

**Karin Büchter, Carmen Hahn, Anna Jastrzebski,
Rene Kräenbring & Monique Wölk**
(Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

**Qualitätsverständnisse in der betrieblichen
Ausbildung von Kleinen und Mittleren
Unternehmen (KMU) des Maler- und
Lackiererhandwerks in Hamburg
– Erste Ergebnisse des Modellversuches ML-QuES**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe21/buechter_etal_bwpat21.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

**Qualität und Qualitätsmanagement
in der Berufsbildung**

Hrsg. von Karin Büchter, Franz Gramlinger & Karl Wilbers
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (BÜCHTER/ HAHN/ JASTRZEBSKI/ KRÄENBRING/ WÖLK
2011 in Ausgabe 21 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe21/buechter_etal_bwpat21.pdf

Mit dem Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) soll die Qualität betrieblicher Ausbildung insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützt werden. Seit Mitte November 2010 werden zehn Modellversuche gefördert, die den Schwerpunkten Entwicklung und Erprobung geeigneter und praktikabler Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie von Qualifizierungskonzepten für das Ausbildungspersonal zugeordnet sind.

Im folgenden Beitrag werden als eine Art Bestandsaufnahme erste empirische Ergebnisse des Modellversuchs „Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“ (ML-QuES) präsentiert. Zunächst wird anhand von aktuellen Statistiken und Datenmaterial auf die Ausbildungssituation im Maler- und Lackiererhandwerk eingegangen. Im Anschluss daran wird der Modellversuch ML-QuES, seine Aufgaben, sein berufspädagogisches Leitbild, sein zu Grunde liegendes Qualitätsverständnis sowie das empirische Vorgehen vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen die empirischen Befunde, die exemplarisch präsentiert werden und anhand derer die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität verdeutlicht wird. Der Artikel endet mit einem Ausblick auf das weitere Vorgehen im Modellversuch.

Understandings of quality in the in-company training of small and medium-sized enterprises (SMEs) in the painting and decorating trade in Hamburg – initial results from the pilot project ML-QuES

The aim of the Federal Institute for Vocational Education’s funding programme “Quality development and quality assurance in in-company vocational education” is to support the quality of in-company training, particularly in small and medium-sized enterprises. Ten pilot projects have been supported since mid-November 2010, which are allocated to the focus areas of: development and testing of suitable and workable instruments for quality development and quality assurance; the development of communications and co-operation structures, as well as qualification concepts for the training staff.

In this paper initial empirical results of the pilot project “Quality development and quality assurance in the training process at small and medium-sized enterprises (SMEs) in the painting and decorating trade in Hamburg” (ML-QuES) are presented as a kind of taking stock. Firstly, using current statistics and available data, the training situation in the painting and decorating trade is addressed. Following this, the pilot project ML-QuES, its tasks, its professional and pedagogical vision, and the understanding of quality upon which it is based, as well as the empirical process, are presented. The

focus is on the empirical findings, which are presented as examples, and through which the discrepancy between aims and reality of in-company training quality is illustrated. The article ends with an outlook regarding the future procedures of the pilot project.

Qualitätsverständnisse in der betrieblichen Ausbildung von Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg – Erste Ergebnisse des Modellversuches ML-QuES

1 Einleitung

Qualität in der beruflichen Bildung gehört zu den Standardthemen der berufsbildungswissenschaftlichen, -politischen und praktischen Diskussion. Während die Frage der Qualität, der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements in der berufsschulischen Bildung in den letzten Jahren intensiver geführt wurde (vgl. WAGNER 2011), hat sie in der betrieblichen Bildung erst in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen. Einer der Gründe hierfür ist die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBIG) 2005 mit dem Ziel, „ein umfassendes Instrumentarium zur Sicherung der Qualität der beruflichen Bildung“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2005; zit. n. WEISS 2010, 16) zu gewährleisten, ein weiterer die europäische Diskussion über die Entwicklung von Maßnahmen zur Steigerung der Qualität und Attraktivität der Systeme der beruflichen Bildung, die auch auf nationaler Ebene den Blick auf die Qualitätsentwicklung in der Dualen Ausbildung gerichtet hat.

Mit der Einführung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) verknüpft die Europäische Kommission die Hoffnung auf Transparenz und Kohärenz der Berufsbildung unter den Mitgliedstaaten, auf Erhöhung der Teilnahme-, Abschluss- und Vermittlungsquote bei Berufsbildungsgängen und auf Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung (DEQA-VET 2011). In Deutschland hat die jüngere Debatte um Qualität in der betrieblichen Ausbildung zudem durch die Hinweise auf den demografischen Wandel, auf Prognosen zum sogenannten Fachkräftemangel und auf das sich angeblich verändernde Rekrutierungsverhalten von Betrieben bei der Besetzung von Ausbildungsstellen, bei der künftig zunehmend auch bislang „unversorgte Bewerber/Bewerberinnen“ und benachteiligte Jugendliche aus dem sogenannten Übergangssystem berücksichtigt würden, zusätzliche Impulse bekommen (vgl. BMBF 2011).

Mit dem „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ (2010-2014) haben die Paktpartner, zu denen u.a. die Bundesregierung, die Wirtschaftskammern, die Kultusministerkonferenz und die Arbeitgeberverbände gehören, die Verbesserung der Integration und Förderung leistungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher in den Vordergrund ihrer Initiativen gerückt. Hierdurch, so der Tenor, würden nicht nur die beruflichen und sozialen Chancen von aus der beruflichen Ausbildung bislang ausgegrenzten Jugendlichen verbessert, sondern gleichzeitig könnte damit dem antizipierten Bedarf an fachlich Qualifi-

zierten begegnet werden (vgl. BA 2010). Die Integration benachteiligter Jugendlicher, d.h. die Öffnung beruflicher Ausbildung für eine andere Zielgruppe, mache es erforderlich, dass die Voraussetzungen und Bedingungen, Strukturen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen in der betrieblichen Ausbildung dieser neuen Zielgruppe entsprechend angepasst werden (vgl. ebd.). Mit dem Anliegen des seit 2004 existierenden und bis 2014 verlängerten Ausbildungspaktes ist also unmittelbar die Frage der Qualität betrieblicher Ausbildung tangiert.

Abgesehen von den europäischen und nationalen Anforderungen an die Qualität betrieblicher Ausbildung hat auch die Subjektorientierung in der Lehr-Lernforschung sowie in der Kompetenzdebatte (vgl. STRAKA 2006; GONON 2008) dazu geführt, dass im Vergleich zur Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung der 1970/80er Jahre die Liste der Aspekte, anhand derer Qualität bewertet wird, erweitert worden ist. So wird in der aktuellen Berufsbildungsforschung zwischen den inzwischen gängigen Aspekten Input (Voraussetzung), Throughput (Durchführung), Output (Ergebnis), Transfer (Anwendung) und Outcome (Wirkung) unterschieden (vgl. KREKEL/ BALLI 2006), während davor lediglich zwischen Input- und Outputqualität unterschieden wurde (vgl. ebd.). Trotz unterschiedlicher Nuancierungen und Kriterienfestlegungen zeigt sich, dass sich die Unterscheidung zumindest zwischen den drei Aspekten Input-/Potenzialqualität, Prozessqualität, Ergebnisqualität durchgesetzt hat (vgl. SPÖTTL 2008; BMBF 2009).

Insgesamt wurde in den letzten Jahren deutlich, dass verschiedene Faktoren auf berufsbildungswissenschaftlicher, -politischer und -praktischer Ebene dafür verantwortlich sind, dass im Hinblick auf Qualität in der beruflichen Ausbildung ein zunehmender Forschungs- und Handlungsbedarf existiert (vgl. EULER 2005). Vor allem – so der Anspruch – sollte es darum gehen, die unterschiedlichen Qualitätsaspekte und ihr Verhältnis zueinander in der Praxis zu untersuchen und zu gestalten (vgl. WEISS 2010).

Mit dem Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) soll die Qualität betrieblicher Ausbildung insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützt werden. Seit Mitte November 2010 werden zehn Modellversuche gefördert, die den Schwerpunkten Entwicklung und Erprobung geeigneter und praktikabler Instrumente zur Qualitätsentwicklung und –sicherung, Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie von Qualifizierungskonzepten für das Ausbildungspersonal zugeordnet sind (vgl. FISCHER/ KOHL/ REGLIN et al. 2011).

Im folgenden Beitrag werden als eine Art Bestandsaufnahme erste Ergebnisse des Modellversuchs „Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“ (ML-QuES) präsentiert. Im Kapitel 2 wird zunächst anhand von aktuellen Statistiken und Datenmaterial auf die Ausbildungssituation im Maler- und Lackiererhandwerk eingegangen. Im 3. Kapitel wird dann der Modellversuch ML-QuES, seine Aufgaben, sein berufspädagogisches Leitbild und Qualitätsverständnis sowie das empirische Vorgehen vorgestellt, bevor im 4. Kapitel erste

Ergebnisse der empirischen Bestandsaufnahme präsentiert werden. Der Artikel endet im 5. Kapitel mit einem Ausblick auf das weitere Vorgehen im Modellversuch.

2 Qualität betrieblicher Ausbildung zum Maler- und Lackierer

Die anerkannte Ausbildung zum/zur Maler- und Lackierer(in) findet nach der Handwerksordnung (HwO) als geregelte 3-jährige duale Ausbildung mit unterschiedlichen Fachrichtungen statt. Während sich die berufswissenschaftliche Forschung eher auf die modernen Berufsfelder konzentriert, steht die in den traditionelleren Berufsfeldern, zu dem auch das des Maler- und Lackiererhandwerks gehört, noch in den Anfängen (vgl. MEYSER/ UHE 2006, 150).

Nach Angaben der BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2011) gehört dieser Beruf zu den am stärksten nachgefragten Fertigungsberufen. Für das Berichtsjahr 2010/11 konnten 15.984 gemeldete Bewerber(inn)en für Berufsausbildungsstellen im Berufsbereich Maler- und Lackierer verzeichnet werden, demgegenüber standen 10.761 gemeldete Berufsausbildungsstellen (vgl. BA 2011, S. 18). Nach den Daten des ZENTRALVERBANDES DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH) gehört der Maler- und Lackiererberuf nach einigen Berufen im Elektro- und Metallgewerbe zu den Handwerksberufen mit einem hohen Lehrlingsbestand. Dieser lag im Jahr 2010 bei 22.810. Den Daten des ZDH zufolge fand die Ausbildung in 2010 an 10.089 betrieblichen Ausbildungsstätten statt. Im Vergleich zum Vorjahr konnte ein bundesweiter Rückgang der Zahl der Lehrlinge um 5,72 Prozent verzeichnet werden (vgl. ZDH 2011). Die HANDWERKSKAMMER HAMBURG meldete für 2010 insgesamt (über alle Lehrjahre hinweg) 336 Lehrlinge im Maler- und Lackiererberuf. Damit gehört der Maler- und Lackiererberuf zu den zehn lehrlingsstärksten Berufen im Hamburger Handwerk (Platz 6) (vgl. HANDWERKSKAMMER HAMBURG 2011).

In seinem sechsten Ausbildungsreport präsentiert der DEUTSCHE GEWERKSCHAFTS-BUND (DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik) die Ergebnisse seiner Befragung zur Qualität der beruflichen Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden (vgl. DGB 2011). Befragt wurden insgesamt 9.325 Auszubildende aus den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen, darunter auch der Maler- und Lackiererberuf. Nach der Gesamtbewertung der Ausbildungsqualität nach Ausbildungsberufen rangiert der Maler- und Lackiererberuf an viertletzter Stelle auf Platz 22. Kritisiert wurden von den Auszubildenden insbesondere der Aspekt Ausbildungsinhalte, bei dem es um die Frage ging, ob tatsächlich die einschlägigen Ausbildungsinhalte vermittelt werden. Darüber hinaus wird die fachliche Anleitung (fachlich geeignete Ausbilder(innen) und deren Ansprechbarkeit vor Ort) vermisst (vgl. ebd.).

2009 hat das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) die Ergebnisse einer Befragung von 6.000 Auszubildenden in 15 dualen Ausbildungsberufen nach deren Einschätzung zur Ausbildungsqualität veröffentlicht (vgl. BEICHT/ KREWERTH/ EBERHARD/ GRANATO 2009). Zugrunde gelegt wurde ein eigenes Qualitätsmodell, in dem 52 Qualitätskriterien auf den Ebenen „Input- und Prozessqualität“ und „Outputqualität“ je nach Lernort

(Betrieb und Berufsschule) spezifiziert wurden. Als grobes Fazit dieser Erhebung konnte festgehalten werden, dass die Berufe des Handwerks im Hinblick auf die Einschätzung der Ausbildungsbedingungen durch die Auszubildenden im mittleren bis unteren Bereich liegen. Die Einzelerhebung des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) zu Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden im Maler- und Lackiererhandwerk (vgl. KREWERTH/ BEICHT/ GEI/ ROTHE 2009) bestätigte diesen Befund. So konnte beispielsweise für „Ausbildungsplanung“ ein Qualitätsindex von nur 3.1, für „Feedback durch Auszubildende“ 4.5, für „selbstständiges Lernen im Betrieb“ 4.8, für „Zeit zum Ausprobieren und Üben“ 3.3, „fachliche Eignung der Ausbilder“ 2.2 und für „Vorhandensein von Lernmaterialien und -bedingungen“ 3.5 erhoben werden. Auch die hieran anknüpfende Vollerhebung unter den auszubildenden Maler- und Lackierer(inne)n Hamburgs (vgl. KRÄENBRING/ HOFMANN/ LÜBKE/ RETTIG/ LANGFELDT 2009) kam zu leicht besseren Befunden, bestätigte jedoch auch, dass „mit einer Gesamtbewertung von 2.9 Skalenteilen [...] die duale Berufsausbildung durch die Maler- und Lackierer(innen) als ‚befriedigend‘ bewertet [wurde]“ (vgl. ebd., S. 23).

Die Einschätzungen der Hamburger Maler- und Lackierer-Auszubildenden zeigten andererseits damit auch potenzielle Felder auf, in denen aus ihrer Sicht Verbesserungen in der Ausbildung stattfinden könnten. Vor allem die Qualitätsbereiche „Organisation“ sowie „Inhalte, Methoden und Lernklima“ in der Ausbildung hätten aus ihrer Sicht die höchsten Entwicklungsbedarfe. Die Studie zeigte insgesamt, dass der Aspekt Prozessqualität einer der zentralen Anknüpfungspunkt für weitergehende Initiativen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung ist (vgl. ebd., 21f.). Dieser Befund stimmt im Wesentlichen mit den Schlussfolgerungen des BMBF-Berichts „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (BMBF 2009) überein.

Während die bisher zitierten Studien die Einschätzungen der Auszubildenden fokussieren, ist die Perspektive der ausbildenden Betriebe auf die Qualität ihrer Ausbildung eher noch unterbelichtet. Unterschiedliche Sichtweisen der Beteiligten auf die Qualität betrieblicher Ausbildung verdeutlichen, dass Ausbildungsqualität unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und relevanziert werden kann. So zeigen empirische Befunde zur Ausbildungsqualität auch, dass die Sicht der Auszubildenden divergent zu den Aussagen und Beurteilungen der Betriebe stehen (vgl. DIETZEN/ VELTEN 2011). Die Divergenz kann einmal als Ausdruck unterschiedlicher Rollen, Ressourcen und Interessen (Ausbilder-Auszubildender), andererseits als Resultat mangelnder Verständigung zwischen den an betrieblicher Ausbildung Beteiligten über die Wahrnehmung der betrieblichen Ausbildung und Erwartungen an sie gedeutet werden.

Diese Divergenzen in der betrieblichen Ausbildung herauszuarbeiten ist ein Ziel des Modellversuches ML-QuES. Sie begründet den aktuellen Handlungs- und Forschungsbedarf zur Qualität der Ausbildung und zur Entwicklung von konsensfähigen Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung.

3 ML-QuES – Aufgaben, berufspädagogisches Leitbild, Qualitätsverständnis und empirisches Vorgehen

Modellversuche in der Berufsbildung sind zeitlich begrenzte exemplarische Erprobungen und Entwicklungen in unterschiedlichen Segmenten (Betrieb, Schule o.ä.) und Gegenstandsbereichen (Curriculum, Personal o.ä.). Sie sind in der Regel programm- und aufgabengesteuert und haben theoriegenerierende Erkenntnisse und leitbildgestützte Veränderungen in einem spezifischen Implementationsfeld zum Ziel (vgl. SLOANE 2006, S. 658).

3.1 Aufgaben von MLQuES

Den Aufgabenfeldern des Förderschwerpunktes des BIBB (vgl. FISCHER/ KOHL/ REGLIN et al. 2011) entsprechend geht es im Modellversuch ML-QuES um:

- die Erhebung und Abstimmung eines gemeinsamen Verständnisses von Ausbildungsqualität aus der Sicht von Ausbildungsverantwortlichen (Geschäftsführer/Meister) und dem ausbildenden Fachpersonal (Gesellen) einerseits und aus der Sicht der Auszubildenden andererseits im Sinne eines gemeinsamen Leitbildes betriebliche Ausbildungsqualität im Maler- und Lackiererhandwerk;
- die Bestandsaufnahme, (Weiter-)Entwicklung, Implementierung und Verstetigung von herkömmlichen bzw. neuen Instrumenten und Methoden zur Unterstützung der Ausbildungsqualität im Maler- und Lackiererhandwerk, unter besonderer Berücksichtigung der Qualität der Lehr-Lernprozesse;
- die Bewertung von herkömmlichen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die den Status-quo in der betrieblichen Ausbildungsqualität im Maler- und Lackiererhandwerk bedingen bzw. die (Weiter-)Entwicklung von solchen, die die Ausbildungsqualität begünstigen. Miteingeschlossen sind hierbei auch die überbetriebliche Kommunikationen und Kooperationen mit relevanten Berufsbildungsakteuren Hamburgs und mit dem Lernort Schule;
- die Entwicklung und Umsetzung von Aktivitäten zur Fortbildung des für die betriebliche Ausbildung zuständigen Personals im Sinne einer Sensibilisierung für die Bedeutung von betrieblicher Ausbildungsqualität sowohl für die Auszubildenden als auch für die Maler- und Lackiererbetriebe selber;
- den Transfer der Ergebnisse im Modellversuch, indem verallgemeinerbare Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) im Handwerk abgeleitet werden sollen und die Partnerbetriebe im Modellversuch als Multiplikatoren für eine Qualitätsoffensive im Hamburger Maler- und Lackiererhandwerk fungieren.

3.2 Berufspädagogisches Leitbild von ML-QuES

Erkenntnisinteressen-, berufsbildungspolitisch und -praktisch übergreifend besteht Konsens darin, dass Qualität in der beruflichen Bildung grundsätzlich erstrebenswert ist. Die Bedeutung von Qualität in der aktuellen Berufsbildungsdiskussion kommt in einer Fülle an Publikationen zum Ausdruck sowie aktuell in dem Förderschwerpunkt des BIBB. Dennoch weichen die Vorstellungen darüber, wie Qualität definitorisch zu fassen ist, in welchem Verhältnis die o.g. genannten Qualitätsaspekte zueinander stehen, und welche Kriterien ihnen jeweils zuzuordnen sind, voneinander ab (vgl. WEISS 2010).

Die unterschiedlichen Vorstellungen lassen sich allerdings dann wieder zusammen führen, wenn es um die Frage danach geht, was aus der Perspektive der Berufsbildungswissenschaft, -politik und -praxis vordringlichster Anknüpfungspunkt und angestrebtes Ziel bei der Gestaltung von Ausbildungsqualität ist. Diese lassen sich unter Rückgriff auf das Selbstverständnis von Berufsbildungswissenschaft, aber auch -politik und -praxis definieren. Danach ist jede berufliche Bildung samt ihrer unterschiedlichen Felder so zu gestalten, dass durch sie die Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit realisiert wird. Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung hat demnach die Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit zum Ziel.

Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit ist das gemeinsame Ziel in der beruflichen Bildung von Bund und Ländern. Sie ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. in der Handwerksordnung (HwO) sowie in der „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK 2007) festgelegt.

Nach dem BBiG ist berufliche Handlungsfähigkeit definiert als diejenigen „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind“. Laut KMK zeichnet sich berufliche Handlungskompetenz durch „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ aus.

Solche normativen Formulierungen muten zunächst ebenso elastisch an wie der Qualitätsbegriff in aktuellen Programmatiken zur beruflichen Bildung. Andererseits kann hinter diesen knappen Definitionen von beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit ein Komplex an wissenschaftlichen Erkenntnissen, insbesondere der Lehr-Lernforschung (vgl. REBMANN/SCHLÖMER 2010) aufgebaut werden, der aufschlussreich bei der Frage nach der pädagogischen Ausrichtung von Initiativen und Instrumenten zur Qualitätsentwicklung sein kann.

In der Lehr-Lernforschung wurden nach ihrer kognitiven Wende in den 1960er/70er Jahren und der Abkehr vom behavioristischen Paradigma nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Vorgänge, Einflüsse und Mechanismen menschlichen Denkens als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernprozessen gesehen und in der Folge eine enge Verbindung zwischen Denken und Handeln betont. Seit den 1990er Jahren dominiert das konstruktivistische Paradigma in diesem Forschungsbereich. Danach stehen die Subjektivität der Lernenden, ihre

eigenen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Handlungsweisen im Vordergrund. Institutionelle Lernprozesse gelingen nach dieser Vorstellung nur, wenn sie durch entsprechende Lerngelegenheiten an die subjektiven (De-)Konstruktionsprozesse von Denkschemata und Handlungsmustern anknüpfen und diese auch fördern (vgl. STRAKA 2006). Als aktive Wissens- und Handlungskonstrukteure, so die Folgerungen, sollen die Lernsubjekte selber die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, diese selbständig planen, durchführen und bewerten. Dies bedinge eine Handlungsorientierung von Lehren und Lernen, dies wiederum sei Bedingung für die Förderung beruflicher Handlungskompetenz.

Weitere Impulsgeber für das Leitbild berufliche Handlungskompetenz/-fähigkeit in der Berufsbildung stellte die arbeitspsychologische Handlungsregulationstheorie dar, wonach Handeln aus Teilhandlungen und Bewegungen besteht, deren Regulation berufliche Handlungskompetenz voraussetzt und fördert (HACKER 1986; VOLPERT 1999), sowie die Theorien der Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an HAVIGHURST (1971), die davon ausgehen, dass das Lösen komplexer beruflicher Aufgaben am ehesten die Entwicklung von Denk- und Handlungs(de)konstruktionen unterstützt. Subjektivierung von Lernprozessen, eigenständige Regulation von Denken und Handeln, so die Empfehlungen an die Lernprozessgestaltung, erfordern demnach komplexe Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen (vgl. STRAKA 2006). Diese seien eine ebenfalls eine unabdingbare Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Auch wenn der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als Ausdruck einer Konvergenz zwischen pädagogischer und ökonomischer Vernunft interpretiert wurde, sind unterhalb dieser Ebene der begrifflichen Harmonie unterschiedliche Logiken verknüpft. Während aus berufspädagogischer Sicht die Fokussierung auf berufliche Handlungskompetenz/-fähigkeit als Leitbild oder Ziel beruflicher Bildung wie eine Absage an der vormaligen Verwertungsorientierung von arbeitsmarktorientierten Qualifikationen zugunsten einer Subjektorientierung der Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten interpretiert wurde (vgl. ARNOLD/MÜNK 2006), bedeutet die Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit aus betrieblicher Sicht, „dass in den Unternehmen die Fähigkeiten beruflicher Fachkräfte, die dazu beitragen, dass die Unternehmensorganisation auf unvorhergesehene Situationen (besondere Kundenwünsche, veränderte Marktsituationen etc.) angemessen und schnell reagieren kann“ (RÖBEN 2006, S. 248) vorhanden sind.

Da also auch der Anspruch Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit nicht interessenunabhängig ist, bedarf es dort, wo sie durchgeführt und zum Ankerpunkt für Qualitätsentwicklung werden soll, eine Verständigung über die mit ihr verbundenen Vorstellungen, Bedeutungen und Ziele. In der Berufsbildungswissenschaft erfolgen parallel zu den Programmatiken kontinuierlich Hinweise darauf, dass in der Praxis die ideellen und materiellen Bedingungen zur Realisierung dieses Ziels nicht immer gegeben sind (vgl. PÄTZOLD/KLUSMEYER/ WINGELS/ LANG 2003; CZYCHOLL/ EBNER 2006; HOIDN 2007). Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität im Hinblick auf die Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeiten resultiert beispielsweise aus routine- bzw. erfahrungsbedingten pragmatischen bzw. reduktionistischen Orientierungen von Ausbildern bei der

Gestaltung von beruflichen Lehr-Lernprozessen, aus eingeschränkten strukturellen und materiellen Bedingungen in der beruflichen/betrieblicher Ausbildung, den unterschiedlichen pädagogischen Überzeugungen der Akteure, die für die Gestaltung von Lernumgebungen- und -prozessen zuständig sind, ihren differenten Interessen an, Entscheidungen in und Erfahrungen mit der beruflichen Bildung, den unterschiedlichen Lernausgangssituationen und –biographien der Lernenden etc.

Solche kritischen Befunde und Hinweise tragen dazu bei, dass diese Realitätsbarrieren bei Konzepten zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit bzw. bei der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Bildung, die die Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit zum Ziel hat, mitbedacht werden können.

Für den Modellversuch ML-QuES bedeutet dieser hier knapp gehaltene theoretische Rekurs insgesamt:

1. die Orientierung aller Initiativen und Instrumente der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Bildung am Anspruch Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit;
2. die Konzentration auf den Aspekt Prozess- oder Durchführungsqualität, bei dem die Lehr-Lernprozesse (Inhalte, Methoden, Aufgaben, Lernbegleitung) im Vordergrund stehen;
3. die Berücksichtigung der anderen Qualitätsaspekte (Input- bzw. Potenzialqualität und Ergebnisqualität) als Bedingung und Konsequenzen der Prozessqualität;
4. die Orientierung an der Ausbildungsrealität (bzw. den Realitätsbarrieren bei der Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit) in den Partnerbetrieben des Modellversuchs im Sinne einer (Weiter-)Entwicklung anschlussfähiger Qualitätsinstrumente.

3.3 Qualitätsverständnis von ML-QuES

Anknüpfend an die derzeit gängige Differenzierung zwischen unterschiedlichen Qualitätsaspekten und in Anlehnung an SPÖTTL (2008) wird auch im Modellversuch ML-QuES zwischen den drei Aspekten Potenzial-/Inpqualität, Durchführungs-/Prozessqualität und Ergebnisqualität (einschließlich Output-, Transfer- und Outcomequalität) unterschieden.

Die Potenzialqualität bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen eine betriebliche Ausbildung stattfindet und damit auf die Ressourcen, aus denen Qualität entwickelt werden kann. Dazu zählen unter anderem die sachliche und räumliche Ausstattung der Betriebe, die Einhaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen (Ausbildungsverordnung) und die fachliche bzw. pädagogische Qualifikation der Ausbilder und auszubildenden Fachkräfte. Eine wesentliche Bedeutung spielt im Modellversuch ML-QuES auch die Frage, welches Bild die Ausbilder und auszubildenden Fachkräfte in den Betrieben von den Auszubildenden haben. Fraglich ist, ob dies in die Richtung der Prämissen von Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-

fähigkeit geht, nach denen Auszubildende im unter Pkt. 3.2 beschriebenen Sinn als Lernsubjekte betrachtet werden sollen. Aus der Perspektive der Auszubildenden geht es um die Frage nach der subjektiven Bedeutung, die sie ihrer eigenen Ausbildung beimessen.

Die Prozessqualität umfasst Aspekte innerhalb des Ausbildungsprozesses, vor allem die Lehr-Lern-Prozesse und damit die Vermittlung bzw. Aneignung fachlicher Inhalte und beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit. Diese Ebene beinhaltet Methoden der fachlichen Anleitung und Betreuung sowie deren Einflussfaktoren. Arbeitsinhalte, -einteilung und -organisation werden im Bereich Ausbildungsverlauf genauer betrachtet. Ein weiterer wichtiger Punkt innerhalb der Prozessqualität bildet die betriebsinterne Kommunikation. Hierbei geht es nicht um die Verständigung über die Gestaltung von Ausbildung auf der Planungsebene, sondern auch um alltägliche Abstimmungen oder situations- bzw. aufgabenbezogene Konkretisierungen zwischen den Auszubildenden untereinander und zwischen ihnen und des Auszubildenden.

Die Ergebnisqualität lässt sich nochmals in Output-, Transfer- und Outcomequalität unterscheiden. Dabei werden in erster Linie das Bestehen der Abschlussprüfung und die Relevanz der Note unter dem Aspekt der Outputqualität zusammengefasst. Transferqualität verdeutlicht, inwieweit das Gelernte in der Praxis angewendet wird, bspw. ob die Auszubildenden nach erfolgreich bestandener Gesellenprüfung berufliche Handlungskompetenz besitzen und sich in anderen Betrieben schnell in Arbeitsprozesse integrieren und diese gut ausführen können. Die Outcomequalität lässt sich schließlich mit dem Blick auf die berufliche Entwicklung darstellen. Hierzu zählen die Effizienz und die nachhaltige Verwertbarkeit des Berufsabschlusses am Arbeitsmarkt (vgl. ebd.).

Im Modellversuch ML-QuES gilt als Prämisse, dass die Qualitätsaspekte nicht als linear addierte Elemente zu verstehen sind, die bei der Qualitätsentwicklung nacheinander zu behandeln wären, sondern als in ihrem Verhältnis zueinander kohärent zu betrachten sind, d.h. sie bilden einen Implikationszusammenhang. Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, bildet die Prozessqualität den Entwicklungsschwerpunkt im Modellversuch ML-QuES. Die Input-/Potenzialqualität sowie die Ergebnisqualität hängen unmittelbar mit der Prozessqualität zusammen. Die Voraussetzungen der Inputqualität bedingen die Prozessqualität, deren Voraussetzungen wiederum die der Ergebnisqualität. Rekursiv betrachten steuern die Ziele und Standards der Ergebnisqualität die Erwartungen sowohl an die Prozessqualität als auch an die Inputqualität.

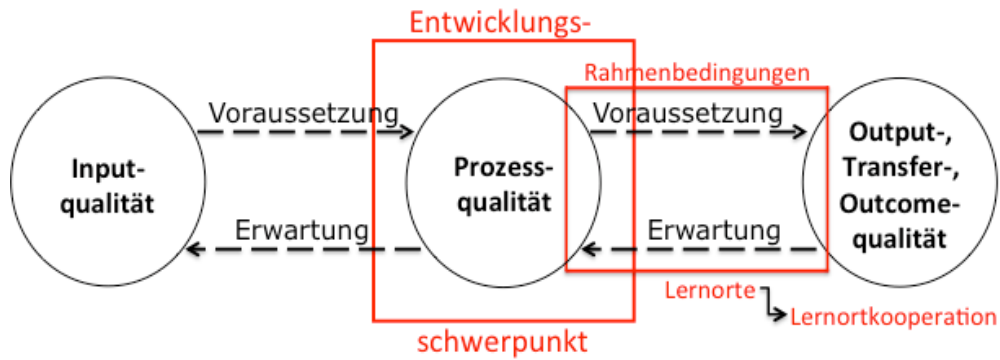


Abb. 1: Qualitätsaspekte im Modellversuch ML-QuES

Während bei der Betrachtung bzw. Entwicklung von Input- und Prozessqualität ausschließlich der Lernort Betrieb (Maler- und Lackiererhandwerk) im Mittelpunkt steht, werden bei der Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Prozessqualität und Ergebnisqualität unter Berücksichtigung des „Gemeinsamen Bildungsauftrags“ auch der Lernort Berufsschule bzw. die Lernortkooperation zwischen Betrieb und Schule eine Rolle spielen.

3.4 Verständnis des Modellversuchs, Partner von ML-QuES, Betriebs-Sample und methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Beim Modellversuch ML-QuES handelt es sich um ein Verbundprojekt zwischen der Maler- und Lackiererinnung Hamburg und dem Fachgebiet Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Die Maler- und Lackiererinnung Hamburg unterstützt als fachliche Organisationsform des Maler- und Lackiererhandwerks Hamburger Maler- und Lackiererbetriebe in Ausbildungs- und Prüfungsfragen. Durch die überbetriebliche Ausbildung als Bestandteil der Maler- und Lackiererausbildung (ÜbA) hat die Innung umfangreiche Erfahrungen in Bereichen der Berufsbildung. Die Kerngruppe des Modellversuchs besteht aus den Partnerbetrieben, der Maler- und Lackierer-Innung sowie der Helmut-Schmidt-Universität (HSU).

Das Thema Ausbildungsqualität betrifft noch weitere Akteure. Eine besonders wichtige Rolle spielen in der dualen Berufsausbildung die Gewerbe- bzw. Berufsschulen. Aus diesem Grund unterstützt der Modellversuch die bestehenden Ausschüsse und Runden Tische in ihrer Arbeit. Dazu gehören der Bildungsausschuss der Maler- und Lackierer-Innung und die Lernortkooperation (LOK). Letztere bietet Betrieben die Möglichkeit, nicht nur konkrete Probleme, sondern auch strukturelle Bedingungen der Ausbildungssituation mit anderen Betrieben, der Gewerbeschule und Vertretern des Bildungsausschusses zu diskutieren.

In der Berufsbildungsforschung besteht Konsens darin, dass sich Modellversuche als bottom-up-Projekte verstehen sollen. Das heißt, die exemplarischen Veränderungen mit Transferanspruch, die mit Modellversuchen angestrebt werden, finden nicht in einem linearen top-down-Prozess statt, sondern müssen im Sinne der Anschlussfähigkeit an die Bedingungen und Gegebenheiten des jeweiligen sozialen Feldes, in dem der Modellversuch implementiert wird,

anknüpfen. (vgl. FISCHER/ KOHL/ REGLIN et al. 2011) Um dieses zu gewährleisten, sind empirische Bestandsaufnahmen, Arbeitstreffen und Workshops mit den am Modellversuch unmittelbar Beteiligten und den Kooperationspartnern zur begrifflichen und konzeptionellen Verständigung, zum Erkenntnisaustausch, zum Aushandeln und Abstimmen von Interessen, Ziele und praktischen Schritten ein wesentlicher Bestandteil von Modellversuchen. Hierbei geht es vor allem auch um Einschätzungen, Wertigkeiten, herkömmliche Bedingungen und Praxen der Akteure im Hinblick auf den Gegenstand der Modellversuche. Zentral dabei ist eine multi-akteurszentrierte Sicht auf die aktuelle Situation, auf geplante Veränderungen, konkret auf die Entwicklung und Implementierung von Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung und um ein konsensfähiges und stufenweise reflektiertes bzw. rückgekoppeltes Vorgehen bei der Implementation von neuen Prozessen und Instrumenten. Aus dieser Perspektive handelt es sich beim Modellversuch ML-QuES um eine typische Interventionsstudie mit mehreren Evaluationsphasen.

Das Betriebs-Sample im Modellversuch ML-QuES besteht aus 20 Ausbildungsbetrieben des Hamburger Maler- und Lackiererhandwerkes, von denen ein Betrieb zum Fahrzeuglackierer und 19 Betriebe zum Maler- und Lackierer ausbilden. Alle Ausbildungsbetriebe gehören zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), wobei im Sample sechs Kleinstbetriebe mit weniger als 10 Beschäftigten, 8 kleine Betriebe mit zehn bis 49 Beschäftigten und sechs mittelgroße Betriebe mit 50 bis ca. 90 Beschäftigten vertreten sind. Zu den unmittelbaren betrieblichen Akteuren, die am Modellversuch beteiligt, gehören Geschäftsführer/ Inhaber, Ausbildungsverantwortliche und ausbildenden Fachkräfte und Auszubildende.

In einem ersten Schritt im Modellversuch ML-QuES wurde anhand von leitfadengestützten Interviews mit den Betrieben und einem standardisierten Fragebogen eine Bestandsaufnahme zum betrieblichen Kontext, zum Stellenwert und zur Struktur von Ausbildung (Betriebsgröße und damit einhergehende Abteilungsgliederung, Auftragsstrukturen und der Begründungskontext von Ausbildung, Organisation der Ausbildung, Struktur des Ausbildungsbetriebes, Betreuung in der Ausbildung, Lehr- und Lernmethoden, Motivation, Verbleib im Beruf, Situation/Probleme der Auszubildenden) durchgeführt. Darüber hinaus wurde nach den herkömmlichen Verständnissen von Ausbildungsqualität, der Einschätzung zum derzeitigen Ausbildungs-Standard und zum Veränderungsbedarf in der betrieblichen Ausbildung unter Berücksichtigung verschiedener Qualitätsaspekte gefragt. Die Auszubildenden wurden ebenfalls nach ihrer Einschätzung zu ihrer eigenen betrieblichen Ausbildung interviewt. Auch hierbei waren die unterschiedlichen Qualitätsaspekte maßgeblich. Ein besonderer Fokus der Interviews mit Auszubildenden lag auf dem Ausbildungsprozess und die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden, wobei auch die Kommunikation mit Vorgesetzten und Ausbildenden im Betrieb ein bedeutsames Thema war.

In 16 der 20 Betriebe fanden jeweils zwei Interviews mit Vertretern der verschiedenen Hierarchieebenen (Geschäftsführung, mittlere Leitungsebene – Meister, Abteilungsleiter, Ausbildungsverantwortliche und ausführende Ebene – ausbildende Fachkräfte, Gesellen) im Betrieb statt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 60 Minuten. Die 36 Auszubildenden der Partnerbetriebe wurden während der Blockunterrichtszeiten in der Berufsschule mit Hilfe eines

Fragebogens interviewt. Pro Betrieb nahmen im Durchschnitt zwei Auszubildende jeweils etwa 30 Minuten an der Befragung.

4 Ergebnisse der Befragungen und erste Analyse entlang der Qualitätsaspekte

Zwischen den verschiedenen Akteuren im Modellversuch besteht kein eindeutiges Verständnis hinsichtlich von Qualität in ihrer Ausbildung. Allerdings lassen sich die Interviewaussagen der Betriebspartner und Auszubildenden den verschiedenen Aspekten von Qualität (Input-/Potenzialqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität) zuordnen. Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse zur Bestandsaufnahme von Ausbildungsqualität in den Partnerbetrieben des Modellversuches ML-QuES vorgestellt und aus der Perspektive Ausbildungsqualität zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz-/fähigkeit einer Analyse unterzogen.

4.1 Input-/Potenzialqualität: „Sekundärtugend“ und handwerkliches Geschick

In allen Betrieben und seitens aller Interviewpartner (Geschäftsführung, Ausbildungsverantwortliche, ausbildende Fachkräfte und Auszubildende) wird die Input-/Potenzialqualität als wichtiges Merkmal von Ausbildungsqualität und als bedeutende Einflussgröße für ein zufriedenstellendes Arbeitsergebnis betont. Zu dem Aspekt Voraussetzungen/Bedingungen für die Ausbildung zählen beispielsweise alle 38 betrieblichen Interviewpartner vorhandene „Sekundärtugenden“ (Fleiß, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit etc.) auf Seiten der Auszubildenden. Der überwiegende Teil von ihnen bezieht die Input-/Potenzialqualität direkt auf die Auszubildenden und ihr Verhalten in der betrieblichen Ausbildung. Input-/Potenzialqualität wird damit individualisiert und oftmals alleine den Auszubildenden zugeschrieben. Besonders in den Kleinst- und Kleinbetrieben mit bis zu 20 Beschäftigten stehen neben den handwerklichen Fertigkeiten das Sozialverhalten und die Sekundärtugenden der Auszubildenden im Vordergrund, wenn die Interviewpartner die ihrer Ansicht nach ausschlaggebenden Merkmale von Ausbildungsqualität benennen. So werden in besonderem Maß Fleiß, Pünktlichkeit, Höflichkeit und Körperpflege bzw. Aussehen als wichtige, seitens der Betriebe immer wieder formulierte Qualitätsmerkmale für eine erfolgreiche Ausbildung angeführt: „[...] pünktlich zu sein und so, vernünftig angezogen [...] und so. Wir haben ja auch unsere Lehrlinge, wo wir immer sagen, geh mal zum Friseur“ [02-L-GM-Absatz 13]. Ähnliche Aussagen gibt es nicht nur seitens der ausbildenden Fachkräfte, die im direkten Kontakt mit den Auszubildenden auf der Baustelle stehen, sondern auch seitens der Geschäftsführer: „Und dann das Übliche, Pünktlichkeit, Sauberkeit. Also die Person an sich schon, gepflegtes Äußeres ist wichtig, Höflichkeit, die ganze soziale Kompetenz muss halt da sein. Auch wenn es ein Handwerk ist, sollte man schon immer auch freundlich sein, höflich. Das sind so die wichtigsten Sachen, finde ich“ [01-R-GF-Absatz 7]. Ein Ausbildungsverantwortlicher führt weiter aus: „Und dabei auch das Auftreten vom Lehrling selber, halt in ordentlich gepflegten Arbeitssachen. [...] dass er auch ein gepflegtes Äußeres hat. Das ist auch wichtig dabei. Und nicht die Hose hängt hinten auf halb acht. Das soll nicht sein. Das sieht ja nicht gut aus und er repräsentiert ja auch den Betrieb selber dadurch.“ [02-I-AUS-Absatz 37].

Das letzte Zitat zeigt beispielhaft, dass speziell in Kleinst- und Kleinbetrieben mit bis zu 20 Beschäftigten und in Betrieben mit einem Auftragsschwerpunkt im Privatsegment ein Schwerpunkt der Nennungen im Bereich der Inputqualität die Kommunikationsfähigkeit sowie das persönliche Verhalten und Auftreten der Auszubildenden beim Kunden betrifft. Beide Kriterien gelten positiv gestaltet als wichtiges Aushängeschild für den Betrieb: „Die müssen im Kundenbereich freundlich sein, sauber auftreten. Das geht schon los beim Händewaschen, dass die hinterher das Waschbecken wieder trocken machen, wenn die rausgehen. [...] Ja, das sind so Kleinigkeiten, Tugenden, die man eigentlich als Grundvoraussetzungen hat“ [02-F-GF-Absatz 27]. Ein anderer Geschäftsführer betont: „Also eine Baustelle, wo überall nur Handwerker sind, ist nicht das große Problem. Das Problem beginnt da, wenn man schon in Treppenhäusern was macht oder wenn man in eine Wohnung reingeht, dann muss man schon sehen, wie benehme ich mich da?“ [01-H-GF-Absatz 21].

Auch wenn die „Sekundärtugenden“ und das individuelle Auftreten der Auszubildenden einen inhaltlichen Schwerpunkt in den betrieblichen Interviews darstellen, darf darüber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Betriebe ein wichtiges Ziel der Ausbildung im Erlernen des Handwerkes sehen. Qualität wird in diesem Sinne mit den beruflichen Fertigkeiten und dem handwerklichen Können gleichgesetzt: „[...] dass sie handwerkliches Geschick erlernen, wenn das noch nicht vorhanden sein sollte, und gerade im Bereich Maler eine super Qualität abliefern in Sachen Handwerk“ [02-I-BU-Absatz 5]. Handwerkliches Geschick bzw. Gespür wird nahezu von allen Betrieben als eine wichtige, individuelle Disposition der Jugendlichen benannt, die als Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk sowie für das erfolgreiche Bestehen der praktischen Gesellenprüfung betrachtet wird. „Also für mich kommt nur jemand in Frage, der ein gewisses handwerkliches... – [der] schon was gemacht hat im Leben; also nicht im Grunde genommen Playstation gespielt hat“ [02-A-GF1-Absatz 247].

Ein Praktikum vor Beginn der Ausbildung dient den Betrieben häufig zur Überprüfung und Kontrolle der erwünschten Inputqualitäten. Schulnoten spielen für die meisten Betriebe hingegen eine eher untergeordnete Rolle in Bezug auf eine erfolgreiche Ausbildung: „Das Zeugnis ist nicht ganz so wichtig. Danach, das Zweite sind die Fehlzeiten. [...] erst mal das Hobby und die Fehlzeiten“ [02-A-GF1-Absatz 75]. Dieses Zitat zeigt zum einen noch einmal sehr deutlich, dass der betriebliche Ausbildungserfolg seitens der Betriebe in nicht unbedeutender Weise auf individuelle Dispositionen der Jugendlichen zurückgeführt wird (vgl. dazu auch Absatz 3.3). Zum anderen zeigt das Zitat exemplarisch auf, dass viele Betriebe die eigene Ausbildungsverantwortung hauptsächlich im betrieblichen Teil der Ausbildung sehen und den schulischen Teil bewusst ausblenden bzw. dem Partner im Dualen System überlassen. „...und mit dem theoretischen Kram habe ich nichts zu tun. Ich sage, ich fange nicht an, [...], dass ich hier dem das kleine Einmaleins beibringe, auch nicht die Rechtschreibung“ [03-D-GF2-Absatz 10].

Die praktische Ausbildung auf der Baustelle wird in den Betrieben von den Gesellen übernommen. Dabei gibt es nur in wenigen Betrieben feste Gesellen-Auszubildenden-Paare. In den meisten Fällen wechseln die Auszubildenden entsprechend der Auftragslage sowohl die

Baustellen, als auch die Gesellen, die für ihre fachliche Ausbildung verantwortlich sind. Die Geschäftsführer und Betriebsinhaber achten im Allgemeinen darauf, dass sie Ausbildungsverantwortung solchen Fachkräften übertragen, die sich gerne dazu bereit erklären und an der Ausbildung und dem Kontakt mit den Auszubildenden Spaß haben. Generell wird die Übernahme von Ausbildungsverantwortung seitens der Betriebe aber von den eigenen Gesellen erwartet: „wir haben oftmals fünf, sechs Baustellen gleichzeitig, [...] da kann man nicht immer überall gleichzeitig sein, [...] um die auszubilden. Deswegen setzen wir verstärkt auf die Gesellen, dass die auch mit ausbilden, dass wir die auch in die Pflicht nehmen“ [02-I-AUS-Absatz 111]. Ein wichtiger Unterschied besteht zwischen Kleinst- und Kleinbetrieben mit bis zu 20 Beschäftigten und größeren Betrieben: Je kleiner ein Betrieb ist, desto stärker sind die Gesellen in die Ausbildung und die Organisation der Ausbildung einbezogen. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund von zeitlichen Ressourcen. Geschäftsführer und Betriebsinhaber verlassen sich dann auf ihre Gesellen und schreiben ihnen die Verantwortung für die Ausbildung zu. Gleichzeitig werden die Gesellen in den kleineren Betrieben aber auch gezielt von den Geschäftsführern/Inhabern dazu angehalten, „[...] möglichst viel von ihrem Wissen zu vermitteln“ [02-G-AUS-Absatz 3]. Neben fachlichen Inhalten werden in der Ausbildung zudem Werte und Verhaltensweisen vermittelt: „Im Bereich Werte ganz wichtig ist natürlich, dass alle anderen, die mit den Auszubildenden arbeiten, diese Werte auch durch das eigene Auftreten vermitteln. [...] Da, sage ich mal, ist das bei uns schon so geregelt, dass alle diese Werte auch vermitteln können. Ich wüsste jetzt keinen Gesellen, der bei uns arbeitet, der diese nicht hat“ [01-E-GF-Absatz 11].

Die starke Betonung der Inputqualitäten der Betriebe verstärkt die Signifikanz dieses Bereiches. Der sich abzeichnende Mangel an Auszubildenden und das veränderte Ausbildungsklientel rücken die „Sekundärtugenden“ stark in den Vordergrund des betrieblichen Qualitätsverständnisses. Kein Betrieb sieht sich jedoch dazu verpflichtet oder beschreibt diese Anpassung. Jugendliche, die in ihrer ersten Sozialisation keine oder nur wenige „Sekundärtugenden“ erlernt haben, müssen nun in der Ausbildung dazu befähigt werden. Somit wäre es auch Aufgabe des Betriebes, den Auszubildenden diese „Tugenden“ innerhalb der betrieblichen Ausbildung beizubringen und mit ihnen bspw. zu üben, wie sie sich beim Kunden vorstellen und ihn mit einem „Guten Morgen“ begrüßen sollten. Dafür übernimmt jedoch nicht ein Betrieb explizit die Verantwortung. Stattdessen verweisen alle auf den obligatorischen „Knigge Kurs“, den die Maler- und Lackierer-Innung anbietet.

Betriebe bewerten die Auszubildenden insgesamt unter den eher elementaren Aspekten von „Sekundärtugenden“ und handwerklichem Geschick. Hinweise darauf, dass sie den Prämissen von Handlungskompetenz/-fähigkeit entsprechend in den Jugendlichen Lernsubjekte sehen, die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, diese selbständig planen, durchführen und bewerten, ließen die Interviews kaum zu. Es gibt nur wenige Betriebe, die spezielle Lehr-Lernmethoden in der betrieblichen Ausbildung einsetzen. Tenor ist hier seitens der Geschäftsführung, dass die auf den Baustellen direkt auszubildenden Meister und Gesellen im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung genügend Erfahrung gesammelt hätten, um selber erfolgreich als Auszubildende tätig zu sein. „Also eine Ausbildung haben die nicht gemacht. Die Ausbildung,

die haben sie während ihrer eigenen Lehrzeit gemacht, anschließend sind sie ja dann auch in Betrieben gewesen, und da ist in der Regel immer ein Auszubildender dabei“ [02-H-GF-Absatz 51]. Vorhandene Weiterbildungs- oder Qualifizierungsangebote, wie z. B. Vorarbeiterlehrgänge, behandeln zwar auch Ausbildungsaspekte, allerdings reicht dies nicht aus. Die Ausbildung wird hier eher „mit angerissen“ [02-Q-BU-Absatz 45], als dass sie einen Schwerpunkt des jeweiligen Kurses darstellt. Die Interviews mit Meistern und Gesellen sowie die standardisierte Befragung zeigen zudem, dass durchaus Entwicklungsbedarf in der methodischen Ausbildung der Auszubildenden besteht – sowohl in Bezug auf die pädagogischen Qualifikationen, als auch in Bezug auf Lehr-Lern-Methoden. Speziell für den Umgang mit Jugendlichen, deren private oder soziale Probleme in die Ausbildung hineinwirken, fehlt den auszubildenden Fachkräften der nötige pädagogische Hintergrund, um in kritischen Situationen adäquat zu reagieren und das Verhalten der Auszubildenden in einen Gesamtzusammenhang einordnen zu können.

4.2 Prozessqualität: Auftragsdruck und Ausbildung in Teilprozessen

Die Einhaltung des Ausbildungsrahmenplans als bedeutendes Qualitätsmerkmal der betrieblichen Ausbildung wird lediglich von zwei Betrieben explizit benannt. Generell wird die Ausbildungsordnung von den Betrieben – unabhängig von ihrer Größe – zwar ernst genommen, aber eine unmittelbare Umsetzung im Betriebsalltag findet nicht statt. Stattdessen versuchen die Betriebe, die Inhalte der Ausbildungsordnung über ihre Aufträge abzudecken, auch wenn die Ausbildungsordnung dabei nicht chronologisch abgearbeitet wird.

In den betrieblichen Interviews wird betont, dass in der betrieblichen Maler- und Lackiererausbildung durchaus eine Komplexitätssteigerung der Anforderungen in der Ausbildung geplant und praktiziert wird. Deutlich werde dies am Arbeitsgang Tapezieren. Zu Beginn ihrer Ausbildung werden Auszubildende häufig für die Vorarbeiten eingesetzt, da diese zeitintensiv sind und kaum handwerkliche Kenntnisse voraussetzen. Zum zweiten Lehrjahr hin werden Auszubildende in den eigentlichen Tapeziervorgang involviert und dürfen bereits Tapeten zuschneiden oder einkleistern. Zum Ende ihrer Ausbildung hin übernehmen die Auszubildenden den kompletten Arbeitsgang und im besten Fall ist der Geselle oder Meister nur noch Beobachter bzw. kontrolliert das Endprodukt. Die Ausführung der Arbeitsaufgaben wird über die Lehrjahre gesehen komplexer und geht mit Verantwortungsübergabe und fachlicher Anweisung an die Auszubildenden einher.

Aus der Sicht der Auszubildenden erschwert die zeitliche Gliederung der Ausbildung es ihnen, ganzheitliche Arbeitsprozesse zu erfahren und eine Baustelle von Beginn bis zum Ende zu erleben. Dabei zeigen die Aussagen der Auszubildenden, wie wichtig ihnen das Erleben ganzheitlicher Arbeitsprozesse ist. So gibt es in den Interviews mit den Auszubildenden über ihr Verständnis von Ausbildungsqualität fast immer den Hinweis, dass ganze Arbeitsprozesse, die Übernahme eigener, kleiner Baustellen und das selbstverantwortliche Zusammenarbeiten mit anderen Auszubildenden für die Qualität von Ausbildung ausschlaggebend sind.

Die betrieblichen Interviews haben zudem keine konkreten bzw. exemplarischen Hinweise zur intendierten und schrittweisen Gestaltung von komplexitätssteigernden situations- und aufgabenspezifischen und handlungsorientierten Lehr-Lernprozessen ergaben. Insgesamt orientieren sich der pädagogische Ausbildungsprozess an den eigenen Erfahrungen der Ausbilder oder ausbildenden Fachkräfte bzw. an herkömmlichen pragmatischen und am Auftragsdruck angepassten Vorgehensweisen.

Statt die Lehr-Lernprozesse selber stärker in den Mittelpunkt zu rücken, betonten die betrieblichen Interviewpartner unter dem Aspekt Prozessqualität immer wieder die Motivation bzw. Einstellung der Auszubildenden zur Arbeit und den Ausbildungsinhalten. Zwar fordern die Betriebe durchaus auch die Eigeninitiative der Jugendlichen, sehen ihre Förderung jedoch nicht als Aufgabe der betrieblichen Ausbildung an, sondern eher als persönliches Gut.

Mehrfach wird in den Interviews bemängelt, dass die Auszubildenden selten inhaltliche Fragen zu Arbeitsanweisungen oder -techniken stellen, bereits Erklärtes nach kurzer Zeit wieder vergessen haben, Arbeitsanweisungen abwarten und sehr lax mit dem Führen der Berichtshefte umgehen: „Und dann muss man jeden Tag neu reden. Das hört nicht auf. Es automatisiert sich kaum etwas. [...] und jeden Tag müssen sie denen sagen, räumt mal die Werkstatt auf, macht das schon mal, macht das schon mal. So dieses selbst so was zu sehen...“ [02-N-GF1-Absatz 214]. Auch hieran wird deutlich, dass die Interviewpartner Qualitätsprobleme in der Ausbildung häufig den Auszubildenden zuschreiben und nur selten den eigenen Ausbildungsmethoden anlasten. Darüber hinaus werden auch die Anforderungen am Lernort Schule als Grund für Grenzen im Prozess der betrieblichen Ausbildung gesehen. So haben die Unterbrechungen der betrieblichen Ausbildung durch Blockunterricht, überbetriebliche Ausbildungszeiten und Urlaub der Auszubildenden hat nach Meinung vieler Interviewpartner negative Auswirkungen auf den Ausbildungsprozess: „Das ist auch so, wenn sie jetzt – die sind zwei Monate auf der Arbeit, dann haben sie Schule vier Wochen, dann sind sie ja vier Wochen komplett weg. [...] Da denken Sie dann wirklich, Sie haben einen neuen Lehrling. Auch wenn es ja der gleiche ist. Die vergessen so schnell, das ist irre“ [02-L-GM-Absatz 25].

Wesentliche Unterstützungen bei der Durchführung von Ausbildung sehen die Betriebe in ihren Ausbildungspartner. Inhalte, die aufgrund der eigenen Betriebs- und Auftragsstruktur nicht abgedeckt werden, lernen die Auszubildenden in der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) kennen: „Ich weiß natürlich um die Inhalte. Es ist ja nicht so, dass ich es nicht weiß und ich ignoriere sie auch nicht. Und ich hoffe immer, dass die Arbeitsfelder, die ich als Betrieb nicht mitbringe, dass die in den überbetrieblichen Unterweisungen ausgeführt werden, damit die Auszubildenden das wenigstens dort lernen. Weil ich es halt nicht leisten kann.“ [02-D-GF1-Absatz 121]. Diese Einstellung wird im Großen und Ganzen von allen befragten Betrieben geteilt. Die Inhalte des Ausbildungsrahmenplanes sind bekannt und werden als wichtig betrachtet. Allerdings halten die meisten Betriebe ihn für so umfassend, „[...] dass es schwer ist, alles zu machen“ [02-L-GF-Absatz 166]. Neben der überbetrieblichen Ausbildung wird von den Betrieben hin und wieder auch der Lehrlingstausch genutzt, um die Richtlinien des Ausbildungsrahmenplanes einzuhalten. Dabei werden die direkten Kontakte

zu den Innungskollegen genutzt, die man persönlich kennt und mit denen man häufig in anderen Zusammenhängen bereits zusammen arbeitet.

Neben der überbetrieblichen Ausbildung ergänzen auch Fortbildungen und Seminare der Innung, der Handwerkskammer oder kommerzieller Anbieter, wie z. B. der Malereinkaufsgenossenschaft MEGA, fachliche Inhalte, die in der betrieblichen Ausbildung nicht in ganzer Breite behandelt werden. Prinzipiell werden diese Angebote – sofern sie von den Betrieben als wichtig betrachtet werden – relativ häufig zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung genutzt, auch wenn dies bedeutet, dass die Auszubildenden während dieser Zeit im eigenen Betrieb ausfallen. Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass die Gewährung einer Fortbildung seitens der Betriebe häufig nach dem Leistungsprinzip erfolgt: Es erhalten diejenigen Auszubildenden eine Fortbildung, die von den Betrieben als „gut“ in Bezug auf ihre fachlichen und beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten eingestuft werden: „Ja, aber das ist irgendwas, was oben drauf kommt, wenn alles andere klappt. [...] Das finde ich schon elementar, [...] dass einer – wenn er eben gute Leistungen bringt, dann kann er eben auch mal zum Tapezierlehrgang. Und wenn einer das nicht macht, dann braucht er gar nicht zu fragen. Dann kann er froh sein, wenn er ein drittes Lehrjahr kriegt und dass nicht nach zwei Jahren Ende ist“ [02-Q-AUS-Absatz 136]. Dabei hängt die Wahrnehmung eines/einer Auszubildenden als „gut“ häufig davon ab, wie engagiert er oder sie Arbeiten übernimmt und ausführt, wie viel Eigeninitiative er oder sie in die Ausbildung einbringt und wie häufig er oder sie fachliche Dinge nachfragt. Geschieht dies relativ selten, wird das Verhalten der oder des Auszubildenden als uninteressiert wahrgenommen, was wiederum zur Folge hat, dass das betriebliche Engagement in der Ausbildung nachlässt: „[...] wenn der Auszubildende ein gewisses Interesse zeigt, dann wird es immer so sein, dass der Geselle auch ein Interesse hat, den Auszubildenden weiterzubringen, weil je weiter er den Auszubildenden bringt, desto mehr Geld verdient ja der Auszubildende für ihn“ [02-C-GF1-Absatz 128]. Tatsächlich ist es so, dass Auszubildende, die Interesse und Engagement in der betrieblichen Ausbildung zeigen, auch speziell gefördert werden: „Das war wieder einer, da hat man gleich gemerkt, der will. [...] dann ist Herr [...Name] auch derjenige, der das dann unterstützt und auch gern mal noch mal hier einen Kurs oder da einen Kurs für den Lehrling oder den Auszubildenden bezahlt, damit der wirklich was wird. Und das war bei [...Name] ja der Fall. Der hat ja mit was abgeschlossen“ [02-C-BU-Absatz 34].

Trotz der genannten Realitätsbarrieren im Hinblick auf die Prozessqualität betrieblicher Ausbildung mit dem Ziel der Förderung Handlungskompetenz/-fähigkeit ist bemerkenswert, dass sowohl bei den Geschäftsführern/ Inhabern und ausbildenden Fachkräften als auch bei den Auszubildenden jeweils ein großer Anteil der Aussagen zur Ausbildungsqualität auf diesen Qualitätsaspekt fällt.

4.3 Ergebnisqualität: Handwerkstradition und Persönlichkeitsentwicklung

In den befragten Betrieben gibt es keine systematische Sensorik für die Entwicklung in der Ausbildung und im späteren Beruf ihrer Auszubildenden. Erst bei Problemen, wie z.B. gehäuften Fehlzeiten oder schlechten Noten, wird nachgesteuert, obwohl den Unternehmen

die ersten Anzeichen für problematische Ausbildungsverläufe durchaus bewusst sind. Viele Betriebe und Auszubildende beschreiben einen Leistungsknick mit Motivationsverlust zu Beginn der Ausbildung. Reagiert wird meistens mit Sanktionen: „Sie sind eigentlich ständig dabei, den Leuten auf die Füße zu treten und zu sagen, pass mal auf, wir haben hier das und das mit euch vor, nun macht doch mal. Und da kommt dann auch was. Also wir stehen nun mal irgendwo ein bisschen mit dem Knüppel hinter ihnen, um sie anzutreiben. Und das ist natürlich äußerst mühselig, häufig frustrierend“ [02-Q-BU-Absatz 37].

Hinsichtlich der Ergebnisqualität gilt das Bestehen der Gesellenprüfung als wichtiges Qualitätsmerkmal. Dabei spielt die Abschlussnote für einen großen Teil der Betriebe keine ausschlaggebende Rolle. Den betrieblichen Interviewpartnern ist es statt dessen wichtiger, dass die Auszubildenden nach ihrer Gesellenprüfung auf dem Arbeitsmarkt bestehen und – sofern sie nicht übernommen werden – in anderen Betrieben mit ähnlichen Auftrags- und Betriebsstrukturen ihren Aufgaben als Gesellen nachkommen können: „Also wir haben das jetzt schon des Öfteren gehabt, dass wir Auszubildende auch übernommen haben in unserem Betrieb. Die sind nach der Ausbildung wie umgewandelt. Ganz anders von der Leistungsbereitschaft her und so. [...] also wenn jemand mit einer Vier besteht, dann besteht er eben mit einer Vier, aber er hat bestanden. Weil im praktischen Leben läuft das nachher ganz anders“ [02-H-BU-Absatz 71].

Probleme hinsichtlich des Bestehens der Gesellenprüfung werden von den Betrieben nur selten gesehen, auch wenn die Inhalte der betrieblichen Gesellenprüfung nicht unbedingt den täglichen Arbeitsaufgaben eines Malers und Lackierers entsprechen. Denn bei Bedarf werden die Auszubildenden individuell auf den betrieblichen Teil der Prüfung vorbereitet. Umso größer ist schließlich die Bestürzung, wenn Auszubildende die betriebliche Gesellenprüfung doch einmal nicht bestehen. In solch einem Fall werden auch die eigenen Ausbildungsstrukturen in Frage gestellt.

Der Schwerpunkt der betrieblichen Aussagen über Ergebnisqualität bezieht sich auf die Outcomequalität – und zwar sowohl hinsichtlich der Verwertbarkeit des Gesellenabschlusses, als auch in Bezug auf die persönliche Entwicklung der Jugendlichen. Ein Ausbildungsverantwortlicher führt aus, welche Kriterien neben dem Gesellenabschluss außerdem für betriebliche Ausbildungsqualität stehen: „[...] Darüber hinaus noch qualifiziert sind, mit Kunden umzugehen, sowie auch das nötige Handwerkszeug und Rüstzeug für ihren weiteren beruflichen Weg zu bekommen“ [02-I-AUS-Absatz 9]. Ein anderer Abteilungsleiter nennt als Ziel und Qualitätsmerkmal der betrieblichen Ausbildung: „[...] dass sie zuverlässig werden, dass sie Verantwortungsbewusstsein, ein Verantwortungsgefühl erlernen“ [02-I-BU-Absatz 5]. Ziel der Betriebe ist es somit, den Auszubildenden die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten für ihre Arbeit als Gesellen zu vermitteln. „[...] nur das Ziel einer Ausbildung muss doch sein, dass derjenige, der ausgebildet wird, nach drei Jahren [...] mit dem, was er in der Zeit gelernt hat, sein Geld verdienen kann und in jedem Betrieb irgendwo damit klarkommt“ [01-S-GF1-Absatz 11]. Dass sie nach der Gesellenprüfung zunächst als Junggesellen in anderen Betrieben weiterlernen, wird von den Betrieben akzeptiert und ist auch so gewollt. „Es ist nach unserer Erfahrung manchmal nicht schlecht, wenn die Jungs auch noch mal irgendwo in

einem anderen Betrieb Erfahrungen sammeln. Das finden wir eigentlich ganz wichtig“ [02-N-GF1-Absatz 29].

Für die Betriebe ist es wichtig, dass die Handwerkstradition weiter geführt wird. Dieses steht häufig noch über der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Aus diesem Motiv empfinden es viele Geschäftsführer/Inhaber, aber auch Gesellen als ihre Pflicht, sich in der Ausbildung zu engagieren – auch dann, wenn sie nicht den eigenen, betrieblichen Nachwuchs ausbilden. „[...] wenn wir unseren Beruf, der ja nun schon Jahrhunderte (betonend) existiert, irgendwie erhalten wollen, dann müssen wir ausbilden. Wir müssen ausbilden, wir können nicht einfach sagen, wir machen es nicht mehr, das funktioniert nicht“ [01-S-GF1-Absatz137].

5 Erstes Fazit und weiteres Vorgehen in ML-QuES

Dem theoretischen Verständnis vom Modellversuch ML-QuEs entsprechend orientieren sich die Initiativen und Instrumente der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk am Leitbild Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähigkeit. Dementsprechend konzentrieren sich die Aktivitäten im Modellversuch vorrangig auf den Aspekt Prozessqualität. Ähnlich wie die Berufsbildungsforschung kontinuierlich eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität handlungs(kompetenz)orientierter beruflicher Bildung konstatiert, zeigen auch die ersten Ergebnisse der ML-QuES Studie deutlich, dass auf der Ebene der Prozessqualität ein erheblicher Entwicklungsbedarf ab, der insbesondere durch den Anspruch, neue, d.h. stärker förderbedürftige Jugendliche aus dem sogenannten Übergangssystem in die handwerkliche Erstausbildung zu integrieren, an Gewicht gewinnt.

Zu den nächsten im Modellversuch gehört es, das Bewusstsein und die Verantwortung der Betriebe für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden im Sinne der Förderung beruflicher Handlungskompetenz/-fähig zu schärfen, damit sie hieran anknüpfend die Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung in ihrer betriebliche Ausbildung mittragen. Hierbei geht es vor allem auch darum, dass sie künftig die Verantwortung für mangelnde Ausbildungsqualität nicht mehr auf die Auszubildenden und andere Berufsbildungsakteure zu übertragen, sondern insbesondere auf der Ebene der Prozessqualität selber initiativ zu werden. Dies anzustoßen ist Ziel der systematischen Einzelrückmeldungen der Interviewergebnisse an die Betriebe anhand einer Stärken-Schwächen-Auswertung und der Konstruktion von Gestaltungsszenarien.

Nach der Bestandsaufnahme zu Qualitätsverständnissen kommt im Modellversuch der Auswertung vorhandener Instrumente und deren (Weiter-)Entwicklung auf der Ebene der *Lehr-Lernprozesse* eine besondere Bedeutung zu. Die bereits eingesetzten Instrumente werden in mehreren Zyklen ausgewertet und durch neu entwickelte Instrumente ergänzt. Das Instrument des *bilateralen Feedbacks* (Ausbilder/-innen – Auszubildende) spielt im Zusammenhang der Entwicklung von Instrumenten eine zentrale Rolle, da es den Qualitätsentwicklungsprozess in systemischer Weise befördert und sowohl den Kompetenzentwicklungsstand der Auszubil-

denden erfasst, als auch in der Lage ist, Probleme im Ausbildungsprozess aufzudecken. Als weitere Instrumente und Verfahren für eine nachhaltige Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsqualität dient die *Lernprozessbegleitung*, für die im Rahmen von Workshops Kriterien eines stufenweisen Aufbaus mit den Betrieben erarbeitet werden. Auch die Kriterien und Schritte für die Entwicklung und Erprobung von *Arbeitsprozess- und Kompetenzanalyseinstrumenten, individuellen Bildungsplänen und Zielvereinbarungen, Arbeits- und Lernaufgaben* sowie *Leitfäden für Feedback- und Reflexionsgespräche* werden in nächsten Phase des Modellversuchs gemeinsam mit den Betrieben erarbeitet.

Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung, das zeigt der Modellversuch ML-QuES deutlich, kann sich nicht lediglich auf normative Vorgaben und das Anbieten technokratischer Instrumente reduzieren, wie dies viele Programmatiken und Praxisanleitungen Glauben machen. Vielmehr setzt Qualitätsentwicklung in (berufs-)pädagogischen Feldern 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-Lernprozessen. Hierum geht in den aktuellen und künftigen Schritten von ML-QuES, über die an anderer Stelle berichtet wird.

Literatur

ARNOLD, R./ MÜNK, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl. Wiesbaden, 13-32.

BA (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT) (2010). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Online: http://www.arbeitsagentur.de/nm_545768/zentraler-Content/A03-Berufsberatung/A031-Berufseinsteiger/Allgemein/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung.html (22-11-2011).

BA (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT) (2011): Der Ausbildungsstellenmarkt im September 2011. Nürnberg.

BEICHT, U./ KREWERT, A./ EBERHARD, V./ GRANATO, M. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB-Report, Nr. 9. Bonn.

BEICHT, U./ KREWERTH, A. (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. Bonn.

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (2009): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Reihe Berufsbildungsforschung, Band 4. Bonn.

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn.

CZYCHOLL, R./ EBNER, H. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl. Wiesbaden, 44-54.

DEQA-VET (Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung) (2011): EQARF: Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Online: <http://www.deqa-vet.de/de/466.php> (22-11-2011).

DGB (DEUTSCHER GEWERSCHAFTSBUND) (2011): Ausbildungsreport 2011. Berlin.

DIETZEN, A./ VELTEN, S. (2011): Qualität und Kompetenz - Bedingungen und Ergebnisse betrieblicher Ausbildung. In: MARKOWITSCH, J./ GRUBER, E./ LASSNIGG, L. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, 166-179.

DIHK (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELKAMMERTAG) (2011): Thema der Woche: Regierungskonzept zur Fachkräftesicherung. Newsletter 27.

DUBS, R. (2000): Selbstorganisation des Lernens. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, 97-109.

EBBINGHAUS, M. (2009): Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 9, Bonn.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 127. Bonn.

FISCHER, M./ KOHL, M./ REGLIN, T./ WEBER, S./ ZIEGLER, M./ REIMANN, D./ FAHRENHOLZ, U. (2011): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Forschungsstand, Zielsetzungen des aktuellen BIBB-Förderschwerpunkts und Herangehensweise der Modellversuche. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/fischer_etal_bwpat21.pdf (20-12-2011).

GONON, P. (2006): Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Auflage, Bielefeld, 421-427.

GONON, P. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel, 53. Beiheft, 97.

HACKER, W. (1986): Arbeitspsychologie. Berlin.

HANDWERKSKAMMER HAMBURG (2011): TOP 10 der Ausbildungsberufe 2010. Online: www.hwk-hamburg.de/.../Hamburger.../Top10_der_Ausbildungsberufe (06-12-2011).

HAVIGHURST, R. J. (1971): Developmental Tasks and Education. Third Edition. New York.

HOIDN, S. (2007): Selbstorganisiertes Lernen im Kontext. Einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.shtml (06.12.2011).

KRÄENBRING, R./ HOFMANN, CH./ LÜBKE, J./ RETTIG, A./ LANGFELD, B. (2009): Bericht Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Forschungsbericht. Online: http://www.hsu-hh.de/bbp/index_KFBVjj0dWx8CwbO5.html (29-09-2011).

KREKEL, E. M./ BALLI, C. (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn, 13-30.

KREWERTH, A./ BEICHT, U./ GEI, J./ ROTHE, C. (2009): Wie beurteilen Auszubildende zum Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin die Qualität ihrer Berufsausbildung? Grafiken zu den berufsspezifischen Einzelergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“. Bonn.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

MEYSER, J./ UHE, E. (2006): Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 150-154.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

REBMANN, K/ SCHLÖMER, T. (2010). Lehr-Lernforschung in der Berufsbildung. In: BÜCHTER, K. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) Weinheim, 1-35.

RÖBEN, P. (2006): Kompetenz- und Expertiseforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld, 247-254.

SLOANE, P. (2006): Modellversuchsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld, 658-664.

SPÖTTL, G. (2008): Qualität in der beruflichen Erstausbildung – ein Weg zur Optimierung! In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/spoettl_ft03-ht2008_spezial4.pdf (09-09-2011).

STRAKA, G. (2006): Lehr-Lernforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 391-396.

VOLPERT, W. (1999): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Sottrum.

WAGNER, C. (2011): Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte. Frankfurt a. M.

WEISS, R. (2010): Qualität der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Indikatoren und Bewertungen. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten. Linz, 15-32.

ZDH (ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS) (2011): Das Handwerk setzt Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiativen gegen Fachkräftemangel. Ausbildungspakt 2011. Zwischenbilanz der Aktivitäten des Handwerks. Online: http://www.zdh-statistik.de/application/stat_det.php?LID=1&ID=MDE3OTE=&cID=00333 (20-10-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BÜCHTER, K. et al. (2011): 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, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/buechter_et_al_bwpat21.pdf (20-12-2011).

Die AutorInnen



Prof. Dr. KARIN BÜCHTER

Professur für Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [buechter \(at\) hsu-hh.de](mailto:buechter@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp



Dipl.-Hdl. CARMEN HAHN

Professur für Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [carmen.hahn \(at\) hsu-hh.de](mailto:carmen.hahn@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp



Dipl. Berufspäd. ANNA JASTRZEBSKI

Professur für Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [annaj \(at\) hsu-hh.de](mailto:annaj@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp



StR Gwl. RENÉ KRÄENBRING

Professur für Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [rene.kraeenbring \(at\) hsu-hh.de](mailto:rene.kraeenbring@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp



Dr. MONIQUE WÖLK

Professur für Berufsbildung, Helmut-Schmidt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: [monique.woelk \(at\) hsu-hh.de](mailto:monique.woelk@hsu-hh.de)

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp