hygiene, des Standards Bandswechsel sowie der eigenen Gesundheit, durchführen.			
Kriterien	Indikatoren	Ausprägungsgrad	Anteil in %	
Zielgerichtetheit	Vollständige Vorbereitung (Instrumente, Arbeitsmaterial) und logische Anordnung der Materialien	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15 Kreuze $\Sigma \times 1$ = 15	10 %
	Fachliche Vorbereitung erfolgt vollständig.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Der Raum des VW (Bewohnerzimmer, Behandlungszimmer) ist vorbereitet (Schild an der Tür, Vorhänge geschlossen).	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Die Durchführung berücksichtigt die konkrete Situation (z. B. zweite PFK erforderlich).	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Gegenstandsbezug	Situationsgemäße Planung wurde vorgenommen (z. B.: mit PA/PFK besprochen).	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17 Kreuze $\Sigma \times 5$ = 85	50 %
	Einschätzung des Wundstatus erfolgt laut einrichtungsinternem Standard.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Im Ablaufplan/Behandlungspflege werden ärztliche Anweisungen berücksichtigt und umgesetzt.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Verhaltens-, Pflege- und Hygienenormen werden eingehalten.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Der einrichtungsspezifische Standard des Bandswechsels wird eingehalten.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Der Ablauf der Pflegeplanung erfolgt der individuellen Situation entsprechend.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Selbstreflexion	Die situationsgerechte Umsetzung von Verhaltensnormen wurde reflektiert.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10 Kreuze $\Sigma \times 1$ = 10	10 %
	Fehler und Änderungsbedarfe wurden erkannt.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Erfolgreiches Handeln konnte benannt werden.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Selbstständigkeit	Alle nötigen Informationen (Pflegedokumentation, Unterrichtsmaterial, Fachliteratur, ...) wurden beschafft.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14 Kreuze $\Sigma \times 1$ = 14	10 %
	Informationen wurden sinnvoll vernetzt und bei der Umsetzung erkennbar berücksichtigt.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Benötigte Materialien/Hilfsmittel wurden eigenständig beschafft.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Auf Veränderungen wurde situationsgerecht und flexibel reagiert.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Kommunikatives Verhalten	Anfängliche Information über das „Sprechverbot“ während des Bandswechsels wurden gegeben.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10 Kreuze $\Sigma \times 2$ = 20	20 %
	„Sprechverbot“ wurde während des Bandswechsels eingehalten.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation wurden angewendet.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	Verwendung der Fachsprache erfolgte angemessen und an den Empfänger angepasst.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Summen	Summe aller Indikatoren: (Zielgerichtetheit) 5 + (Gegenstandsbezug) 6×5 + (Selbstreflexion) 3 + (Selbstständigkeit) 4 + (Kommunikatives Verhalten) 4×2 = 50	Summe aller Kreuze: 144	= 100 %	
Gesamtbeurteilung	144 : 50 = 2,88 ≈ 3 → Das oben beschriebene Lernziel ist bei der/dem Auszubildenden „vorhanden“.		Datum: Unterschrift:	

gend Reflexionsgespräche von Praxisanleitungen und Auszubildenden zur Ermittlung von Lernbedarfen eingesetzt.

Die Entwicklung von Beurteilungsinstrumenten ist leichter gemeinsam in einem Arbeitskreis aus mehreren Einrichtungen und der kooperierenden Altenpflegeschule zu leisten. Verschiedene Beurteilungsinstrumente der Schule und der Einrichtungen können abgeglichen und Beurteilungsmaßstäbe gemeinsam erarbeitet und festgelegt werden.

5.5 Qualitätsbaustein 5: Die Lernortkooperation – gemeinsam geht es besser

Die Ziele, Anforderungen und Strukturen der Lernorte Betrieb und Schule sind verschieden. Das Altenpflegegesetz fordert zusätzlich die Kooperation des praktischen Ausbildungsträgers mit weiteren Pflegeeinrichtungen im Rahmen der externen Ausbildungsabschnitte. Die zielorientierte und partnerschaftliche Zusammenarbeit aller an der Ausbildung beteiligten Akteure an den verschiedenen Lernorten ist eine zentrale Voraussetzung für die gesamte Ausbildung. Die Lernortkooperation beeinflusst alle bisher beschriebenen Qualitätsbausteine und ist von daher als verbindendes Element der gesamten theoretischen und praktischen Ausbildung zu verstehen.

Der Einsatz einer Arbeitshilfe zur Lernortkooperation, die Vorschläge für die unterschiedlichen Handlungsbereiche enthält (Kooperationsverträge, Kommunikationsstrukturen, Arbeitstreffen, inhaltliche und methodische Abstimmung der Ausbildung etc.) und nach einer Ist-Analyse die Planung konkreter Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit ermöglicht, wurde seitens der Projektpartner als äußerst hilfreich für die Verbesserung der Zusammenarbeit beurteilt.

Dies zeigte sich beispielsweise bei der inhaltlichen und methodischen Abstimmung der Ausbildungsplanung. Entsprechend wurden beispielsweise Praxisanleitertreffen in der Schule und Praxisbesuche der Altenpflegesschulen in den Betrieben neu konzipiert. Eine Pflegedienstleitung berichtet, dass die Kommunikation nun auf Augenhöhe stattfände. Geforderte Informationen werden wechselseitig gezielter ausgetauscht, verbindliche Ansprechpartner und geeignete Kommunikationswege wurden festgelegt. Die Altenpflegesschulen geben die für die praktische Ausbildung dringend erforderlichen Themen und Lernziele des schulischen Ausbildungsabschnitts entsprechend aufbereitet an die Träger der praktischen Ausbildung weiter, sodass diese Eingang in die Planung finden. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur inhaltlichen Abstimmung der Ausbildung geleistet.

5.6 Qualitätsbaustein 6: Wir bleiben am Ball!

Die Erfahrungen der Kooperationspartner im Modellprojekt zeigen, dass die fünf bisher vorgestellten Qualitätsbausteine geeignet sind, Ausbildungsprozesse in Pflegeeinrichtungen deutlich zu verbessern. Sie ermöglichen den eingangs exemplarisch geschilderten Handlungsbedarfen der Betriebe systematisch und unter Berücksichtigung knapper Ressourcen zu begegnen. Das Bewusstsein für Ausbildung und das Verständnis für damit verbundene personelle und zeitliche Investitionen ist deutlich gestiegen. Ausbildung avanciert zur Aufgabe des gesamten Pflegeteams, das nicht selten vom neuen theoretischen Wissen der Auszubildenden profitiert.

Dennoch sind die damit verbundenen Anstrengungen und erreichten Fortschritte häufig noch an einzelne Personen gebunden, die sich intensiv mit den Qualitätsbausteinen beschäftigt und unter Verwendung der Arbeitshilfen entsprechende Dokumente und Formulare entwickelt haben. Es ist dringend notwendig durch die Einbindung in das betriebsspezifische Qualitätsmanagementsystem dafür zu sorgen, dass Ausbildungsstandards analog zu Pflegestandards in den Einrichtungen verpflichtend eingesetzt und in regelmäßigen Abständen überprüft werden. Dann ist gesichert, dass die erzielten Verbesserungen der Ausbildungsprozesse bei Ausscheiden dieser Schlüsselpersonen aus dem Betrieb beibehalten und weiter vorangebracht werden können. Die Leitungsebene der Betriebe zeichnet dafür verantwortlich, dass die dort niedergelegten Ausbildungsstandards auch verbindlich zur Anwendung kommen.

Die größten Herausforderungen für Pflegeeinrichtungen, die sich auf den Weg der Qualitätsentwicklung ihrer Ausbildung begeben haben, sind aus Sicht des Modellversuchsträgers, den Prozess am Laufen zu halten und mit entsprechenden flankierenden Maßnahmen zu sichern. Dazu

könnte zum Beispiel ein jährliches kurzes Monitoring der Ausbildungsarbeit beitragen, im dem Bewährtes und Verbesserungswürdiges analysiert und die weiteren Schritte verabredet werden.

Dafür wurden Prüfkriterien mit den Praxispartnern entwickelt. Sie sind in die sechs Themenbereiche gegliedert:

- ▶ systematische Fachkraftgewinnung durch Ausbildung
- ▶ partnerschaftliche Lernortkooperation
- ▶ förderliche Rahmenbedingungen
- ▶ Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen
- ▶ Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz
- ▶ Zufriedenheit der Auszubildenden.

Zu jedem Themenbereich sind Fragen formuliert worden, die darauf abzielen, Verbesserungspotenziale zu erkennen. Mithilfe einer Checkliste können Betriebe festlegen, welche Bereich und Prozesse in welchen Abständen überprüft werden sollen. Diese ist so angelegt, dass sie in übliche interne Auditverfahren eingebunden werden kann. In die Analyse und Planung sollten die Auszubildenden (z. B. in Form von Azubisprechern) unbedingt mit einbezogen werden, das fördert nicht nur deren Wertschätzung, sondern liefert wertvolle Informationen über den Nutzen der Maßnahmen bei denen, deren beruflicher Entwicklung sie dienen sollen.

Die geplante Neuregelung der Pflegeausbildungen (vgl. hierzu BMG 2012) sieht eine vielschichtiger praktische Ausbildung in allen Arbeitsfeldern der Pflege vor (Akutkrankenhäuser, stationäre und ambulante Pflegeeinrichtungen, Einrichtungen der Kinderheilkunde) sowie speziellen Arbeitsfeldern (z. B. Hospiz, Rehabilitation, ambulante Spezialpflege). Damit werden sich die Ausbildungszeiten in den einzelnen Versorgungsformen, bei insgesamt gleichbleibendem Stundenanteil für die praktische Ausbildung von 2.500 Stunden, verkürzen. Die zukünftigen Pflegeschulen sollen die übergeordnete Verantwortung für die gesamte Ausbildung behalten und u. a. zuständig für die Koordinierung der Einsätze im Rahmen der praktischen Ausbildung werden.

6 Ausblick

Schon allein dadurch gewinnt eine sorgfältige Planung und Steuerung von Ausbildungsprozessen und der Einsatz von berufspädagogischen Methoden, die eigenverantwortliche Lernprozesse fördern, zunehmend an Bedeutung. Wie sonst soll gewährleistet werden, dass die praktischen Einsätze den umfassenden Kompetenzerwerb im Sinne von theoretisch begründetem, geplanten und reflektierten Handeln ermöglichen und nicht ein Rückschritt zur Ausbildung als Praktikum erfolgt.

Pflegeeinrichtungen, die sich kontinuierlich intensiv mit der Qualitätsverbesserung ihrer Ausbildungsprozesse beschäftigen, werden bei einer inhaltlichen und strukturellen Umstellung der Ausbildung deutlich im Vorteil sein, da sie sich auf bereits geschaffene und erprobte Strukturen verlassen können. Gute Ausbildung sichert also jetzt und in Zukunft gute Fachkräfte für die Pflegebranche. Die beschriebenen und erprobten Qualitätsbausteine können hierbei einen wesentlichen Beitrag leisten.

Literatur

- ALTENPFLEGE-AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSVERORDNUNG (*AltPflAPrV*): *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV)* vom 26. November 2002 (BGBl. I S. 4418), die zuletzt durch Artikel 31 des Gesetzes vom 2. Dezember 2007 (BGBl. I S. 2686) geändert worden ist.
- ALTENPFLEGEGESETZ (*AltPflG*): *Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG)* in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. August 2003 (BGBl. I S. 1690), das zuletzt durch Artikel 12b des Gesetzes vom 17. Juli 2009 (BGBl. I S. 1990) geändert worden ist.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: ENIQAB Newsletter. Ausgabe 1/Juli 2011. Bonn – URL: http://www.deqa-vet.de/_media/ENIQAB-Newsletter_Nr.1.pdf (Zugriff am 07.01.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.): *Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung – Empfehlungen für Ausbildungsstätten in der Altenpflege*. Bearbeitung: Institut für Gerontologische Forschung – Autorinnen: KNOCH, Tina; KLÜNDER, Monika; HEINEMANN-KNOCH, Marianne. Berlin 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.): *Die praktische Altenpflegeausbildung. Ein Handbuch des Servicenetzwerkes Altenpflegeausbildung für ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen*. Bearbeitung: KNOCH, Tina; et al. Berlin 2010
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (BMG): *Eckpunkte zur Vorbereitung eines neuen Pflegeberufegesetzes*. Erarbeitet von der Bund-Länder-Arbeitsgruppe Weiterentwicklung der Pflegeberufe – URL: http://www.bmg.bund.de/fileadmin/dateien/Downloads/P/Pflegeberuf/20120301_Endfassung_Eckpunktepapier_Weiterentwicklung_der_Pflegeberufe.pdf (Zugriff am 07.01.2014)
- DONABEDIAN, Avedis: *The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment, Explorations in Quality Assessment and Monitoring*. Band 1. Health Administration Press 1980
- GESETZENTWURF DER BUNDESREGIERUNG: *Entwurf eines Gesetzes über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG)*. BT-Drucksache 14/1578.
- KNOCH, Tina: *„Ausgestaltung der Praxisanleitung auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes des Bundes“ – Ergebnisse der Makro- und Mikroanalyse*. Unveröffentlichter Auswertungsbericht. Berlin 2005
- KNOCH, Tina: *Zwischenbericht zum Modellversuch „Qualitätsentwicklung und -sicherung der praktischen Ausbildung, Intensivierung der Lernortkooperation und Anpassung der Konzepte der berufspädagogischen Qualifizierung für Praxisanleitungen in der Altenpflege“ (QUESAP)*. München 2012
- KNOCH, Tina et al.: *Gute Ausbildung – gute Fachkräfte! Ausbildung in Pflegeeinrichtungen strukturiert, praxisnah und erfolgreich gestalten (Hrsg.)*: Institut für Gerontologische Forschung e. V., Berlin 2013

SARAH KLECK

Vom Berichtsheft zum Ausbildungsnachweis

Der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung

► Abstract

Obwohl der Begriff „Berichtsheft“ längst überholt ist und durch den „Ausbildungsnachweis“ ersetzt wurde, wird er in der betrieblichen Bildungspraxis noch immer verwendet und zwar von Ausbildern/ Ausbilderinnen und Auszubildenden gleichermaßen. Dieser Umstand macht deutlich, dass es nicht ausreicht, einem veralteten Instrument einfach einen neuen Namen zu geben – vielmehr ist es notwendig diesem Instrument einen neuen Sinn zu verleihen.

Der multiperspektivisch und praxisorientiert angelegte Modellversuch „Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis“ zielt darauf ab, den fest im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HWO) verankerten Ausbildungsnachweis zu einem wertvollen Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung weiterzuentwickeln. Dazu wurde ein von der IHK Bodensee-Oberschwaben auf Basis des Ganzheitlichen Ansatzes neu konzipierter Ausbildungsnachweis in fünfzig regionalen Ausbildungsbetrieben erprobt. Daher liegt der Fokus des Beitrags auf Ausbildungsberufen im Zuständigkeitsbereich der IHK. Die Ansätze lassen sich aber durchaus auf andere Ausbildungsberufe übertragen.

1 Rahmenbedingungen

Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Ausbildung erlangen, auch vor dem Hintergrund des bevorstehenden Fachkräftemangels, einen immer höheren Stellenwert. Aus diesem Grund sollen insbesondere kleine und mittlere Unternehmen bei ihren Bemühungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung mit geeigneten Instrumenten unterstützt werden. Der Ausbildungsnachweis scheint aufgrund seines Verpflichtungscharakters hierfür das ideale Medium zu sein. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf einer Verbesserung der oft unsystematisch organisierten Kommunikation zwischen Ausbildern/ Ausbilderinnen und Auszubildenden und auf der Unterstützung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen auf Seite der Auszubildenden. Beide Aspekte bilden maßgebliche Säulen einer Qualitätsentwicklung der betrieblichen Berufsausbildung.

Um Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung flächendeckend zu fördern, muss ein hierfür entwickeltes Instrument universell für alle Berufsbilder anwendbar sein. Die Analyse verschiedener Formen des Ausbildungsnachweises zeigt aber, dass es enorme Unterschiede in Umfang, Aufwand und ihrer Stellung im beruflichen Ausbildungsprozess gibt. Zurückzuführen ist dies auf den Umstand, dass der Ausbildungsnachweis gesetzlich verankert ist und somit in den Verantwortungsbereich der für die jeweiligen Berufe zuständigen Stellen fällt. Eine Veränderung an den jeweiligen Ausbildungsnachweisen hat somit auf der Ebene der zuständigen Stellen anzusetzen.

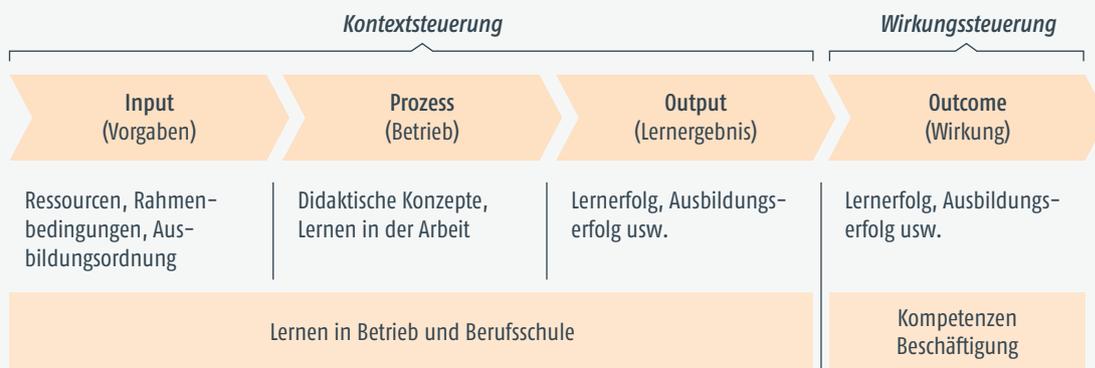
2 Ausgangslage und Akteure

Das Berufsbildungsgesetz weist dem Berufsbildungsausschuss (BBA) die Aufgabe zu, auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken. Aufgrund des seit April 2005 neu formulierten Berufsbildungsgesetzes beschäftigte sich der Berufsbildungsausschuss Bodensee-Oberschwaben mit den darin beschriebenen Aufgaben. Im Mai 2006 fand dazu ein gesonderter Workshoptag mit der Beteiligung des ITB Bremen statt. Nach anschließender weiterer Behandlung im BBA wurde ein eigener Arbeitskreis Qualität gegründet, welcher im September 2007 erstmals tagte. Ziel des Arbeitskreises ist es, gemeinsam mit weiteren betrieblichen Vertretern außerhalb der BBA-Mitglieder, Themenfelder zur Qualitätsentwicklung der betrieblichen Berufsausbildung zu benennen und daraus konkrete Instrumente und Aktivitäten für die Ausbildungsbetriebe zu entwickeln, zu erproben und einzuführen. Als ersten Themenschwerpunkt hat sich der Arbeitskreis Qualität des BBA Bodensee-Oberschwaben das Instrument Ausbildungsnachweis vorgenommen.

Der Ausbildungsnachweis ist durch die Verankerung in den Ausbildungsordnungen, dem Berufsbildungsgesetz und durch die Richtlinien der jeweiligen zuständigen Stelle bereits fest in die betriebliche Berufsausbildung integriert. Er eignet sich als Medium zur Verbesserung der Qualitätsentwicklung und -sicherung, da er bereits als Qualitätssicherungsinstrument in den Ausbildungsbetrieben vorhanden ist und nur geringe Änderungen zur Steigerung der Qualität notwendig sind. Der Fokus liegt hierbei auf der Verbesserung der Qualität des Ausbildungsprozesses bzw. der Prozessqualität der Ausbildung (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1

Schwerpunkte der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung (Thomas SCHEIB, Lars WINDELBAND, Georg SPÖTTL 2009, Seite 23)



Im Vordergrund stand dabei von Beginn an die Einbeziehung der Akteure der betrieblichen Berufsausbildung. Auszubildende, Ausbilder/-innen, Ausbildungsbeauftragte ebenso wie Auszubildende wurden im Modellversuch Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis bereits in die Planungs- und Konzeptionsphase einbezogen, um möglichst nah an der betrieblichen Praxis arbeiten zu können.

Eine breit angelegte Bestandsaufnahme machte deutlich, dass es beim Ausbildungsnachweis Unklarheiten bei Form und Schwerpunktsetzung gibt. Die Bestandsaufnahme ergab auch, dass die Auszubildenden als Individuen kaum einbezogen werden, da der Ausbildungsnachweis inhaltlich ausschließlich auf Fachkompetenz ausgerichtet ist und andere Komponenten der (beruflichen) Handlungskompetenz nicht berücksichtigt werden. Ein Abgleich der Lerninhalte mit dem Ausbildungsrahmenplan und Feedback finden kaum statt. All dies sollte bei der Neukonzeption des Ausbildungsnachweises verbessert bzw. eliminiert werden.

3 Sinn und Zweck des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises

Der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis ist ein Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Er dient zum Nachweis des inhaltlichen und zeitlichen Ablaufs der Ausbildung und dokumentiert alle während der Ausbildung vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Führung des Ausbildungsnachweises ist im Berufsbildungsgesetz verankert und Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 43 Abs. 1 Nr. 2, BBiG; § 36 Abs. 1, Nr. 2, HWO).

Der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis erfüllt folgende Funktionen:

- ▶ Die Erstellung eines betrieblichen Ausbildungsplanes, der allen Beteiligten (Auszubildende, Auszubildende, Ausbilder/-innen und Prüfer/-innen) Aufschluss über den inhaltlichen (Abteilung, Ausbildungsbereich) und zeitlichen Ablauf der Ausbildung gibt.
- ▶ Die wöchentliche Aufarbeitung und Dokumentation der durchgeführten betrieblichen Tätigkeiten und Themen der Woche (Unterweisungen, Lehrgespräche, betrieblicher Unterricht) dient seitens des/der Auszubildenden zur Reflexion über die Ausbildungs- und Lerninhalte der vergangenen Woche sowie aus Sicht des/der Ausbilders/Ausbilderin als Kontrollinstrument.
- ▶ Einhergehend mit der Dokumentation der betrieblichen Tätigkeiten und Themen der Woche, findet die Kontrolle des aktuellen Standes der Vermittlung aller Lerninhalte gemäß Ausbildungsrahmenplan statt. Dazu gleicht der/die Auszubildende, die in der entsprechenden Woche erlernten und durchgeführten Ausbildungsinhalte mit den Inhalten bzw. Unterpunkten des Ausbildungsrahmenplanes seines Berufsbildes ab. Auf diese Weise erhalten Auszubildende/-r und Ausbilder/-in eine Übersicht über die bereits erlernten und die noch zu erlernenden Ausbildungsinhalte.
- ▶ Ebenso basierend auf den dokumentierten betrieblichen Tätigkeiten und Themen der Woche wird der/die Auszubildende im Ganzheitlichen Ausbildungsnachweis dazu angehalten, seine/ihre eigene Leistung einzuschätzen. Dementsprechend wird anschließend zum Zwecke eines Selbst- und Fremdbildabgleichs eine Einschätzung des ausbildenden Personals (Ausbilder/-in oder Ausbildungsbeauftragte/-r) vorgenommen.
- ▶ Die Lerninhalte der Berufsschule, dem Partner der dualen Berufsausbildung, werden ebenfalls wöchentlich dokumentiert. So erhält der/die Ausbilder/-in im Betrieb einen Überblick über die aktuellen Berufsschulthemen und die Möglichkeit, die in der Berufsschule behandelten theoretischen Ausbildungsinhalte in die betriebliche Praxis zu transferieren.
- ▶ Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz beschäftigt sich der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis, über den klassischen Wochenbericht hinaus, mit der Reflexion (Selbsteinschätzung) über die Weiterentwicklung von Fach- und Methodenkompetenz sowie Selbst- und Sozialkompetenz des/der Auszubildenden nach jedem Ausbildungsabschnitt (alle zwei bis sechs Monate).
- ▶ Anschließend gibt der/die Ausbilder/-in Feedback bezüglich der Weiterentwicklung von Fach- und Methodenkompetenz, sowie Selbst- und Sozialkompetenz (Selbst- und Fremdbildabgleich). Die sich aus dem Feedbackgespräch heraus ergebenden Ziele werden dann gemeinsam formuliert und schriftlich festgehalten (Zielvereinbarung). Zum nächsten Feedbackgespräch (zwei bis sechs Monate später) werden die vereinbarten Ziele überprüft und neue Ziele, wiederum abgeleitet aus dem Feedbackgespräch, für den kommenden Ausbildungsabschnitt formuliert.

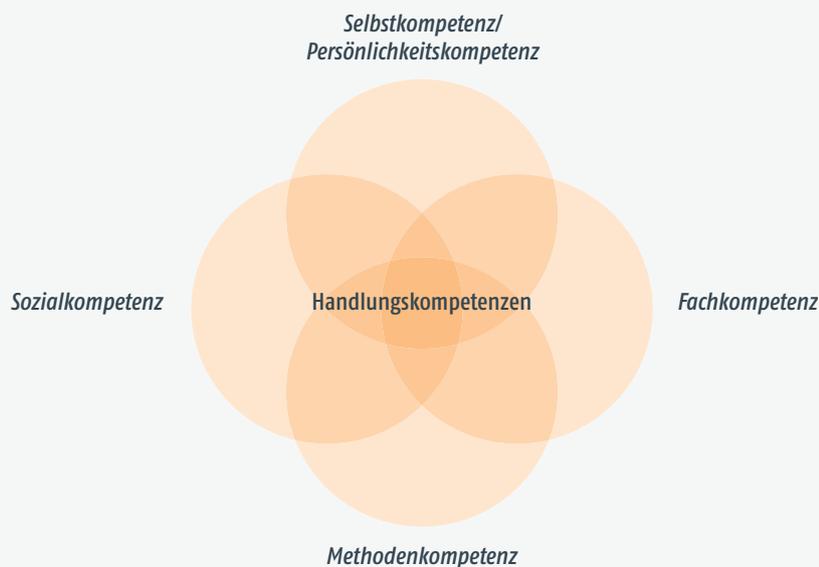
Das Hauptaugenmerk der Weiterentwicklung des Ausbildungsnachweises liegt folglich sowohl auf einer Intensivierung der Kommunikation zwischen Ausbildern/Ausbilderinnen und Auszubildenden, als auch auf einer Unterstützung von Kompetenzbildungs- und -entwicklungsmaßnahmen für Auszubildende, das heißt die Förderung der Weiterentwicklung von Fach- und

Methodenkompetenz, sowie Selbst- und Sozialkompetenz zur Stärkung der (beruflichen) Handlungskompetenz im Allgemeinen (vgl. Abbildung 2: Handlungskompetenzmodell).

Daher wird in diesem Zusammenhang nicht mehr nur von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gesprochen, die während einer betrieblichen Berufsausbildung erlangt werden sollen, sondern im Sinne des Ganzheitlichen Ansatzes bewusst von Kompetenz.

Abbildung 2

Handlungskompetenzmodell (Christoph NEGRI 2014, S. 75)



Handlungskompetenz wird in diesem Zusammenhang verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 10).

Eine Komponente der (beruflichen) Handlungskompetenz, die *Fachkompetenz*, „bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 11). Sie bildet sozusagen die Basis für jede berufliche Tätigkeit.

Ergänzt wird Fachkompetenz durch die *Methodenkompetenz*. Sie wird verstanden als „Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen“ (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 11).

Sozialkompetenz hingegen beschäftigt sich mit der „Bereitschaft und Befähigung, soziale Bindungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“. (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 11). Dies beansprucht für das Berufsleben ebenso wie für die privaten Lebensbereiche Geltung.

Einhergehend mit der Sozialkompetenz, die sich mit dem Umgang mit anderen Menschen beschäftigt, wird im Ganzheitlichen Ausbildungsnachweis außerdem die *Selbstkompetenz*, oder

auch persönliche bzw. personale Kompetenz, gestärkt. Diese Kompetenz beschreibt „die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie und Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen (...)“. Kennzeichnend für Selbstkompetenz sind Eigenschaften wie „Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“ (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 11).

Diese vier Kompetenzfelder bilden die maßgeblichen Säulen der (beruflichen) Handlungskompetenz, die mithilfe des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises gefördert und weiterentwickelt werden sollen.

4 Betrieblicher Nutzen

Der Betriebliche Nutzen des neu konzipierten Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises besteht in der Verbesserung der vorgelagerten Prozesse der betrieblichen Berufsausbildung. So gibt zum Beispiel ein betrieblicher Ausbildungsplan allen Beteiligten (Auszubildende, Auszubildende und Prüfer/-innen) Aufschluss über den inhaltlichen (Abteilung, Ausbildungsbereich) und zeitlichen Ablauf der Ausbildung.

(Anmerkung: Grundsätzlich muss jeder Ausbildungsbetrieb einen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen. Die Durchführung der betrieblichen Ausbildung erfolgt nach einem betrieblichen Ausbildungsplan auf der Grundlage der jeweiligen Ausbildungsordnung und wird von der jeweils zuständigen Stelle (i. d. R. Kammer) geregelt und überwacht. Dies ist also „Standard“ und kein Novum im Rahmen des Modellversuchs).

Außerdem dient der Ganzheitliche Ausbildungsnachweis durch die wöchentliche Aufarbeitung und Dokumentation der durchgeführten betrieblichen Tätigkeiten und Themen der Woche (Unterweisungen, Lehrgespräche, betrieblicher Unterricht) dem/der Auszubildenden zur Reflexion über die Ausbildungs- und Lerninhalte der vergangenen Woche dem/der Ausbilder/-in als Kontrollinstrument.

Gleichzeitig findet die Kontrolle des aktuellen Standes der Vermittlung aller Lerninhalte gemäß Ausbildungsrahmenplan statt. Auf diese Weise erhalten sowohl Auszubildende/-r als auch Ausbilder/-in eine Übersicht über die bereits erlernten und die noch zu erlernenden Ausbildungsinhalte.

5 Verankerung im Ausbildungsprozess

Die oberste Priorität des Modellversuchs Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis ist es, alle Ausbildungsakteure aktiv in den gesamten Prozess einzubeziehen. Engagement, aktive Mitgestaltung und Bereitschaft sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer eines theoretischen Konstrukts in die (betriebliche) Bildungspraxis. Dies reicht jedoch allein als Grundlage für den Transfer nicht aus, da sich hier insbesondere hauptamtliche Ausbilder/-innen und Betriebe, die genügend Ressourcen für die Berufsausbildung zur Verfügung stellen, angesprochen fühlen.

Nach der Evaluation des Modellversuchs und der damit einhergehenden Modifizierung des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises stand das Ziel der Pilotphase, die flächendeckende Einführung des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises in der Region Bodensee-Oberschwaben im Vordergrund. Dazu wurde, gemäß § 79 Abs. 2 BBiG, eine neue Richtlinie zur Führung des Ausbildungsnachweises erlassen und von dem BBA am 27. November 2012 verabschiedet. Diese richteten sich nach den Empfehlungen des BIBB Hauptausschusses, welche ebenfalls 2012 geändert wurden. Damit war die rechtliche Grundlage geschaffen.

Um den Ganzheitlichen Ausbildungsnachweis jedoch darüber hinaus in die betriebliche Berufsausbildung zu transferieren, müssen nach der Pilotphase zunächst weitere zuständige Stellen informiert werden, mit dem Ziel, eine Kooperation zu erreichen. Da jede zuständige Stelle jedoch eigene Richtlinien zur Führung von Ausbildungsnachweisen erlässt, war es notwendig, dass eine Änderung der Empfehlung zum Führen von Berichtsheften des BIBB umgesetzt wurde. Diese überarbeiteten Empfehlungen dienen wiederum den zuständigen Stellen als Grundlage der entsprechenden Richtlinien.

Darüber hinaus wurde im Rahmen des Modellversuchs eine online basierte Version des „Berichtsheftes“ entwickelt. In Zusammenarbeit mit dem Bildungsportal Sachsen und auf der Grundlage des bereits vorhandenen Online-Berichtsheftes „BLoK“ wurde eine elektronische Form des Ganzheitlichen Ausbildungsnachweises auf den Weg gebracht. Damit kann eine weitere Effizienzsteigerung erreicht werden und somit die Motivation, für mehr Feedbackgespräche und einen wöchentlichen Abgleich der Ausbildungsinhalte, für alle Ausbildungsbeteiligte steigen.

HELENA SABBAGH

Qualitätssicherung der beruflichen Bildung als nationale und europäische Aufgabe – die Rolle DEQA-VETs

► Abstract

Der Beitrag beschreibt Funktionen und Aufgaben der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eingerichteten „Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET)“. Die Referenzstelle wurde 2008 im Rahmen des EQAVET-Prozesses (vormals ENQA-VET) am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt und setzt sich seither für eine „Kultur der Qualitätsverbesserung“ ein. Das im EU-Programm für Lebenslanges Lernen entwickelte Leonardo-da-Vinci-Projekt ENIQAB (2011–2013) verfolgte das Ziel, die Ergebnisse der BIBB-Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität zu „europäisieren“. Inwiefern DEQA-VET dieses Vorhaben unterstützte sowie dabei hilft, die im Rahmen der Modellversuche Qualität für die betriebliche Ausbildung entwickelten Handlungshilfen in die Breite zu tragen, wird im Folgenden erläutert.

Geht es in aktuellen Diskussionen um die Frage nach der Attraktivität beruflicher Bildung, so zeichnet sich – je nachdem, ob man sich in nationalen oder internationalen Kontexten bewegt – ein ambivalentes Bild ab: Auf der einen Seite wird das duale System im Ausland stark nachgefragt, was u. a. die zahlreichen Kooperationen des BIBB mit europäischen und internationalen Partnern belegen (MEMORANDUM 2012). Andererseits erleben wir in Deutschland, dass sich immer mehr Schulabgänger/-innen für ein Studium und gegen eine berufliche Ausbildung entscheiden (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, S. 19).

Spätestens seit Erscheinen des Interviews mit Julian Nida-Rümelin in der „Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung“ am 1. September 2013 und der Veröffentlichung des Buches „Akademisierungswahn“ im Jahr 2014, zählen die potenziellen Auswirkungen eines nachlassenden Ansehens der beruflichen Bildung zu den Top-Themen berufsbildungspolitischer Diskurse (NIDA-RÜMELIN 2014; BIBB KONGRESS 2014, S. 32–35). Es mangelt in diesem Zusammenhang nicht an Warnungen aus der Wirtschaft, die eine Verschärfung des Fachkräftemangels prognostizieren und dies mit entsprechenden Handlungsempfehlungen verknüpfen (DEUTSCHE MITTELSTANDS NACHRICHTEN 2015; WIR BRAUCHEN ALLE! 2014, Vgl. EFI GUTACHTEN 2014).

Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema „Qualität in der beruflichen Bildung“ an Relevanz – und damit auch die Frage nach deren Sicherung und Entwicklung. Die zugrundeliegende These dabei ist: Wird die Qualität beruflicher Bildung transparent und nachweisbar gesichert und weiterentwickelt, kann ihr Ansehen gehalten und ggf. gesteigert werden.

Von dieser Prämisse geht auch das 2010 von den zuständigen europäischen Ministern, den europäischen Sozialpartnern und der Europäischen Kommission verabschiedete Kommuniqué von Brügge aus. Darin wird die hohe Qualität als Voraussetzung für die Attraktivität der beruflichen Bildung genannt und die Mitgliedstaaten werden dazu aufgerufen, auf nationaler Ebene einen gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für alle Berufsbildungseinrichtungen einzuführen (KOMMUNIQUE VON BRÜGGE 2010, S. 9). Dies soll auf Grundlage der 2009 vom europäischen Parlament und Rat verabschiedeten „Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugs-

rahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ geschehen (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009).

Die Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) ist das Ergebnis dieser europäischen Initiative zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (EQAVET – vormals ENQA-VET). Denn das derzeit 34 Mitgliedstaaten umfassende europäische Netzwerk hatte sich mit der erwähnten Empfehlung verpflichtet, nationale Referenzstellen einzurichten. Gleichzeitig hatten sich die Mitgliedstaaten auf Instrumente und gemeinsame Prinzipien geeinigt, die sich im sogenannten EQAVET-Bezugsrahmen manifestieren. Dieser beinhaltet den Qualitätszyklus, der mit seinen vier Phasen Planen, Umsetzen, Überprüfen und Evaluieren auch als „Deming-Kreis“ oder „PDAC-Zyklus“ bekannt ist und den verbreitetsten und bekanntesten Qualitätsmanagementsystemen (wie ISO, EFQM etc.) zugrunde liegt. Er ist mit Qualitätskriterien und Deskriptoren hinterlegt, die jeweils für die System- und Bildungsanbieterenebene formuliert wurden. Hinzu kommt ein Set von zehn Indikatoren, das von den EQAVET-Staaten dazu genutzt werden kann, statistische Aussagen über die Güte des eigenen berufsbildenden Systems zu treffen (EQAVET 2009).

1 Kultur der Qualitätsverbesserung

Mit der bereits 2008 erfolgten Gründung von DEQA-VET wurde in Deutschland zum ersten Mal eine zentrale Anlaufstelle für Fragen der Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung geschaffen. Seither setzt sich DEQA-VET auf nationaler Ebene dafür ein, Informationen über Prinzipien, Funktionen und Nutzen von Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung zusammenzuführen und den Gedanken einer „Kultur der Qualitätsverbesserung“, wie es in der EQAVET-Empfehlung heißt, für die berufliche Bildung zu protegieren (ebenda).

Diese – verkürzt ausgedrückt – Qualitätskultur steht für eine Haltung, die auf Basis des EQAVET-Qualitätsrahmens so umschrieben werden kann, dass im Zuge einer regelmäßigen Überprüfung Qualitätsziele ermittelt, die Sichtweisen der Beteiligten eingeholt, die Partizipation der Involvierten gefördert und über Review-Verfahren die Wirksamkeit von Aktivitäten evaluiert sowie für die Zukunft entsprechend angepasst werden.

Neben den Aufgaben der Referenzstelle innerhalb des EQAVET-Netzwerkes, zu denen die Ausarbeitung gemeinsamer Positionen und Arbeitshilfen sowie die Entwicklung von Umsetzungsstrategien zählen, unterstützt DEQA-VET auf nationaler Ebene den Austausch zwischen den zuständigen Stellen (Kammern u. a.), Betrieben, Schulen und Sozialpartnern. Diese Bemühungen erfolgen mit dem Ziel, die Vernetzungen zwischen den Stakeholdern anzuregen und adäquate Maßnahmen zur Qualitätssicherung bekannt zu machen sowie zu verbreiten.

Es lag also nahe, dass DEQA-VET bei den Vorhaben der Modellprojekte im Förderschwerpunkt „Qualität“ eine begleitende und unterstützende Rolle übernehmen könnte. Die zehn Projekte sind schließlich angetreten, um praxistaugliche Lösungen für die betriebliche Bildung in KMU zu entwickeln und zu testen, wobei sie eben keine von oben implementierten Systeme einführen, sondern vielmehr intendierten, Bottom-up-Prozesse anzustoßen. Die Gestaltung und der Charakter der mittlerweile entwickelten Instrumente, Handreichungen und Konzepte verkörpern nun auch die Aufforderung an die Beteiligten von Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung, sich den jeweiligen Prozess zu eigen zu machen. Da die Ergebnisse der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität Lehrende und Lernende ansprechen, die Kommunikation und Kooperation zwischen den Stakeholdern fördern und deren Partizipation unterstützen, haben diese aus Sicht der Referenzstelle das Potenzial, die Etablierung der oben genannten Qualitätskultur zu fördern.

Folglich hat es sich DEQA-VET zur Aufgabe gemacht, die Ergebnisse der Modellversuche Qualität in die Breite zu tragen und damit den innerhalb der Projektlaufzeit bereits vollzogenen Transfer zu unterstützen und nach Auslaufen des Förderschwerpunktes 2014 weiterzutragen.

Dabei ist die Referenzstelle von Beginn an zweigleisig gefahren: Zum einen strengte sie Aktivitäten auf nationaler Ebene an, um auf die Arbeiten der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität aufmerksam zu machen und zum anderen war sie mit dem Start des sogenannten ENIQAB-Projektes (s. u.) in dessen Projektumsetzung eingebunden.

Im Rahmen des bis einschließlich 2013 gültigen Leonardo-da-Vinci-Programmes wurden im Zuge eines Ausschreibungsverfahrens fünf europäische Projekte von der Kommission ausgewählt und mit dem Ziel finanziert, die Umsetzung des EQAVET-Rahmens in den Mitgliedstaaten zu unterstützen. Das Projekt „Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (ENIQAB) zählte zu diesen EQAVET-Projekten. Es ging im März 2011 mit einer Laufzeit von zwei Jahren an den Start. Im Vergleich zu den vier übrigen EQAVET-Projekten, deren Projektträger aus den Niederlanden, Malta, Österreich und Rumänien stammen, handelt es sich bei ENIQAB primär um ein Transferprojekt. Es wurde aufgelegt, um die Ergebnisse der deutschen Initiative „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Erstausbildung“ den europäischen Mitgliedstaaten zur Verfügung zu stellen (EQAVET-PROJEKTE; EQAVET-NEWSLETTER 2013).

Die Referenzstellen Österreichs, Polens und Portugals führten das Projekt unter der Koordination des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) durch. Dabei stand die Idee im Vordergrund, dass die Partnerländer aus der Arbeit der deutschen Modellversuche Anregungen für eigene Maßnahmen gewinnen und wiederum ihre Erfahrungen mit den Partnern teilen könnten. Gleichzeitig sollten die Bekanntheit und Berücksichtigung der EQAVET-Standards auf nationaler Ebene unterstützt werden.

2 Europäisierung der Ergebnisse

Im Rahmen des Projektes ENIQAB sollte diese „Europäisierung“ über die Aufbereitung erbrachter Zwischen- und Endergebnisse sowie der Erstellung praktischer Hilfen für den Einsatz in den europäischen Partnerländern bzw. gleichzeitig zum bundesweiten Transfer erfolgen, wobei die DEQA-VET-Online-Plattform als Kommunikationsbasis fungierte. Die punktuelle Vernetzung der deutschen Initiative mit europäischen Peers und die gemeinsame Auseinandersetzung der nationalen Ansätze gehörten zum zentralen Ziel des Projektes. ENIQAB wurde zeitlich parallel zu den Modellversuchen Qualität durchgeführt, sodass eine kontinuierliche Reflexion der Projektergebnisse unter Berücksichtigung und Einbeziehung unterschiedlicher nationaler Berufsbildungssysteme und entsprechend heterogener Ausbildungsverfahren möglich war.

Die Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität zielten auf die Unterstützung der betrieblichen Ausbildungspraxis in Deutschland ab, erst mit ENIQAB wurde „... der Brückenschlag zwischen der europäischen Qualitätsstrategie und den deutschen Modellversuchen auf der Praxisebene – Betriebe und Bildungsdienstleister – versucht“ (HEMKES/SCHEMME 2013). Implizit finden sich die Komponenten des EQAVET-Qualitätssicherungsrahmens, wie der Gedanke der zyklischen Überprüfung und die EQAVET-Indikatoren in den Modellversuchen Qualität wieder. Explizit wurden die EQAVET-Indikatoren erst im Rahmen des ENIQAB-Projektes den Arbeitshilfen, Verfahren und Instrumenten der Modellversuche Qualität systematisch zugeordnet (ebenda). ENIQAB transferierte also deren Erkenntnisse in den europäischen Raum, leistete einen Beitrag zur Integration der EQAVET-Grundlagen in die nationale betriebliche Bildung und testete damit die Vereinbarkeit des EQAVET-Bezugsrahmens mit nationalen Ansätzen.

3 Schulbasierte berufliche Bildung ist in Europa die Regel

Zu den Erkenntnissen der EQAVET-Projekt-Initiative zählt u. a. der Schluss, der EQAVET-Rahmen sei umfassend und zur selben Zeit offen genug, um die Kompatibilität mit unterschiedlichsten nationalen Qualitätssicherungsansätzen in der beruflichen Bildung zu ermöglichen. Gleichzeitig stellten diese Merkmale eine „potenzielle Schwäche“ dar, weil die Frage kaum beantwortet werden könne, ob und wenn ja bis zu welchem Grad die rechtlich gesehen nicht bindenden europäischen Vorgaben in den Mitgliedstaaten umgesetzt seien. Abhilfe sollen die zehn EQAVET-Umsetzungskriterien leisten, die im Zuge der EQAVET-Projekte entwickelt worden sind (EQAVET PILOT PROJECTS 2013, S. 10).

DEQA-VET hat innerhalb des EQAVET-Netzwerkes mit der Situation umzugehen, dass in der großen Überzahl der insgesamt 34 Mitgliedstaaten die berufliche Bildung schulbasiert ist. Dieser Umstand hatte Auswirkungen auf die Ausgestaltung des EQAVET-Qualitätsrahmens, der auf Prinzipien von Qualitätsmanagementsystemen (wie ISO, EFQM etc.) basiert, die ursprünglich aus der Industrie stammen, aber mittlerweile in adaptierter Form in der schulischen Bildung bekannt und verbreitet sind.²⁹

Wirkweisen der QM-Systeme sind in der Tendenz Prozess- und Outcome-orientiert, wobei das deutsche Berufsbildungssystem traditionell Input-ausgerichtet ist und auf einer Qualitätssicherung fußt, die mit ihren Ausbildungsordnungen sowie dem austarierten System der Einbindung von Sozialpartnern, des Bundes, der Länder und der Kammern einen historisch gewachsenen eigenständigen Weg darstellt, der in seiner Komplexität vor allem international nicht leicht zu vermitteln ist.

Die Ergebnisse der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität zielen auf der Meso- sowie insbesondere auf der Mikroebene auf die Ausgestaltung der Lehr- /Lernprozesse in der betrieblichen Bildung und können damit das in Deutschland bestehende Qualitätssicherungssystem der Mindeststandards durch Konzepte und Instrumente ergänzen und „mit Leben füllen“. Hinsichtlich der EQAVET-Standards ist hingegen zu konstatieren, dass die pädagogische Qualität beruflicher Bildung z.B. bei den EQAVET-Indikatoren keine Berücksichtigung findet (2. ENIQAB-MEETING 2012).

4 Rund 50 Praxishilfen auf dem DEQA-VET-Portal

Damit setzt sich ENIQAB, das die Ergebnisse der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität in den europäischen Raum transferierte, auch von den übrigen vier EQAVET-Projekten ab: ENIQAB stellte als einziges der EQAVET-Projekte die Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung in den Mittelpunkt. Das in den letzten Jahren international gestiegene Interesse am arbeitsweltbezogenen Lernen und deutschen dualen System förderte das ebenfalls große Interesse – so die Erfahrungswerte von DEQA-VET – an den Ergebnissen der Modellversuche Qualität.

Die Referenzstelle hat ENIQAB von Beginn an begleitet: über die entsprechenden Internetseiten auf dem DEQA-VET-Portal (ENIQAB 2010–2013), aber auch durch die Beteiligung an Tagungen und Meetings, die im Rahmen des Projektverlaufs abgehalten wurden. Ebenso wurden Publikationen, die im Kontext von ENIQAB entstanden sind, in Deutsch und in englischer Übersetzung über die Netzwerke der Referenzstelle verteilt und bekannt gemacht.

Nachdem zunächst einzelne Instrumente, Konzepte und Verfahren der Modellversuche auf dem DEQA-VET-Portal vorgestellt wurden, findet sich seit Oktober 2014 auf der DEQA-VET-

²⁹ Um einen Überblick darüber zu vermitteln, welche Qualitätssicherungssysteme in den deutschen Berufsschulen eingesetzt werden, entwickelte DEQA-VET die Karte „Qualitätssicherungssysteme in Deutschland (Berufsschulen), die auf dem EQAVET-Qualitätszyklus basieren“. Siehe: DEQA-VET-ÜBERSICHTSKARTE BERUFLICHES SCHULSYSTEM 2015 – URL: <https://www.deqa-vet.de/de/Berufliches-Schulsystem-3512.php> (Stand: 13.03.2015).

Startseite der Zugang zu einer umfassenden Ausarbeitung und Systematisierung von rund 50 Praxishilfen (DEQA-VET-FACHTAGUNG 2014). Die allesamt aus den genannten Modellprojekten hervorgegangenen Instrumente u. a. sind nach acht Qualitäts-Bereichen geordnet und stehen über den Button „Qualitäts-Tools“ zur kostenlosen Nutzung bereit.

Damit und mit einer Reihe weiterer Aktivitäten im Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen (DEQA-VET-REGIONALKONFERENZ 2014) leistet DEQA-VET ihren Beitrag für die nachhaltige In-Wert-Setzung der Ergebnisse der Modellversuche im Förderschwerpunkt Qualität, indem sie die Verbreitung und Verstetigung der Projektergebnisse über unterschiedliche Kanäle national und europaweit fördert. Auf europäischer Ebene gibt es Überlegungen, den EQAVET-Rahmen, der bislang nur die System- und Bildungsanbieterenebene und nicht die Ebene der Lehr-/Lernprozesse gesondert ausweist, durch ggf. die Integration des arbeitsplatzbezogenen Lernens zu erweitern. Die im Kontext der Modellprojekte Qualität erzielten Ergebnisse haben das Potenzial, weitere Impulse in diese Richtung zu setzen.

Literatur

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: EU-Parlament und -Rat: Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18. Juni 2009 (2009/C155/01) – URL: www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/Recommendation_2009_deutsch.pdf (Stand: 13.03.2015)
- BIBB KONGRESS: Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen: BIBB-KONGRESS 2014 am 18. und 19. September in Berlin. Bonn 2014, – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7459> (Stand: 27.01.2015)
- DEUTSCHE MITTELSTANDS NACHRICHTEN: Drohender Fachkräftemangel wird zum „Albtraum für den Mittelstand“, Deutsche Mittelstands Nachrichten 2015 – URL <http://www.deutsche-mittelstands-nachrichten.de/2015/01/69594/> (veröffentlicht: 02.01.15, Stand: 13.03.2015)
- DEQA-VET-FACHTAGUNG 2014: Die Dokumentation findet sich auf dem DEQA-VET-Portal – URL: www.deqa-vet.de/de/DEQA-VET-Fachtagung-2014-4159.php
- DEQA-VET-REGIONALKONFERENZ 2014 – URL: www.bildungsmarkt-sachsen.de/ausbildung/fuer_ausbilder/qek.php
- DEQA-VET-ÜBERSICHTSKARTE BERUFLICHES SCHULSYSTEM 2015 – URL: <https://www.deqa-vet.de/de/Berufliches-Schulsystem-3512.php> (Stand: 13.03.2015)
- EFI GUTACHTEN: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hrsg.): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2014. Berlin 2014
2. ENIQAB-MEETING 2012: Dokumentation der Ergebnisse – URL: <https://www.deqa-vet.de/de/ENIQAB-Meetings-2116.php> (Stand: 26.03.2015)
- EQAVET 2009 – URL: <https://www.deqa-vet.de/de/EQAVET-Instrumente-2194.php> (Stand: 13.03.2015)
- EQAVET-NEWSLETTER 2013: Beilage zu Ausgabe 07 des EQAVET Newsletters, Juni 2013 – URL: www.eqavet.eu/Libraries/Newsletters/EQAVET_Newsletter_7_Supplement_DE.sflb.ashx (Stand: 13.03.2015)
- EQAVET PILOT PROJECTS: EQAVET implementation at the national level: what pilot projects teach us in terms of challenges and good practice, European Commission's Education and Culture DG (Hrsg.), Broschüre, die anlässlich einer am 18. Januar 2013 unter dem Titel “European Conference on Quality in VET Practices and lessons learnt from successful EQAVET implementation at national level” in Brüssel durchgeführten Veranstaltung verteilt wurde.
- EQAVET-PROJEKTE – URL: www.eqavetprojects.eu/ (Stand: 13.03.2015)
- ENIQAB 2010–2013 – URL: www.deqa-vet.de/de/ENIQAB.php

HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Qualität betrieblichen Lernens verbessern, Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. 2013 – URL: www.deqa-vet.de/de/Instrumente-der-Modellversuche-4160.php (Stand 13.03.2015)

KOMMUNIQUE VON BRÜGGE: Communiqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011–2020, 7. Dezember 2010 – URL: http://www.bmbf.de/pubRD/bruges_de.pdf

MEMORANDUM: „Vocational Education and Training in Europe – Perspectives for the Young Generation“, Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training in Europe, Berlin, 10–11 December 2012 – URL: http://www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational_education_and_training_2012.pdf (Stand: 13.03.2015)

NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Hamburg 2014

WIR BRAUCHEN ALLE!: Wir brauchen alle! Berufliche und akademische Bildung stärken – Potenziale heben, Dezember 2014 – URL: [www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA-Wir-brauchen-alle.pdf/\\$file/BDA-Wir-brauchen-alle.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA-Wir-brauchen-alle.pdf/$file/BDA-Wir-brauchen-alle.pdf) (Stand: 13.03.2015)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Studienanfänger und Anteil der Studienanfänger an der altersspezifischen Bevölkerung, Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, 1980 -2013 – URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431137004.pdf;jsessionid=093C479359BDE0AB54AED67FD1297178.cae2?__blob=publicationFile (Stand 13.03.2015)

Autorinnen und Autoren

Siegrid	Bednarz	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Prof. Dr. Michael	Brater	Alanus-Hochschule für Kunst und Gesellschaft Institut für Kunst im Dialog, Alfter b. Bonn
Pamela	Buggenhagen	itf Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin e. V.
Prof. Dr. Manfred	Eckert	Universität Erfurt
Rico	Eibisch	Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW) gGmbH – Akademie Chemnitz Ausbildungszentrum Zwickau
Dr. Hans Peter	Engelhard	Institut für Gerontologische Forschung e. V. Standort München
Prof. Dr. Martin	Fischer	Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Karlsruhe
Magdalene	Follner	Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Karlsruhe
Claudia	Gaylor	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Berlin
Jens	Geigner	Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW) gGmbH – Akademie Chemnitz Ausbildungszentrum Zwickau
Rieke	Häfner-Wernet	k. o. s GmbH, Berlin
Hildegard	Hartmann	Institut für Gerontologische Forschung e. V. Standort München
		ATB Arbeit, Technik und Bildung gGmbH, Chemnitz
Sarah	Kleck	IHK Bodensee-Oberschwaben Geschäftsbereich Ausbildung Weingarten
Claudia	Klemm	Verband des Tischlerhandwerk Niedersachsen/Bremen, Hannover
Tina	Knoch	Institut für Gerontologische Forschung e. V. Standort München
Beate	Kramer	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, Düsseldorf
Stephen	Marek	Institut für Gerontologische Forschung e. V. Standort München
		GAB München
	Müller	Universität Erfurt
Herman	Novak	Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Heidenheim.
Helena	Sabbagh	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Dr. Dorothea	Schemme	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Nicolas	Schrode	GAB München
Tom	Schröter	Universität Erfurt
Kretschmer	Susanne	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Berlin
Dr. Ing. Michael	Uhlmann	ATB Arbeit, Technik und Bildung gGmbH, Chemnitz
Christel	Weber	k. o.s GmbH, Berlin
Bettina	Wolf-Moritz	Handwerkskammer Hannover

Abstract

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die reichhaltigen Ansätze und Ergebnisse des Modellprogramms zur „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“, dessen umfangreiche Transferaktivitäten noch andauern. Dargestellt werden die Zuschnitte der Einzelprojekte, die praxiserprobten Instrumente für eine hochwertige Berufsausbildung sowie die Beiträge von wissenschaftlicher Begleitung und BIBB auf der Programmebene. Im Zentrum steht die Beteiligungsorientierung in Qualitätsprozessen, der in Entwicklung und Forschung eine hohe Bedeutung und Wirksamkeit zukommt.

This edited volume documents the multifarious approaches and results of the pilot project for the “Development and securing of quality of company-based vocational education and training”, for which extensive transfer activities are still ongoing. The designs of the individual projects, the practically piloted instruments for high-quality VET, evaluation research papers and papers produced by BIBB at a programme level are all presented. The focus is on participation orientation in quality processes, which is accorded a high degree of significance and effectiveness in development and research.



Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten