

**Martin Fischer¹, Matthias Kohl², Thomas Reglin²,
Susanne Weber², Magdalene Ziegler¹, Daniela Reimann¹ &
Uta Fahrenholz¹**

(¹Institut für Berufspädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie)

(²Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg)

**Qualitätsentwicklung und -sicherung in der
betrieblichen Berufsausbildung – Forschungsstand,
Zielsetzungen des aktuellen BIBB-Förderschwerpunkts
und Herangehensweise der Modellversuche**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe21/fischer_etal_bwpat21.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

Qualität in der Berufsbildung

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

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe21/fischer_etal_bwpat21.pdf

Die Initiierung eines Förderschwerpunkts „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ beim deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ging von der Diagnose aus, dass vor „dem Hintergrund des raschen strukturellen und technologischen Wandels [...] der Qualitätssicherung und -entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine zentrale Bedeutung zu[kommt]“ (Bekanntmachung des BIBB 2010). Seit Mitte November 2010 werden im Förderschwerpunkt zehn Modellversuche gefördert, die in den beiden Bereichen „Entwicklung von betrieblichen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumenten“ und „Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie von Qualifizierungskonzepten für das Ausbildungspersonal“ tätig sind.

Der Artikel diskutiert die Problematik der Anwendung des Qualitätsbegriffs in der beruflichen Bildung, stellt die Anforderungen an Qualitätssicherung und -entwicklung im Spannungsfeld von berufspädagogischen und betriebswirtschaftlichen Anforderungen dar und fasst die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Ist-Stand der Qualitätssicherung und zum Qualitätsverständnis der Akteure im dualen System zusammen. Vor diesem Hintergrund werden zentrale Merkmale des Modellversuchsprogramms – wie der Bottom-up-Ansatz, die Einbeziehung multipler Perspektiven, die Entwicklung von Ausbildungsleitbildern und die Fokussierung auf die Prozessqualität – sowie die sich daraus ergebenden Forschungsfragen aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erläutert.

Problemdiagnosen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen der geförderten Modellversuche werden überblicksweise dargestellt.

Quality development and quality assurance in in-company vocational education – the current state of research, aims of the current BIBB funding priority, and approaches of the pilot studies

The initiation of a funding priority entitled „Quality development and quality assurance in in-company vocational education“ at the German Federal Institute for Vocational Education (BIBB) assumed the diagnosis that “against the background of rapid structural and technological change [...] quality assurance and quality development of vocational training and further training will be of key significance” (Announcement by the BIBB, 2010). Since mid-November 2010 ten pilot projects are being supported in the funding priority, which are active in the two areas of “Development of company quality assurance and developmental instruments” and “Development of communication and co-operation structures, as well as qualification concepts for training staff”.

The article discusses the problems of the use of the concept of quality in vocational education, presents the challenges for quality assurance and quality development in the field of tension between

vocational and pedagogical demands and in-company demands, and summarises the current research outcomes on the current status of quality assurance and the understanding of quality on the part of the actors in the dual system. Against this background central characteristics of the pilot study programme – such as the bottom-up approach, the involving of multiple perspectives, the development of training models and the focus on the quality of the process – as well as the emerging research questions from the perspective of the academic observers – are explained.

Diagnoses of problems, aims and approaches of the funded pilot projects are briefly presented.

**MARTIN FISCHER¹, MATTHIAS KOHL², THOMAS REGLIN²,
SUSANNE WEBER², MAGDALENE ZIEGLER¹, DANIELA REIMANN¹
& UTA FAHRENHOLZ¹**

(¹ Institut für Berufspädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie)

(² Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg)

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Forschungsstand, Zielsetzungen des aktuellen BIBB-Förderschwerpunkts und Herangehensweise der Modellversuche

1 Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung: Relevanz des Themas

Einer hochwertigen Ausbildung von Fachkräften kommt in Deutschland eine besondere Bedeutung zu, zielt sie doch auf ein Resultat – die Kompetenz der betrieblichen Mitarbeiter – , in dem der Schlüssel für die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit deutscher Unternehmen gegenüber ausländischen Mitbewerbern gesehen wird. Letztere verfügen zum Teil (gegenüber der deutschen mittelständischen Industrie) über deutlich mehr Kapitalkraft und eine günstigere Versorgung mit Energie und Rohstoffen. Überdies müssen sie weniger Lohnkosten aufwenden. Die Qualität der beruflichen Ausbildung sicherzustellen und weiterzuentwickeln ist daher ein wichtiges Anliegen ausbildender Betriebe geworden. In der Politik und der Berufsbildungsforschung hat sich eine „Qualitätsdebatte“ entwickelt.

Dies mutet einerseits merkwürdig an: Qualität wird ja normalerweise nur dann thematisiert, wenn sie nicht oder nicht genügend vorhanden ist. Und, glaubt man den politischen Verlautbarungen, dann galt und gilt das deutsche duale System der Berufsausbildung als Markenzeichen und Exportschlager, eben als Qualitätsausweis. Andererseits zeigt ein genauere Blick auf den Status quo des deutschen Berufsbildungssystems, dass es genug Gründe gibt, die Frage nach der Qualität der Berufsausbildung zu stellen. Eine Reihe von Funktionen, die ein Berufsbildungssystem für die Gesamtgesellschaft erfüllen soll (vgl. GREINERT 1995), wird in Deutschland seit geraumer Zeit in Frage gestellt:

- 1) Mit der *Allokationsfunktion* ist das Problem angesprochen, ob und wie es durch Berufsausbildung gelingt, den Fachkräftebedarf der Gesellschaft quantitativ und qualitativ zu decken. Gegenwärtige Prognosen gehen davon aus, dass sich hier erhebliche Lücken abzeichnen, was den künftigen Fachkräftebedarf insgesamt betrifft (PROGNOS 2010; WELLER 2011). Nur 23-24 % aller Betriebe bilden überhaupt noch aus. Überdies wird diskutiert, ob das deutsche Berufsbildungssystem angesichts der gegenwärtigen und künftigen wirtschaftlichen Entwicklung genügend ausbalanciert ist: Die Mehrzahl der Ausbildungsberufe ist im gewerblich-technischen Bereich angesiedelt; der boomende Dienstleistungssektor ist quantitativ und qualitativ unterrepräsentiert, was das Ausbildungsplatzangebot anbelangt. Angesichts des Fachkräftebedarfs ist die Bereitschaft auszubilden relativ gering.

- 2) Darüber hinaus hat Ausbildung eine *Integrationsfunktion*. Berufsausbildung soll dazu beitragen, dass junge Menschen einen Platz in der Arbeitswelt und damit im produktiv tätigen Teil der Gesellschaft finden. Die traditionelle duale Berufsausbildung hat diese Funktion im vergangenen Jahrzehnt längst nicht mehr erfüllt. Zum Teil fand sich fast die Hälfte eines Jahrgangs von Ausbildungsplatzbewerbern im sogenannten Übergangssystem wieder, in dem Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung angeboten werden, die zu keinem beruflichen Abschluss führen. Auch wenn sich die Situation auf dem Lehrstellenmarkt in jüngster Zeit verändert hat, sodass manche Betriebe mittlerweile berichten, sie hätten Schwierigkeiten, Lehrstellen zu besetzen, gibt es nach wie vor eine hohe Zahl sogenannter Altbewerber, denen der Übergang in eine anerkannte Berufsausbildung noch nicht gelungen ist. Neben dieser ersten Schwelle (Übergang von Schule in Ausbildung) ist auch die zweite Schwelle (Übergang von Ausbildung in Arbeit) in Deutschland problematischer geworden: Die Übernahmequoten der Betriebe sind längst nicht mehr so hoch, wie sie einmal waren (BAETHGE u. a. 2007, 58).
- 3) Berufsbildung soll junge Menschen so auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, dass sie diese kompetent ausüben können (*Qualifizierungsfunktion*). Betriebe beklagen heute vielfach die mangelnde Ausbildungsreife der Lehrstellenbewerber und die Einarbeitungszeiten, die auch nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung noch erforderlich sind. Diese Klagen mögen sich teilweise als Legitimation mangelnder Ausbildungsbereitschaft von Betrieben interpretieren lassen. Dennoch ist die Frage zu beantworten, wie die Qualifizierungsfunktion in der betrieblichen Erstausbildung angesichts von Defiziten in der Schulbildung und der Heterogenität von Lerngruppen erfüllt werden kann.
- 4) Wird die *Verwertungsfunktion* von Ausbildung betrachtet, geht es um Kosten und Nutzen der Berufsausbildung. Hier zeigen Untersuchungen, dass das Kosten-Nutzen-Verhältnis für die Betriebe in anderen dualen Berufsausbildungssystemen (z. B. der Schweiz) weit aus günstiger ist als in Deutschland (RAUNER 2007, 6). Andererseits kann die Ausbildungsqualität leiden, wenn die Auszubildenden primär als kostengünstige Mitarbeiter gesehen werden. Eine gelungene Balance von Kosten und Nutzen der Ausbildung wird als entscheidender Schritt dazu betrachtet, sowohl die Attraktivität von Berufsausbildung für die Betriebe zu steigern als auch ihre Qualität aus Sicht der Auszubildenden zu erhöhen.

Jenseits dieser inneren Probleme der deutschen Berufsausbildung spielen auch europäische Entwicklungen eine Rolle. Die intendierte Schaffung eines europäischen Arbeitsmarkts und die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zur Erhöhung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen werfen auch die Frage auf, wie es um die Qualität der deutschen Berufsausbildung im internationalen Vergleich bestellt ist, wie z. B. ein deutscher Geselle oder Meister im EQR, vermittelt über den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), eingestuft werden kann. Es gibt also nicht nur ein innenpolitisches, sondern auch ein außenpolitisches Motiv für die Qualitätsdebatte um die deutsche Berufsausbildung.

Die Frage, wie es um die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland tatsächlich bestellt ist, ob Qualitätsprobleme vorliegen und welcher Handlungsbedarf sich ggf.

daraus ergibt, ist für die Auszubildenden ebenso bedeutsam wie für die Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft. Das BIBB und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben auf die skizzierte Ausgangssituation reagiert und ein Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ ins Leben gerufen, in dessen Rahmen exemplarische Lösungen zur Qualitätsentwicklung in der deutschen Berufsausbildung erarbeitet werden sollen. Zehn Modellversuche werden in diesem Programm gefördert und wissenschaftlich begleitet (<http://www.bibb.de/qualitaet>).

2 Qualität in der Berufsausbildung: Was ist das?

2.1 Forschung zur Qualität im deutschen Berufsbildungssystem

Wer nun meint, dass mit dem Begriff „Qualität“ eine konkrete Aussage darüber getroffen wird, wie Berufsausbildung gestaltet werden soll, muss enttäuscht werden. Der Terminus hat seinen Ursprung im Lateinischen „qualis“ („wie beschaffen“): Er bezieht sich auf die Beschaffenheit eines Objekts bzw. seine Eignung für einen bestimmten Zweck. Qualität ist „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts“ (HEID 2000, 41). Es geht um einen Sachverhalt (Produkt oder Prozess) und diesem zugeschriebene Eigenschaften (Merkmale, Kriterien oder Anforderungen). Entsprechend definierte die frühere ISO 8402 Qualität als die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (KREKEL/ BALLI 2006, 13). Was als Merkmal von Qualität angesehen wird, ist mit dem Qualitätsbegriff selbst noch nicht gesagt.

Ursprünge der Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsbildungsdiskussion lassen sich im Kontext des Inkrafttretens des Berufsbildungsgesetzes von 1969 finden. Der Deutsche Bildungsrat (1969) hatte seinerzeit Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung abgegeben (vgl. auch ARNOLD u. a. 1998, 4). Sichergestellt werden sollten:

- 1) Chancengleichheit im Zugang zu den Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen des beruflichen Bildungswesens;
- 2) Erreichen einer beruflichen Qualifikation für alle Lehrlinge (bei Definition von Mindestnormen);
- 3) kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewusste Mitwirkung an diesen Prozessen;
- 4) Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität);
- 5) Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie zwischen den beiden Bereichen;

- 6) Flexibilität des Ausbildungssystems sowohl im Hinblick auf die Entwicklung der Jugendlichen als auch auf Wirtschafts- und Gesellschaftsveränderungen;
- 7) angemessene Beteiligung aller betroffenen und kompetenten Personenkreise an der Regelung der Ausbildungsverhältnisse.

Man sieht, dass hier Qualitätsziele benannt wurden, die auf der Ebene des Gesamtsystems ansetzen, heutzutage überwiegend der „Input-Dimension“ von Ausbildungsqualität zugeordnet würden und in der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion zum Teil so gar nicht mehr auftauchen. Die Thematisierung des Inputs hat in der deutschen Berufsbildungsdiskussion eine lange Tradition, die bereits mit der Gründungsphase der deutschen dualen Berufsausbildung (etwa 1869-1919) beginnt. Der Input durch strukturbildende Maßnahmen, wie man heute sagen würde, war das beherrschende Thema in einer Zeit, die durch eine weitgehende Liberalisierung aller Ausbildungsregelungen („Gewerbefreiheit“ durch die Reichsgewerbeordnung von 1869) bis hin zur partiellen Restaurierung der Handwerksausbildung (durch das „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897 und die Gewerberechtsnovelle von 1908) gekennzeichnet war. In diesem Zusammenhang ist mit Blick auf die Genese elektrotechnischer Ausbildungsberufe (vgl. HOWE 2004) beispielsweise belegt, dass ab 1912 der Verband elektrotechnischer Installationsfirmen die Einführung einer handwerksmäßigen Lehre forderte, um das „Pfuschartum“ im Handwerk zu beseitigen – also: Qualität durch Regelungen der Berufsausbildung auf der Systemebene!

Die Input-Qualitätsfaktoren der deutschen Berufsausbildung standen auch bei der Arbeit der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (1974), der sogenannten Edding-Kommission, im Vordergrund. Diese Kommission zeigte große qualitative Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben auf und machte hierfür vor allem Input-Faktoren wie z. B. Vorhandensein einer Ausbildungsplanung, Qualifikation des Ausbildungspersonals, Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtungen, Anteil der organisierten Lernprozesse etc. verantwortlich. Der Bericht macht deutlich, dass die Input-Qualität auf der Systemebene (z. B. auf Basis der Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz) sich von der Input-Qualität auf der Ebene des einzelnen Ausbildungsbetriebs signifikant unterscheiden kann. Es ist also angebracht, Qualität im Bildungswesen mehrbenenanalytisch zu betrachten und dabei zwischen Makroebene (Bildungssystemebene), Mesoebene (Ebene einzelner Bildungsinstitutionen) und Mikroebene (Ebene der Lehr-Lern-Prozesse) zu differenzieren (vgl. FEND 2000, 2001). Mit der Arbeit der Edding-Kommission wurde auch die Unterscheidung der Input-Dimension (auch Struktur- oder Potenzialqualität genannt: die im Vorfeld vorhandenen oder sicherzustellenden betrieblichen Rahmenbedingungen von Ausbildung) und der Output-Dimension von Qualität (Ergebnisqualität: Abschlüsse, Abschlussquote, Kompetenzen und Zufriedenheit von Ausgebildeten und Ausbildern) eingeführt (vgl. ZURWEHME 2007, 61; BALLI u. a. 2000, 10; EBBINGHAUS 2006, 33). Die Edding-Kommission hat erste Argumente dafür geliefert, dass mit der Gewährleistung von Input-Qualität auf der Makroebene (z. B. durch Gesetze und Verordnungen) nicht schon zwangsläufig Qualität auf der Mikroebene (im Ausbildungsver-

halten der Einzelbetriebe) hergestellt ist und daher neben den Input-Variablen von Qualität auch Prozess- und Ergebnisvariablen zu betrachten sind.

Die Blickrichtung auf die Qualität von Ausbildung hat sich heute allgemein erweitert bzw. gewandelt. So benennt Euler (2005, 7) in seiner Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) folgende Qualitätsdefizite der betrieblichen Berufsausbildung:

- konstant hohe Abbrecherzahlen;
- fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung;
- unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals;
- Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse;
- begrenzte Validität der Abschlussprüfung.

Die hier genannten Input-Faktoren, nämlich die Qualifikation des Ausbildungspersonals und die Planung und Kontrolle der Ausbildung, standen auch im Fokus der Betriebsbefragung, mit der das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2005 erstmals seit den 1980er Jahren versuchte, empirisch abgesicherte Ergebnisse zur Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Berufsausbildung zu gewinnen (vgl. EBBINGHAUS 2005, 2006). Zusätzlich zu den genannten Faktoren wurden auch Informationen über die „Implementation besonderer Maßnahmen zur Sicherung der Ausbildungsqualität“ generiert. Knapp 30 % der befragten Betriebe sind in dieser Hinsicht aktiv geworden, z. B. durch eine Verbesserung der Ausbildungsmethoden, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen Groß- und Kleinbetrieben.

Bei den unterschiedlichen an der Berufsausbildung beteiligten Akteursgruppen stehen interessenabhängig differierende Anforderungen im Vordergrund. Das Nebeneinander unterschiedlicher Sichtweisen ist empirisch gut belegt (vgl. EBBINGHAUS 2007). Es herrscht inzwischen in der Literatur zwar weitgehend Konsens, dass Qualität sich nicht, wie lange angenommen, auf die Inputqualität reduzieren lässt, sondern dass der gesamte Ausbildungsprozess in den Blick genommen werden muss, also zwischen den Qualitätsdimensionen Input, Prozess, Output und Outcome zu unterscheiden ist. Die Meinungen darüber, welche Elemente die einzelnen Dimensionen umfassen und welcher Dimension die meiste Bedeutung zukommt, gehen aber, in Abhängigkeit vom Standpunkt der Akteure, auseinander (vgl. EBBINGHAUS 2007, 2). Diese unterschiedlichen Sichtweisen gilt es zu beleuchten und zu verstehen, soll die Qualitätsdiskussion für Wissenschaft und Praxis fruchtbar gemacht werden.

Auch die Studie „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen (vgl. BMBF 2009) zeigt die Heterogenität des Qualitätsverständnisses auf. Steht für Gesetzgeber und zuständige Stellen überwiegend die Inputqualität, d. h. beispielsweise die Ausbildungsrahmenpläne oder die Ausbildungseignung des Unternehmens, im Mittelpunkt des Interesses, so fokussieren die ausbildenden Betriebe

(Ausbilder, Personal- und Betriebsleiter) verstärkt die Output- und Outcomequalität als Anzeichen für gute Ausbildung. Fachliches und methodisches Wissen sowie kurze Einarbeitungszeiten sind hier als wesentliche Punkte zu nennen. Aus dieser Sicht zeigt sich die Ausbildungsqualität erst nach Ende der Ausbildung (vgl. BMBF 2009, 29 ff.).

In diesem Zusammenhang ist es grundlegend, zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Großbetrieben zu differenzieren. Groß- und Kleinbetriebe unterscheiden sich in Aufbau, Arbeits- und Ausbildungsprozessen. Diese heterogenen Ausgangspunkte wirken sich auch auf die Qualität von Ausbildung aus.

In Großbetrieben sind im Normalfall durchgängig Qualitätsmanagementsysteme implementiert, d. h., die Sicherung von Qualität erfolgt systematisch, strukturiert und organisiert. Großbetriebe verfügen in der Regel über eine eigene Ausbildungsabteilung oder ein Ausbildungszentrum, und es werden meist Ausbildungsberufe aus verschiedenen Bereichen angeboten. Die Ausbildung erfolgt zumeist entkoppelt vom eigentlichen Arbeitsprozess (vgl. WINDELBAND/ SCHEIB 2008, 171 ff.).

Kleinere Betriebe, die überwiegend für den eigenen Bedarf ausbilden, legen besonderen Wert auf kurze Einarbeitungszeiten und die Fähigkeit von Ausbildungsabsolventen, Arbeitsaufgaben selbstständig zu bearbeiten (Outcomequalität). Mit abnehmender Betriebsgröße sinkt die Bedeutung von Qualitätsmanagement-Systemen. Die Ausbildung ist stärker in Arbeits- und Geschäftsprozesse eingebunden. Die Kundenorientierung rückt besonders in den Blickpunkt. Die Produktqualität und die sich daraus ableitende Kundenzufriedenheit sind zentraler Qualitätsmaßstab. In KMU hat die Qualitätsorientierung im Vergleich zu Großbetrieben eher informellen und unstrukturierten Charakter. Es kommen kaum explizite Qualitätssicherungsinstrumente zum Einsatz (vgl. BMBF 2009, 29 ff.). So konnte im Rahmen der Pilotstudie zum Thema „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ durch eine Betriebsbefragung ermittelt werden, dass überwiegend Großbetriebe besondere Maßnahmen zur Sicherung der Ausbildungsqualität eingeführt haben. Entscheidend sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen. In kleineren Betrieben wird die Ausbildung aufgrund begrenzter Möglichkeiten, beispielsweise aus Zeitmangel, nicht systematisch geplant durchgeführt, sondern erfolgt eher nebenbei (vgl. EBBINGHAUS 2006, 43 ff.).

Bemerkenswert an der BIBB-Erhebung ist, dass aus Sicht der Betriebe nicht nur der Qualifikation des Ausbildungspersonals, sondern auch den Qualifikationen der Auszubildenden eine besondere Bedeutung für die Qualität von Ausbildung zukommt.

Auch der auf einer empirischen Erhebung basierende Ausbildungsreport des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB-BUNDESVORSTAND 2009) behandelt das Thema „Ausbildungsqualität“, und zwar im Zusammenhang mit der Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden. Missstände wie das Ableisten ausbildungsfremder Tätigkeiten, häufige Überstunden und inkorrekte Behandlung durch Vorgesetzte machen gravierende Defizite der Ausbildungsqualität deutlich. Aber auch die Qualität des Ausbildungsprozesses wird betrachtet: Qualitätsfaktoren wie die Verfügbarkeit von Ausbildungspersonal am Arbeitsplatz, die Häufigkeit der Erklärung von Arbeitsvorgängen, die Einhaltung von Vereinbarungen aus dem Ausbil-

ungsplan und die Bereitstellung hinreichend fordernder Lern-Arbeitsszenarien werden genannt. Mangelnde Ausbildungszufriedenheit aufgrund der genannten Defizite wird in der Auswertung dieser Erhebung ursächlich für Ausbildungsabbrüche verantwortlich gemacht. Ausbildungsabbrüche verursachen Kosten und Risikolagen für Betriebe und Jugendliche. Daher wird in dieser Studie eine Verbesserung der Ausbildungsqualität in beiderseitigem Interesse angemahnt.

Eine regionale Studie aus Bremen (QUANTE-BRANDT/ GRABOW 2008) thematisiert ebenfalls die Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im Kontext mit Qualitätsvariablen und belegt Zusammenhänge zwischen Qualität und Ausbildungszufriedenheit. Nach dieser Studie ist Ausbildungszufriedenheit beeinflusst durch die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Ausbildung, aber auch durch die betrieblichen Kommunikations- und Reflexionsstrukturen, in deren Kontext berufliche Handlungsfähigkeit erworben wird. Für das Thema „Ausbildungsqualität in KMU“ ist von Relevanz, dass die Lernprozessbegleitung Kleinstbetrieben (mit bis zu 10 Beschäftigten) deutlich besser gelingt als Kleinbetrieben (mit 11-49 Beschäftigten).

Sowohl der DGB-Ausbildungsreport als auch die Bremer Studie behandeln Aspekte der Prozessqualität von Ausbildung. Die Forschung hierzu befindet sich jedoch erst am Anfang. Deshalb steht auch die Verbesserung der Prozessqualität im Mittelpunkt der Studie, die zur Vorbereitung des BIBB-Förderschwerpunkts zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung durchgeführt wurde. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hatte das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen mit der Erstellung einer entsprechenden Expertise beauftragt (BMBF 2009). Auf Basis betrieblicher Fallstudien formulierten die Autoren folgende Anforderungen an zu fördernde Projekte:

- Der Ausbildungsprozess muss im Fokus stehen.
- Der Fokus hat nicht auf Qualitätssicherung, sondern auf Qualitätsentwicklung zu liegen.
- Maßnahmen und Ansätze sollen auf bestehenden Strukturen aufbauen.
- Bottom-up-Ansätze für die Entwicklung von Qualitätsentwicklungsinstrumenten sind zu erarbeiten.
- Es kommt darauf an, möglichst alle Beteiligten der Ausbildung einzubeziehen.
- Die Philosophie des Qualitätsgedankens ist zu vermitteln.

In der Studie werden vier zentrale Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung definiert:

- 1) *Optimierung und Neuaufbau von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen für alle Beteiligten (Betriebe, Berufsschulen, Kammern, Gewerkschaften und Verbände) an der beruflichen Ausbildung:* Es sollen Gruppen etabliert werden, die den Qualitätsentwicklungsprozess tragen und dabei die ausbildungsbezogene Kommunikation zwischen den

Betrieben sowie zwischen Betrieben und zuständigen Stellen verbessern und dabei auch die Berufsbildenden Schulen mit einbeziehen.

- 2) *Förderung des ausbildenden Personals*: Das betriebliche Ausbildungspersonal soll mit Methoden und Verfahren der Qualitätsentwicklung dadurch vertraut gemacht werden, dass Qualitätsentwicklung genuiner Bestandteil des Aus- und/oder Weiterbildungskonzepts wird und das Peer-Learning von Ausbildern gefördert wird.
- 3) *Entwicklung von Indikatoren für „qualitative“ Ausbildungsprozesse*: Auf Basis von „Bottom-up“-Entwicklungen in den Betrieben und der Partizipation von Verbänden und zuständigen Stellen sollen Indikatoren „guter“ Ausbildungspraxis erarbeitet werden, die insbesondere den Ausbildungsprozess ins Blickfeld nehmen und dabei einen wertenden Vergleich betrieblicher Ausbildungspraktiken ermöglichen.
- 4) *Entwicklung, Anpassung, Nutzung und Förderung von betrieblichen Qualitätsentwicklungsinstrumenten für KMU*: Instrumente zur Qualitätsentwicklung sollen die Ressourcen von KMU berücksichtigen, an bestehende Strukturen angepasst werden können, die Perspektive der Auszubildenden berücksichtigen und zur Stärkung einer Feedbackkultur beitragen.

Erhebliche Forschungs- und Entwicklungsprobleme sind auch für die Output- und Outcomequalität von Berufsbildung zu konstatieren. Diese werden in der ITB-Studie kaum angesprochen. Definiert man Output-Qualität über die von den Auszubildenden entwickelten Kompetenzen und die erzielten formalen Abschlüsse und Outcomequalität über die Verwertung dieser Kompetenzen im Kontext produktiver Erwerbsarbeit, sind erhebliche Forschungsdefizite festzustellen. Die geplante „Berufsbildungs-PISA“-Studie (BAETHGE u. a. 2006) ist zunächst einmal ad acta gelegt worden. Nach wie vor bestehen massive Probleme der Kompetenzdiagnostik im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. FISCHER 2010a, 2010b). Im Rahmen international vergleichender „Large-Scale“-Untersuchungen stellen sie sich in besonderer Weise.

Die Output-Orientierung im Bildungswesen hat seit den internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMMS zunehmend an Bedeutung gewonnen, die Outcome-Orientierung als zentrales Element des Europäischen Qualifikationsrahmens. Die unübersehbare Schwierigkeit, hier für die Berufsbildung entsprechende Standards zu ermitteln, rührt nicht nur von der großen Unterschiedlichkeit der nationalen Berufsbildungssysteme Europas her. Sie liegt auch darin begründet, dass berufliche Kompetenzen im Unterschied zu Mathematik-, Physik- oder Lesekompetenzen mit dem Wandel der Arbeitswelt ständiger Veränderung unterliegen und daher einer (innerhalb gewisser Grenzen) zeitlosen Standardisierung einen Riegel vorschieben. Nichtsdestotrotz sind Output- und Outcome-Faktoren als Untersuchungsgegenstand in einem Modellversuchsprogramm zur Qualitätsentwicklung konzeptionell zu verankern, ist es doch zentrales Anliegen von Qualitätsbestrebungen im Bildungswesen, über die Modifizierung von *Einflussfaktoren* (wie sie in Modellversuchen erprobt wird) die erzielten *Ergebnisse* zu optimieren.

In der Vorstudie zum Modellversuchsprogramm wird zu Recht das Zusammenwirken aller an der Berufsausbildung Beteiligten thematisiert. Berufsausbildung ist in Deutschland als kooperatives System organisiert, d. h., Ausbildungsqualität entsteht aus dem Zusammenwirken aller Akteure im System.

Die Verbesserung der Lernortkooperation kann daher ein wirksames Mittel zur Steigerung der Ausbildungsqualität sein. Dies betrifft vor allem die Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb, weil hier die Theorie-Praxis-Verschränkung der Ausbildung etabliert wird – oder scheitert. Auch wenn es sich bei dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ um die Förderung betrieblicher Projekte handelt, kann die Berufsschule schon aus analytischen Gründen nicht außen vor bleiben, zumal Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der schulischen Berufsausbildung ebenfalls längst Einzug gehalten haben. Zu denken ist aber auch an die Kooperation von Ausbildungsbetrieben im Rahmen von Ausbildungsverbänden, in die die beteiligten Ausbildungspartner ihre jeweiligen Stärken einbringen können und die ihnen helfen, ihre Defizite zu kompensieren. Insbesondere für KMU kann dies eine wirksame Hilfe darstellen. Ideal und Realität liegen aus Sicht der Betriebe in diesem Bereich deutlich weiter auseinander, als dies bei anderen Handlungsfeldern der Fall ist (vgl. EBBINGHAUS 2009).

Es muss an dieser Stelle aber auch darauf hingewiesen werden, dass Lernortkooperation seit über dreißig Jahren Gegenstand der Modellversuchsförderung ist (vgl. WALDEN 2005), und zwar sowohl von der schulischen als auch von der betrieblichen Seite ausgehend. Es liegen längst zahlreiche Modelle und Beispiele „guter Praxis“ vor. Deshalb ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung,

- den bereits erreichten Erkenntnisstand in den Förderschwerpunkt einzubringen,
- Ansätze der Lernortkooperation im Rahmen der Projekte zu fördern,
- aber auch aufzuzeigen, welche systembedingten Barrieren einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung auf diesem Wege bereits identifiziert wurden.

Neue Impulse verspricht überdies eine Aufnahme von Theorie und Praxis des Netzwerkansatzes, wenn sie mit angemessenen Nachhaltigkeitsstrategien verknüpft ist (vgl. DIETRICH 2007).

2.2 Zwischenfazit

Spätestens mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 ist die Frage nach der Qualität der deutschen Berufsausbildung von der Berufsbildungspolitik explizit auf die Tagesordnung gesetzt worden. Die vorliegenden empirischen Erhebungen, einschließlich der Ergebnisse aus der Vorstudie zum Programm, geben Anlass, die Qualität betrieblicher Berufsausbildung durch eine Modellversuchsinitiative zu entwickeln – (nicht nur) bezogen auf die Berufsausbildung bleibt der Qualitätsbegriff allerdings ein interpretationsbedürftiger Terminus. Wegen der divergierenden Interessen und Anforderungen, die sich auf Ausbildung

richten, ist auch im Rahmen einer Modellversuchsreihe nicht mit einem vereinheitlichten Qualitätsverständnis zu rechnen.

„Qualität“ ist in der Berufsbildung entsprechend den unterschiedlichen an sie gerichteten Anforderungen und Erwartungen ein vielfältig gebrauchter und uneinheitlich definierter Terminus. Die Eigenschaften und Merkmale, die ein Objekt qualitativ wertvoll werden lassen, müssen zunächst von denen, die Qualität gewährleisten oder feststellen möchten, definiert werden (vgl. WITTEW 2007, 5). Somit hat die Qualitätsbestimmung eines Objektes (innerhalb bestimmter Grenzen) immer auch eine gewisse subjektive Komponente. Die verschiedenen Interessengruppen *konstruieren* in gewisser Weise Qualität, indem sie Merkmale benennen, die Qualität kennzeichnen sollen (vgl. GIESEKE 1997, 31). Umso wichtiger ist es, die unterschiedlichen Betrachtungsweisen sichtbar zu machen und auf die gesellschaftliche Konstruiertheit des Qualitätsbegriffs hinzuweisen. „Konstrukte (...) unterscheiden sich von Indikatoren (beobachtbare Merkmale) vor allem dadurch, dass sie nicht ohne weiteres messbar sind. Konstrukte sind theoretisch postulierte Größen, die innerhalb von Theoriekontexten sinnvoll sind, deren empirische Existenz jedoch nur behauptet werden kann.“ (CLEMENT/MARTENS 2000, 106)

Gleichwohl ist es möglich und notwendig, ein System von Qualitätsindikatoren für die betriebliche Berufsausbildung zu entwickeln, in dem die verschiedenen Qualitätsansätze und -ansprüche verortet werden können.

Qualitätsverständnisse unterliegen der Veränderung. Mit den wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen ändern sich auch die Erwartungen der an Ausbildung Beteiligten. So wird zu beobachten sein, ob die „Ausbildungsreife“ als qualitätsrelevanter Inputfaktor von Ausbildung angesichts der demografischen Entwicklung künftig in den Hintergrund tritt.

Die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema „Ausbildungsqualität“ geben Anlass, Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität im Zusammenhang zu sehen. Das zu entwickelnde System von Qualitätsindikatoren betrieblicher Berufsausbildung hat dem Rechnung zu tragen. Die Vorstudie zum Programm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (BMBF 2009) legt den Fokus auf die Prozessqualität von Ausbildung. Dies ist berechtigt, da die Prozessqualität einer der vergleichsweise wenig berücksichtigten Faktoren ist und – mit unterschiedlichen Gewichtungen und Zugängen – unmittelbar dem Einfluss der Berufsbildungsakteure unterliegt. Prozessorientierte Qualitätsansätze legen den Fokus auf das „in der Ablauforganisation objektivierte Potenzial“ zur Zielerreichung (REGLIN 2008) und versprechen so, Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Es spricht jedoch viel dafür, dass der Zusammenhang zwischen Input-, Prozess- und Ergebnisvariablen nicht-deterministischer Art ist: Trotz hoher Inputqualität kann es auf Prozessebene zu Qualitätsproblemen kommen, wenn z. B. die Beziehungsqualität im Verhältnis von Ausbildern und Auszubildenden nicht stimmt. Umgekehrt wurde in der Schweiz festgestellt, dass die Zahl der Risikoschüler, die eine Berufsausbildung erfolgreich absolvieren, die Erwartungen übertrifft (vgl. STALDER 2011). Die Outputqualität ist offenbar nicht aus-

schließlich durch Inputvariablen (und möglicherweise auch nicht allein durch Prozessvariablen) definiert. Schließlich kann es auch unabhängig von den Kompetenzen der Auszubildenden zu Übernahmeproblemen im Ausbildungsbetrieb kommen, wenn Betriebe aufgrund von Wirtschaftslage, Standort- und Rekrutierungspolitik Übernahmequoten reduzieren. Outcomequalität ist also nicht gleichbedeutend mit Outputqualität. Auf Programmebene werden also alle Qualitätsdimensionen zu berücksichtigen sein.

3 Das Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“

3.1 Warum Modellversuche zur Qualitätsentwicklung?

Seit der Gründungsphase der deutschen dualen Berufsausbildung zielen alle strukturbildenden Maßnahmen im deutschen Berufsbildungssystem (Gesetze, Verordnungen etc.) grundsätzlich darauf ab, über Regelungen der Berufsausbildung auf der Systemebene (Input-)Qualität zu erreichen. Die Virulenz des Themas vermag trotzdem nicht zu überraschen. Wie die Analyse des Forschungsstandes schon zeigte, ist Qualität in der Berufsausbildung mit divergierenden Interessen behaftet, die im Spannungsfeld von betrieblichem Arbeiten und Lernen jeweils unterschiedliche Aspekte favorisieren (z. B. Arbeiten als betriebliche Kosten-Nutzen-Optimierung versus Lernen als Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden). Akteure in der Berufsbildung üben auf unterschiedlichen Systemebenen Einfluss aus (Berufsbildungssystem, Betrieb/Schule, Lehr-Lern-Prozess), und die Prozess-, Output- und Outcome-Variablen von Qualität lassen sich nicht 1:1 aus den Inputvariablen ableiten; Qualität lässt sich daher nur bedingt verordnen, sie muss entwickelt werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, erscheinen in der Aus- und Weiterbildung vor allem induktive Entwicklungsansätze („bottom up“) erfolgversprechend, die ausgehend von konkreten betrieblichen Problemsituationen und unter Partizipation der Betroffenen Lösungen entwickeln, aber auch zur Entwicklung eines systematischen und kontinuierlichen Verbesserungsprozesses und zur Entwicklung eines übergeordneten Qualitätsverständnisses beitragen (vgl. OTT/ SCHEIB 2002, 94 f.). Dazu sind die per se auf bottom-up-Prozesse und Partizipation aller Beteiligten ausgerichteten Modellversuche als „Instrumente zur exemplarischen Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Lösungsansätze, die zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beitragen und Entwicklungshilfen für eine Modernisierung bereitstellen können“ (BIBB 2011), besonders geeignet.

3.2 Zielsetzungen und thematische Schwerpunkte der des Modellversuchsprogramms

Der Modellversuchsförderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ soll die an der Berufsausbildung beteiligten Akteure dabei unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Modellversuche sollen geeignete Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Optimierung der Ausbildung sowie zur Verbesserung der Professionalität und Zusammenarbeit der für die Ausbildung verantwortlichen Akteure entwickelt und erprobt werden, die von Betrieben und regionalen Ver-

bünden genutzt werden können, um die Qualität der Ausbildung sicher zu stellen, zu evaluieren und zu steigern. Dazu sollen insbesondere bereits bestehende Strukturen, Prozesse und Instrumente aufgegriffen und „der Transfer von erprobten Lösungen für eine breite Nutzung durch bestehende regionale und/oder branchenbezogene Informationskanäle und Kommunikationsstrukturen gefördert werden.“ (Bekanntmachung 2010, 3)

Die Modellversuche sollen mit ihren Aktivitäten zu folgenden Zielen beitragen:

- „Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Ausbildungsqualität (sowohl aus der Sicht der Auszubildenden als auch aus der Sicht der Unternehmen) im Sinne eines Leitbildes für Ausbildung
- Verbesserung des Ausbildungsprozesses, um Auszubildende zu selbstständigem Lernen zu befähigen, sie zur Übernahme von Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu motivieren und eine qualitative Verbesserung ihrer Lernleistungen zu erreichen
- Verringerung der Abbrecherquote
- Unterstützung der Ausbildungsbetriebe, vor allem der kleinen und mittleren Unternehmen bei der Entwicklung von praxisnahen Instrumenten zur Sicherung der Ausbildungsqualität und damit indirekt auch zur Erhöhung der Motivation für Betriebe, neue Ausbildungsplätze anzubieten, respektive erstmals in die Ausbildung einzusteigen
- Verbesserung der Lernortkooperation
- Förderung der Kooperation und Netzwerkbildung zwischen Unternehmen sowie zwischen Unternehmen und anderen Bildungsverantwortlichen.“ (Bekanntmachung 2010, 3)

Die Vorstudie des ITB empfiehlt, den Schwerpunkt mehr auf die Entwicklung als auf die Sicherung der Qualität zu legen. Zudem sollte die Qualitätsentwicklung perspektivisch angelegt sein und sich an Potenzialen orientieren, statt wie bisher lediglich als Reaktion auf aktuelle Probleme erfolgen. Neben der Innovationsarbeit spielt der Transfer der gewonnenen Erkenntnisse, entwickelten Verfahren und Instrumente eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse müssen in der Breite der Berufsbildung anwendbar sein. Empfohlen wird weiterhin die Entwicklung von *Qualitätsindikatoren*, um eine Qualitätsverbesserung belegbar machen zu können.

3.3 Implikationen für die Arbeit der Wissenschaftlichen Begleitung

Analog zur Arbeit der Modellversuche scheinen auch für die Arbeit der wissenschaftlichen Programmbegleitung Bottom-up-Strategien angemessen, die die beteiligten Akteure als Experten ernst nehmen. Dies legt einen responsiven Forschungsansatz (vgl. SLOANE 2005, 2006) für die wissenschaftliche Begleitung nahe, der die Modellversuchsakteure als Partner im gesamten Entwicklungsprozess begreift, eine ziel- und ergebnisorientierte Arbeit der einzelnen Modellversuche kontinuierlich unterstützt, dabei Interventions- bzw. Steuerungsbedarf frühzeitig erkennt und kommuniziert und mit den Beteiligten geeignete Maßnahmen entwickelt und umsetzt.

Wenn Qualität ein multiperspektivisches Konstrukt ist, dann bedeutet das auch, dass Erfolge der Modellversuchsarbeit und des Förderschwerpunkts kaum eindeutig quantifizierbar sein werden. Es gilt, gemeinsam mit den Beteiligten in den Einzelvorhaben Kriterien zur Bewertung der Vorhaben zu entwickeln und Erfolgsindikatoren zu bestimmen und im Rahmen einer alle Beteiligten einbeziehenden Selbst- und Fremdevaluation zu beurteilen. Dies geschieht sowohl modellversuchsunterstützend (formativ) als auch in bilanzierender Weise (summativ).

Hauptziel ist es, zum kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Modellversuche und damit zur Entwicklung und Sicherung von Qualität im Förderschwerpunkt beizutragen. Dem Qualitätsentwicklungskreislauf (Deming-Circle) mit den vier wesentlichen Prozessschritten Plan-Do-Check-Act (PDCA) folgend (vgl. OTT/ SCHEIB 2002, 20), unterstützt die wissenschaftliche Programmbegleitung die Vorhaben im Förderschwerpunkt beobachtend, beratend und begleitend bei der Planung und Umsetzung ihrer Aktivitäten, bei ihrer formativen und summativen Evaluation und dem Transfer nach innen und außen.

Insbesondere hinsichtlich des Transfers kommt der wissenschaftlichen Programmbegleitung dabei eine entscheidende Rolle zu: Sie unterstützt die bereits in den einzelnen Modellvorhaben verankerte Verbreitung der entwickelten Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Optimierung der Ausbildung sowie zur Verbesserung der Professionalität und Zusammenarbeit der Akteure in die Berufsbildungspraxis. Sie kann darüber hinaus durch die inhaltliche Bündelung und Interpretation von Innovationsprozessen und -ergebnissen sowie eine breite, an Berufsbildungspraxis und -forschung sowie deutsche und europäische Bildungspolitik gerichtete Öffentlichkeitsarbeit dazu beitragen, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Förderschwerpunkt nachhaltig in die Berufsbildungslandschaft einmünden und auf diese einwirken.

Für den Erfolg der Ergebnisse der Modellversuchsarbeit ist es zudem wichtig, Probleme und Hindernisse transparent zu machen, um die Übertragbarkeit auf andere Branchen und Regionen gewährleisten zu können. Hierfür ist es von besonderer Bedeutung, dass die Modellversuche sich austauschen und ihre Arbeit in einen größeren Zusammenhang einordnen. Die erprobten Instrumente und Methoden müssen darüber hinaus öffentlichkeitswirksam dargestellt werden, um den Transfer sicherzustellen.

3.4 Die Projekte im Förderschwerpunkt „Qualität“

In der Ausschreibung des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Förderschwerpunkt sollten sich die Modellversuche auf mindestens einen von zwei Schwerpunkten beziehen:

- a) *Entwicklung von betrieblichen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumenten:* Insbesondere geht es dabei um „Instrumente zur Förderung, Beurteilung und Steuerung des Ausbildungsprozesses im Hinblick auf den Lernfortschritt und Kompetenzerwerb bei den Auszubildenden einerseits, andererseits im Hinblick auf die Qualität der Ausbildungsorganisation“. (Bekanntmachung 2010, 4)

- b) *Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie von Qualifizierungskonzepten*: Auch hier sollen „Maßnahmen und Instrumente für die betriebsübergreifende Vernetzung und den Austausch zu Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung“ (ebd.) entwickelt und erprobt werden – vornehmlich zur Intensivierung der Lernortkooperation. Weiterhin kommt dem ausbildenden Personal eine Schlüsselrolle für die Qualität im Ausbildungsprozess zu, weshalb seine Qualifizierung unterstützt werden soll.

Prinzipiell schließt keines der geförderten Vorhaben einen Themenbereich völlig aus. Bei einer ersten Befragung durch die wissenschaftliche Begleitung sollten sich die Modellversuche den Schwerpunkten zuordnen bzw. diese aus der Sicht ihres Projekts mit Prioritäten versehen. Sechs Modellversuche haben sich in erster Linie der „Entwicklung von Instrumenten“ zugeordnet, vier Modellversuche sehen die „Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen“ im Vordergrund (gleiche Gewichtung beider Schwerpunkte bei einem Modellversuch). Ein Modellversuch widmet sich primär der Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Im Folgenden wird kurz beschrieben, wie die Modellversuche die genannten Schwerpunkte umsetzen.

Der Modellversuch *Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen (ProfUnt)* ist dem Schwerpunkt „Qualifizierung des Bildungspersonals“ zuzuordnen. Entwickelt wird eine berufsbegleitende Qualifizierung für Ausbilder kleiner und mittlerer Unternehmen in Thüringen. Diese sollen in die Lage versetzt werden, Lernen als sozialen Prozess am Lernort Betrieb zu fördern. Ziel ist die berufsbegleitende Qualifizierung des Bildungspersonals in Unternehmen zur Vertiefung der Kenntnisse und Fertigkeiten für die Führung, Motivation, fachliche Unterstützung und betriebliche Integration von Auszubildenden sowie die Beratung bei der Karriereplanung.

Der Modellversuch *AusbildungsMEISTER (Meisterliche Ausbildung im Handwerk Westmecklenburgs – mit Qualität und im Verbund für die Zukunft)* befasst sich mit der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Handwerk. Der Schwerpunkt der Modellversuchsarbeit liegt auf der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen mit dem Ziel, nachhaltige regionale Strukturen zur Vernetzung der Ausbildungsakteure zu schaffen. Im Rahmen von Netzwerken wird, z. B. durch Initiierung eines „Ausbilder-Stammtischs“, auf ein gemeinsames Qualitätsbewusstsein hingearbeitet. Im Fokus steht dabei die Handlungskompetenz der Auszubildenden.

Auch im Modellversuch *Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei KMU des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg (ML-QuES)* geht es um die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Handwerk. Darüber hinaus werden Instrumente entwickelt, um nachhaltig Qualität im Ausbildungsprozess zu sichern. Qualitätszirkel sollen auch dem Zweck dienen, sowohl betriebsübergreifend als auch betriebsintern eine Kooperationskultur zu begründen.

Ausbildungsqualität Handwerk ordnet sich in erster Linie dem Schwerpunkt „Entwicklung von Instrumenten“ zu. Aber auch Informations- und Qualifizierungskonzepte werden entwi-

ckelt, die Bausteine zu ausgewählten Ausbildungssituationen umfassen. Eine wichtige Zielgruppe sind hier die Ausbildungsberater der Handwerkskammern.

Gemeinsames Ziel der drei Modellversuche im Handwerk ist es, die Ausbildung in den Betrieben attraktiver und leistungsfähiger zu machen.

Der Schwerpunkt des Modellversuchs *Berliner Ausbildungsqualität in der Verbundausbildung (BAQ)* liegt auf der Instrumentenentwicklung. Am Modellversuch sind drei Unternehmen (KMU) beteiligt, bei denen die Ausbildung im Verbund mit dem ABB Training Center erfolgt. Auf Basis einer Situationsanalyse werden ein Leitbild und eine Definition gelungener Ausbildung erarbeitet. Anschließend werden in den Betrieben Qualitätszirkel zur Diagnose und Planung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen initiiert und begleitet, um die auszubildenden Fachkräfte in den Unternehmen für eine Praxis der Entwicklung von Ausbildungsqualität zu qualifizieren. Beteiligt sind alle relevanten Akteure bis hin zur Unternehmensleitung.

Der Modellversuch *Q³ - Qualitätszirkel zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins und Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der beruflichen Bildung* lässt sich primär den Schwerpunkten „Lernortkooperation“ und „Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen“ zuordnen. Er setzt an drei Problemlagen an: Erstens muss sich das Bildungspersonal auf schwächere Jugendliche einstellen. Zweitens werden mitunter sowohl die fachliche als auch die pädagogische Qualifizierung des Bildungspersonals beanstandet. Drittens ist die Lernortkooperation beschränkt. Um diese vielfältigen Probleme zu adressieren, wurde vom Modellversuch ein Ansatz gewählt, der alle Akteure einbezieht. In Qualitätszirkeln werden Standards und Indikatoren erarbeitet, die sich auf den gesamten Ausbildungsprozess beziehen.

Für *Graswurzel Qualitätsentwicklung und -sicherung (QES)* ist es von besonderer Bedeutung, die Schwerpunkte zu verzahnen. Eine wichtige Rolle spielt die Entwicklung geeigneter Verfahren für Praxisforschung, Dokumentation und Feedback. Die Verankerung der Philosophie der Qualitätsentwicklung in Bildungszentren und KMU soll unter Verzicht auf weitgehende Qualifizierungen erreicht werden.

Auch für den Modellversuch *Ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem in der lernorientierten Berufsausbildung (Q:LAB)* gehören die drei Schwerpunkte zusammen. Der Fokus liegt auf der Reflexion der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der am Lernprozess beteiligten Akteure über die berufliche Bildung. Arbeiten und Lernen sollen verknüpft, die Verknüpfung einer gestaltungs- und beteiligungsorientierten Berufsbildung mit Unternehmens- und Organisationsentwicklung soll gefördert werden. Die Ergebnisse werden Führungskräften, Ausbildern, Betriebsräten und Jugend- und Auszubildendenvertretungen in Pilotseminaren nahegebracht.

Ausgehend von den vielfältigen Problemen in der Altenpflegeausbildung setzt sich der Modellversuch *Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung (QUESAP)* zum Ziel, ein an Handlungskompetenz ausgerichtetes Ausbildungsverständnis zu entwickeln. An erster Stelle steht dabei die Entwicklung von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumenten.

Die Wirkung der Maßnahmen wird mit dem Instrument QEK Altenpflege evaluiert. Auch die Lernortkooperation soll verbessert werden. Zur berufspädagogischen Weiterbildung der Praxisanleitungen liegen ebenfalls Konzepte vor.

Der Modellversuch *Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis* entwickelt und erprobt eine neue, aussagekräftigere Form des etablierten Instruments. Ziel ist es, die Reflexion des Ausbildungsprozesses anzuregen, Selbst- und Fremdeinschätzung zu verknüpfen und eine Feedbackkultur zu entwickeln. Der Modellversuch ist dem Schwerpunkt „Instrumentenentwicklung“ zuzuordnen.

Tabelle 1: **Übersicht über die Modellversuche im Förderschwerpunkt**

Träger	Projekt
faw – Fortbildungsakademie der Wirtschaft gGmbH, Chemnitz ATB Arbeit, Technik und Bildung GmbH	Q ³ – Qualitätszirkel zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbewusstseins sowie Erarbeitung von Qualitätsstandards zwischen allen Akteuren der beruflichen Bildung
GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung, München	Entwicklung, Erprobung und Verbreitung einer ausbildungsprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Graswurzel QES
Grundig Akademie für Wirtschaft und Technik, Nürnberg	Entwicklung, Erprobung und Transfer eines ganzheitlichen lernorientierten Qualitätsmanagementsystems für die Berufsausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen
Helmut Schmidt Universität Hamburg	Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg – ML-QuES
IGF – Institut für Gerontologische Forschung, Berlin	QUESAP – Qualitätsentwicklung und -sicherung der praktischen Ausbildung, Intensivierung der Lernortkooperation und Anpassung der Konzepte der berufspädagogischen Qualifizierungen für Praxisanleitungen der Altenpflege
IHK Bodensee-Oberschwaben, Weingarten	Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis
itf – Innovationstransfer- und Forschungsinstitut, Schwerin Kreishandwerkerschaft Schwerin	AusbildungsMEISTER – Meisterliche Ausbildung im Handwerk Westmecklenburgs – mit Qualität und im Verbund für die Zukunft
k.o.s GmbH ABB Training Center Berlin	Berliner AusbildungsQualität in der Verbundausbildung – BAQ
Universität Erfurt, Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung	ProfUnt – Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen
ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, Düsseldorf Handwerkskammer Hannover	Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben: Entwicklungsinstrumente und Qualifizierungskonzepte

Bei den Projekten im Förderschwerpunkt ist mit unterschiedlichen Akzentsetzungen das Bemühen erkennbar, dem Charakter von Qualität als multiperspektivischem Konstrukt gerecht zu werden. So werden als Merkmale gelungener Kooperation in den Projekten u. a. hervorgehoben:

- Integration aller Projektbeteiligten,
- Identifizierung der Ziele, Werte und Bedenken der einzelnen Akteursgruppen,
- Erarbeitung gemeinsamer Ziele und Werte,

- Klärung potenzieller Konfliktfelder,
- gegenseitiges Vertrauen und
- regelmäßiger Kontakt.

In Projektaktivitäten eingebunden sind neben Auszubildenden und ausbildenden Fachkräften Geschäftsführungen und Einrichtungsleitungen, Berufsschulen, Ausbildungszentren, Bildungsanbieter, Kammern, Innungen, unternehmensübergreifende Organisationen, Sozialpartner, Bildungsforschungsinstitute und Hochschulen.

Durch die weitgehend vollzogene Verknüpfung der Handlungsschwerpunkte „Instrumententwicklung“ und „Kommunikation/Qualifizierung“ wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung auf die Motivation aller Beteiligten zum Einsatz angewiesen sind, umgekehrt aber der gute Wille zur Qualitätsentwicklung nur dann Festigkeit gewinnen wird, wenn er auf geeignete Instrumente, Verfahren und Routinen zurückgreifen kann.

4 Ausblick

Ziele und Vorgehensweisen der im Förderschwerpunkt geförderten Modellversuche sind im Rahmen eines Auswahlverfahrens beim BIBB positiv begutachtet worden. Aktuell geht es um die Umsetzung und Unterstützung der jeweiligen Modellversuchsplanungen, was häufig eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt – manche Modellversuche haben sich vorgenommen, bis zu 50 Betriebe in ihre Erprobungsphase mit einzubeziehen. Die wissenschaftliche Programmbegeleitung begreift dabei die Modellversuchsakteure als Partner im gesamten Entwicklungsprozess; sie versucht, eine ziel- und ergebnisorientierte Arbeit der einzelnen Modellversuche kontinuierlich zu unterstützen, dabei Interventions- bzw. Steuerungsbedarf frühzeitig zu erkennen und zu kommunizieren sowie mit den Beteiligten geeignete Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen.

Für die Begleitforschung ist dabei besonders relevant, ob und wie ein gemeinsames Qualitätsverständnis in und zwischen den Modellprojekten entwickelt werden kann. Wie dargelegt ist „Qualität“ als zentrale Kategorie des Förderschwerpunkts ein vielfältig gebrauchter und uneinheitlich definierter Begriff, der die Bewertung von Merkmalen der Berufsbildung in Bezug auf bestimmte Anforderungen umschreibt. Damit ist aber noch nichts über die zugrunde gelegten Anforderungen und Beurteilungskriterien gesagt, die je nach Blickwinkel variieren können. Dementsprechend sind Erfolge der Modellversuchsarbeit und des Förderschwerpunkts kaum umstandslos messbar.

Es bei dieser Diagnose zu belassen, entspräche jedoch nicht unbedingt den Intentionen eines öffentlich geförderten Modellversuchsprogramms. Daher sollen gemeinsam mit den Beteiligten in den Einzelvorhaben Kriterien zur Bewertung der Modellprojekte entwickelt sowie Erfolgsindikatoren bestimmt und im Rahmen der Selbst- und Fremdevaluation beurteilt wer-

den. Dies geschieht sowohl versuchsunterstützend (formativ) als auch in bilanzierender Weise (summativ).

Aus wissenschaftlicher Sicht ist dabei besonders interessant:

- Welches sind grundlegende Auffassungen von Qualität in der Berufsausbildung? Mit welchen Beurteilungsmaßstäben und Kriterien sind diese verbunden?
- Wie verändert sich das Qualitätsverständnis in und zwischen den Modellversuchen – auch und gerade angesichts divergierender Ansätze in und zwischen den Projekten?
- Lassen sich Indikatoren finden, mit deren Hilfe Qualität in der Berufsausbildung erkannt und ggf. auch gemessen werden kann? Lässt sich ein Set von Indikatoren ermitteln, das den gesamten Förderschwerpunkt umfasst und daher möglicherweise beispielgebend für die betriebliche Berufsausbildung insgesamt sein kann?

Handelt es sich, wie beim BIBB-Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“, um ein Modellversuchsprogramm (die thematisch fokussierte und koordinierte Durchführung einer Anzahl von Modellversuchen), so ist bei der Beratung, Begleitung und Evaluation auch das Programm als Ganzes in den Blick zu nehmen. Die Entwicklung von Qualität innerhalb des gesamten Förderschwerpunkts ist daher Gegenstand spezieller Instrumente, z. B.:

- *Arbeitsforen zu übergreifenden Kernthemen:* Um die Qualität auf Programmebene zu sichern und den Erfahrungsaustausch zwischen den Modellversuchsakteuren zu fördern, wurde vom BIBB ein Konzept mit fünf Arbeitsforen zu qualitätsrelevanten Kernthemen entwickelt. An den Arbeitsforen nehmen Akteure aus den Modellversuchen und Vertreter/-innen der wissenschaftlichen Begleitung, des BMBF und des BIBB teil. Die Sicht der betrieblichen Praxis soll dabei ebenso repräsentiert sein wie die Perspektive der Wissenschaft. Die Arbeitsforen dienen auch der Systemreflexion. Die anschließende wissenschaftliche Auswertung und Dokumentation der Arbeitsforen schließt Meta-Analysen zum Programm ein.
- *Fokusgruppen-Workshops:* Die von der wissenschaftlichen Begleitung veranstalteten Fokusgruppen-Workshops sollen dazu dienen, ausgewählte Handlungs- bzw. Problemfelder bei der Qualitätsentwicklung/-sicherung in der dualen Berufsausbildung zu vertiefen. Dazu soll in den Veranstaltungen ein fachlicher Austausch zum jeweiligen Thema zwischen Wissenschaftler/innen und Praktiker/-innen aus verschiedenen Modellversuchen sowie der wissenschaftlichen Begleitung des Förderschwerpunkts erfolgen. Der Austausch mit nicht an den Modellversuchen beteiligten Experten aus Wissenschaft und betrieblicher Praxis ergänzt diesen Diskurs. Ziel der Veranstaltungen ist es, einen modellversuchsübergreifenden Informationsaustausch zum jeweiligen Thema zu ermöglichen, ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu einem Thema zu entwickeln sowie Strategien, Instrumente und Vorgehensweisen zur Verbesserung und Sicherung der Qualität in den jeweils bearbeiteten Schwerpunkten kennenzulernen, zu diskutieren und zu reflektieren.

Last but not least ist der Transfer der Ergebnisse Gegenstand gemeinsamer Bemühungen aller Akteure im Programm. Dass die Notwendigkeit von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung an vielen Stellen bereits gesehen wird, zeigt die Beteiligung verschiedenster Akteure aus Forschung und Praxis am laufenden Modellversuchsprogramm. Dennoch kann nicht von einem Selbstlauf der Nachfrage nach den hier entwickelten Produkten ausgegangen werden, war doch Ausgangspunkt der Initiative gerade eine Defizitdiagnose: Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung sind insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen bislang nicht in hinreichendem Maße ergriffen worden.

Für einen Förderschwerpunkt „Ausbildungsqualität“ stellt sich die Transferproblematik in besonderer Weise. Seiner bildungspolitischen Zielsetzung wird nicht schon dadurch entsprochen, dass Beispiele guter Praxis, z. B. durch Publikationen, allgemein zugänglich gemacht werden. Es kommt wesentlich darauf an,

- das Problembewusstsein in der Breite der Unternehmen zu schärfen,
- bisher nicht am Programm Beteiligte zur Übernahme und zur Weiterentwicklung der entwickelten Innovationen zu motivieren,
- Barrieren aufseiten potenzieller Transfernehmer zu erkennen, die Nachfrage-Seite systematisch zu stärken und damit Wirkungen von Modellversuchsprogrammen in der beruflichen Bildung signifikant zu erhöhen.

Literatur

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A./ OTT, B. (1998): Berufspädagogik kompakt. Bielefeld.

BAETHGE, M./ ACHTENHAGEN, F./ ARENDS, L./ BABIC, E./ BAETHGE-KINSKY, V./ WEBER, S. (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BALLI, C./ HARKE, D./ RAMLOW, E. (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung. Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld.

BIBB (2010): Bekanntmachung des Bundesinstituts für Berufsbildung von Förderrichtlinien zur Durchführung des Förderschwerpunktes „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ vom 20. Mai 2010. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Qualitaetssicherung\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Qualitaetssicherung(1).pdf) (20-09-11).

BIBB (Hrsg.) (2011): Modellversuche. Online: <http://www.bibb.de/de/1233.htm> (14-02-2011).

BMBF (Hrsg.) (2009): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Online: www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (05-07-2011).

BMBF (Hrsg.) (2011): PISA 2009: Deutschland holt auf. Online: <http://www.bmbf.de/de/899.php> (27-05-2011).

CLEMENT, U./ MARTENS, B. (2000): Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 1, 97-112.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn.

DGB-BUNDESVORSTAND, BEREICH JUGEND (Hrsg.) (2009): Ausbildungsreport 2009. Online: http://www.dgb-jugend.de/neue_downloads/data/Ausbildungsreport-2009.pdf (11-08-2011).

DIETRICH, A. (2007): Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 36, H. 1, 10-14.

EBBINGHAUS, M. (2005): Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Bonn.

EBBINGHAUS, M. (2006): Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: ARBEITSGRUPPE „QUALITÄTSSICHERUNG VON BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 78. Bonn, 31-52.

EBBINGHAUS, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisse-expertenmonitor.pdf (05-07-2011).

EBBINGHAUS, M. (2009): Ideal und Wirklichkeit betrieblicher Ausbildungsrealität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 109. Bonn.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), H. 174. Bonn. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf> (18-06-2011).

FEND, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55-72.

FEND, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.

FISCHER, M. (2010a): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. In: MÜNK, D./ SCHELLEN, A., (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung – Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld, 237-250.

FISCHER, M. (2010b): Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In: BECKER, M./ FISCHER, M./ SPÖTTL, G.

(Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt/Main, 141-158.

GIESEKE, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, 29-47.

GREINERT, W.-D. (1995): Das duale System der Berufsausbildung, Struktur und Funktion. Stuttgart.

HEID, H. (2000): Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 41-51.

HOWE, F. (2004): Elektroberufe im Wandel. Ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation. Hamburg.

KREKEL, E./ BALLI, C. (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: ARBEITSGRUPPE „QUALITÄTSSICHERUNG VON BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 78. Bonn, 13-30.

OTT, B./ SCHEIB, T. (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Berlin.

PROGNOS AG (2010): Arbeitslandschaft 2030 – Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise. Prognos.

QUANTE-BRANDT, E./ GRABOW, T. (2008): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4 – Hochschultage 2008. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft11/quante-brandt_grabow_ft11-ht2008_spezial4.pdf (05-07-2011).

RAUNER, F. (2007): Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung. ITB-Forschungsberichte. Bremen.

REGLIN, TH. (2008): Qualitätssicherung selbst gesteuerten Lernens im Betrieb – Ergebnisse aus zwei Modellprojekten. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 19, H. 1, 33-35.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung. Abschlussbericht. Bielefeld.

SLOANE, P. F. E. (2005): Modellversuchsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 658-664.

SLOANE, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl., Wiesbaden, 610-627.

STALDER, B. E. (2011): Berufsausbildung mit geringen Lesekompetenzen? Ergebnisse der Schweizer PISA-Folgestudie TREE. In: FISCHER, M./ BECKER, M./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main, 190–203.

WALDEN, G. (2005): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 254-261.

WELLER, I. (2011): Fach- und Führungskräfte­mangel: Gehen in Deutschland die Talente aus? In: Ifo-Schnelldienst, H. 1, 5-8. Online: http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoContent/N/event/mucsem/mucsem-infopages/mucsem20101206/ifosd_2011_1_1_2.pdf (18-07-2011).

WINDELBAND, L./ SCHEIB, T. (2008): Qualität Beruflicher Bildung in KMU. In: BALS, TH./ HEGMANN, K./ WILBERS, K. (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis. Programm der 15. Hochschultage Berufliche Bildung, Bd. 1. Nürnberg, 171-182.

WITTEW, W. (2007): Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. In: CRAMER, G./ SCHMIDT, H./ WITTEW, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Loseblatt-Sammlung, Erg.-Lfg. Köln.

ZURWEHME, A. (2007): Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen. Überlegungen zur Entwicklung eines Controlling-Systems für Bildungsanbieter. Dresden.

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

Zitieren dieses Beitrages

FISCHER, M. et al. (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, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/fischer_etal_bwpat21.pdf (20-12-2011).

Die AutorInnen



Prof. Dr. MARTIN FISCHER

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik,
Karlsruher Institut für Technologie KIT

Hertzstr.16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

E-mail: [m.fischer \(at\) kit.edu](mailto:m.fischer@kit.edu)

Homepage: www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik



MATTHIAS KOHL

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 9, 90429 Nürnberg

E-mail: [kohl.matthias \(at\) f-bb.de](mailto:kohl.matthias@f-bb.de)

Homepage: : www.f-bb.de



Dr. THOMAS REGLIN

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 9, 90429 Nürnberg

E-mail: [reglin.thomas \(at\) f-bb.de](mailto:reglin.thomas@f-bb.de)

Homepage: : www.f-bb.de



SUSANNE WEBER

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 9, 90429 Nürnberg

E-mail: [weber.susanne \(at\) f-bb.de](mailto:weber.susanne@f-bb.de)

Homepage: : www.f-bb.de



MAGDALENE ZIEGLER

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik,
Karlsruher Institut für Technologie KIT

Hertzstr.16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

E-mail: [magdalene.ziegler \(at\) kit.edu](mailto:magdalene.ziegler@kit.edu)

Homepage: www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik



Dr. DANIELA REIMANN

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik,
Karlsruher Institut für Technologie KIT

Hertzstr.16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

E-mail: [daniela.reimann \(at\) kit.edu](mailto:daniela.reimann@kit.edu)

Homepage: www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik



Dr. UTA FAHRENHOLZ

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik,
Karlsruher Institut für Technologie KIT

Hertzstr.16, Geb. 06.41, 76187 Karlsruhe

E-mail: [uta.fahrenholz \(at\) kit.edu](mailto:uta.fahrenholz@kit.edu)

Homepage: www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik