
Qualität in der beruflichen Erstausbildung – Ein Weg zur Optimierung!

1 Einleitung

Initiativen und Diskussionen um Berufsbildung in Deutschland sind derzeit geprägt von der Diskussion um einen Nationalen Qualifikationsrahmen und um ein Kreditssystem zur nationalen und internationalen Anerkennung des Wertes beruflicher Qualifizierung und informell erarbeiteten Erfahrungen. Es handelt sich in diesem Falle um Ansätze zu einer Neuorganisation eines hoch ausdifferenzierten Konzepts von Berufsbildung, das auf Teilqualifikationen setzt. Qualitäts- oder systembezogene und inhaltliche Fragen spielen in diesem Zusammenhang kaum oder nur eine geringe Rolle. Es stehen verstärkt kurzfristig zu bewältigende konzeptionelle Lösungen im Zentrum. Um Gutes nicht schlechter zu machen (vgl. JØRGENSEN 2008, 103), werden vorab Leitgedanken formuliert, die bei der weiteren Ausgestaltung der Berufsbildung beachtet werden sollten:

1. Die europäisch geprägte nationale Berufsbildungsdiskussion ist um inhaltliche Dimensionen zu bereichern, die deutlich über die Herausforderungen eines Qualifikationsrahmens und Kreditpunkte-Systems hinausreichen. D.h., langfristige Strategien zur Entwicklungsrichtung des Berufsbildungssystems müssen wieder mehr Gewicht bekommen, und es ist gründlich zu prüfen, ob Beruflichkeitsbezüge und Creditsysteme auf der Basis eines Qualifikationsrahmens kombinierbar sind. Diese Antwort steht noch aus.
2. Der aktuell feststellbare Rückzug der europäischen Vertreter darauf, dass der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) allein als Referenzrahmen zu verstehen und zu behandeln ist, birgt das Risiko, dass wir uns nur noch über eine Hülse, über eine Formalisierung des Rahmens unterhalten und über Möglichkeiten der Zuordnung von Abschlüssen. Viele europäische Länder haben ihre Aktivitäten bereits darauf reduziert. Das Risiko besteht also darin, dass Verfahrensregeln und Umsetzungsregeln plötzlich zu einem langjährigen Kern der Berufsbildungsdiskussion werden und andere Fragen zum System und zur Ausgestaltung des Systems übersehen werden.
Inhaltliche Ausgestaltungsfragen könnten auf der Strecke bleiben!

Entgegen der Positionierung der Kollegen Hanf und Rein in einem bwp-Artikel aus dem Jahr 2007 (HANF/ REIN 2007, 7), in dem sie darauf verweisen, dass durch die „Dimensionierung“ des EQF mit Hilfe von Deskriptoren das Ende der Bildungsdiskussion in der Berufsbildung eingeläutet worden wäre, bin ich der Meinung, dass wir bei der Ausgestaltung des EQF bzw. DQR (**D**eutscher **Q**ualifikationsrahmen) nach wie vor die Chance haben, Bildungsansprüche, und vor allem arbeitsbezogene Bildungsansprüche zur Geltung zu bringen.

In der Ausgestaltung des nationalen Qualifikationsrahmens haben wir viele Freiheiten. Mit dem inzwischen etablierten Bekenntnis zur arbeitsorientierten Berufsbildung (vgl. GEORG

1996, 637ff.) sollten wir auch in der Lage sein, den nationalen Qualifikationsrahmen so zu dimensionieren, dass dies keine anpassungsorientierte, zweckorientierte oder funktionalistische Berufsbildung zur Folge hat, sondern eine deutlich darüber hinausgehende, gestaltungsbasierte Kompetenzentwicklung unterstützt wird.

Das erfordert Einiges an Aufwand und Klärung und lässt sich nicht in Höchstgeschwindigkeit bewältigen. Deshalb müssen die Verantwortlichen aufgefordert werden, auf Gründlichkeit, auf Entschleunigung zu setzen.

2 Wo steht das deutsche Ausbildungsmodell heute?

Lange Zeit galt als Stärke des deutschen Ausbildungsmodells, dass eine große Zahl von Jugendlichen – Anfang der 1990er-Jahre waren es rund 75% der 16- bis 17-Jährigen (heute sind es noch maximal 60%) – und rund 72 % aller Erwerbspersonen eine berufliche Qualifikation erworben hatten. Diese Qualifizierung war unabhängig von der jeweiligen sozialen Herkunft und die Absolventen konnten sie eigenständig auf dem Arbeitsmarkt anbieten.

Das im Ausbildungsmodell erreichbare Niveau ist dabei auf einer mittleren Ebene angesiedelt und reicht vom Gesellen, Facharbeiter oder Fachangestellten bis zum Techniker, Meister, Betriebswirt oder vergleichbaren Abschlüssen. Zunehmend wird als wesentliche Schwäche des Ausbildungsmodells mit Dualem System benannt, dass die „besondere Organisationsstruktur keine institutionalisierten Möglichkeiten eröffnet, auch Spitzenqualifikationen zu erwerben. Als qualifikationsstrukturell in sich geschlossenes System mit eigenen spezifischen Steuerungsinstrumenten schließt das Duale System bis heute den direkten Zugang zum tertiären Bildungsbereich, den Universitäten und Hochschulen, im Prinzip aus“ (GREINERT 2007, 245).

Dieser Struktur bezogene Hinweis von Greinert ist zweifellos zutreffend. Erwähnt sei jedoch, dass der Weg über „Studium ohne Abitur“ für qualifizierte Fachkräfte eine kleine Öffnung darstellt. Allerdings sind es nur rund 0,8% eines Jahrgangs, die auf diesem Wege ein Studium an den Hochschulen beginnen können.

Der nur über Umwege mögliche Gang von Absolventen des Dualen Systems in die Universitäten und Hochschulen – vorausgesetzt sie gehören nicht zu den 25 % (IWD 2007, S.1), die bereits die allgemeine Hochschulreife mitbringen – zeigt, dass die vorherrschenden Strukturen des Ausbildungsmodells überdacht werden müssen.

Zwei Gründe sprechen eindeutig dafür, das Ausbildungsmodell zu prüfen (vgl. dazu GREINERT 2007, 245 f.):

1. Die geringer werdende ökonomische Bedeutung traditioneller Produktion zugunsten einer Dienstleistungs- und Wissensökonomie fordert eine berufliche Qualifikation, die neben dem wichtigen praktischen Wissen verstärkt mit umfänglichen theoretischen und analytischen Wissensbeständen ausgestattet werden muss. Betroffen davon sind zahlreiche Berufe im produzierenden Gewerbe.

In den kaufmännischen Berufen hat der Trend der Durchsetzung von Arbeitsfeldern mit theoretischem Wissen zur Konsequenz, dass die anspruchsvolleren kaufmännischen Berufe schon länger nur noch mit Abiturienten besetzt sind.

2. Die bildungspolitischen Initiativen zielen aktuell eher auf eine Bildungsexpansion unter dem Einfluss der OECD-Zahlen. Es herrscht so etwas wie ein stiller Konsens, dass ein Beitrag zum massiv von der Europäischen Union proklamierten wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt nur geleistet werden kann, wenn die Studienanfängerquote und die Studienerfolgsquote hoch genug liegen. Im internationalen Vergleich hat Deutschland hier nicht viel vorzuweisen. Die Studienanfängerquote liegt im OECD-Mittel bei rund 51 %, in Deutschland bei rund 36 %. Die Studienerfolgsquote liegt in den OECD-Staaten bei ca. 33%, in Deutschland bei 21%. Auffallend ist auch eine stagnierende Abiturientenquote von rund 38%.

Einer der wichtigsten Gründe für diese Entwicklung mit deutlich schwächeren Positionen im internationalen Vergleich ist die massive gegenseitige Abschottung des allgemeinbildenden Schulwesens vom beruflichen Bildungssektor, was dazu führte, dass die Bildungsreserven in den beruflichen Bildungseinrichtungen nicht im notwendigen Umfang ausgeschöpft wurden und bis heute nicht ausgeschöpft werden.

Das Berufsbildungswesen degenerierte vielmehr zu einem Subsystem, dem es nicht gelungen ist, in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingefügt zu werden. Das hat auch zur Konsequenz, dass die gesellschaftliche Rückbindung der Berufsbildung und Berufe an Bedeutung verliert.

Die Herausbildung von Berufsfachschulen, Fachgymnasien, Fachoberschulen u. a. sind als ein Bekenntnis zu bewerten, über Reparaturmechanismen den Anschluss an etablierte Systeme wie das Gymnasium zu erzielen. Das ist jedoch nur sehr eingeschränkt gelungen, weil

- diese ergänzenden Schulsysteme dem Kern des Ausbildungssystems meist nur hinzugefügt wurden und somit kaum zur Entfaltung des Gesamtsystems beigetragen haben und
- die Anzahl der Absolventen auch dieser weiterführenden Systeme ausgesprochen gering ist.

Es sind also die Bildungsströme, die von der OECD und anderen Akteuren kritisch gesehen werden. Es ist aber auch das berufliche Bildungswesen selbst, das zu einem Reparaturbetrieb verkommt, weil es nach dem erfolgreichen Aufbau zu wenig für die Vernetzung mit dem allgemeinen Bildungswesen getan hat.

Aus drei Positionen heraus wird das Berufsbildungssystem kritisiert, ja es wird von einer Krise gesprochen:

1. Zum Einen ist es der Druck der OECD zur Erhöhung der Absolventenquoten bei Abiturienten und Hochschulstudenten.

2. Zum Anderen ist es die Diskussion um die Europäisierung und Internationalisierung der Berufsbildung, die allgemein als notwendig erachtet wird. Vor allem die Europäische Kommission sieht die Notwendigkeit, alle Qualifikationen europaweit nutzbar zu machen.
3. Zum dritten sind es die fehlenden Lehrstellen– deren Zahl geht tendenziell zurück – und die hohe Zahl von Jugendlichen, die vermeintlich eine Berufsausbildung nicht schaffen und im Übergangssystem „hängen bleiben“.

Laut Statistik nimmt die Zahl der Lehrstellen seit 2005 wieder zu und für 2008 wird gar von einem Lehrstellenrekord gesprochen, indem auf eine Zunahme von 90.000 Lehrverträgen seit 2005 verwiesen wird (vgl. BMBF 2008, 1). Die positive Entwicklung erreicht jedoch noch nicht den Lehrstellenbestand der 1990-er-Jahre und es ist noch offen, ob sich die Lage stabilisiert.

Trotz dieser Entwicklungen möchte ich einen Blick auf die Facharbeit werfen. Ist es tatsächlich so, dass der Bedeutungsverlust von Facharbeit so gewaltig ist, dass es das Beste wäre, das vorherrschende Berufsbildungssystem über Bord zu werfen.

3 Überlegungen zu Beruf, Beruflichkeit, Berufsbildung

Es ist allgemein bekannt, dass je besser eine Firma in der Lage ist, produktive Arbeit zu forcieren, desto besser die Voraussetzungen für modernes Qualitätsmanagement sind.

Für die Organisation der Arbeit und des Geschäftsprozesses bedeutet dies

- eine Reduzierung der vertikalen und horizontalen Arbeitsteilung,
- eine Anreicherung der direkten produktiven Arbeit im Verhältnis zu Managementaufgaben,
- ein Qualitätsmanagement, das mehr auf die Produktion von Qualität und weniger auf Qualitätskontrolle setzt.

Konsequenzen, die für die (vor allem betriebliche) Berufsausbildung daraus zu ziehen sind, wären:

- Breite Aufgabenbeschreibungen, um moderne Arbeits- und Geschäftsprozesse unterstützen zu können,
- Durchdringen der Implikationen von Arbeit und die Fähigkeit, Arbeit zu gestalten,
- Curricula sind so zu gestalten, dass sie Auszubildende fördern und über Arbeitszusammenhänge aufklären. Es soll auch die Möglichkeit eröffnet werden, Arbeit mitzugestalten in dem Sinne, dass Geschäftsprozesse optimiert werden.

Michael Schumann schreibt: „Es geht heute in den Unternehmen um eine gewichtige Veränderung des Umgangs mit der ‚Ressource Mensch‘. Früher verstand man unter dieser Ressource die disziplinierte, kontrollierte, maschinengleiche und durch Geld motivierte Arbeits-

kraft. Dieser Ansatz aber verschenkte zu viele Potenziale. Noch zugespitzter formuliert: Allein durch optimierte Technik und Entlohnung lassen sich keine Höchstleistungen initiieren. Seit 25 Jahren versuchen die Unternehmen, es mit ‚neuen Produktionskonzepten‘ und ‚Lean Production‘ besser zu machen. Bisher blieb es beim halbherzigen Experimentieren. Zunehmend wird erkannt, dass sich mit kreativen Mitarbeitern Kosten senken lassen.

Der Umgang mit den Beschäftigten muss sich grundsätzlich verändern. Notwendig ist ein Konzept für ‚lebendige Arbeit‘ – soweit dies im gegenwärtigen System möglich ist. In diesem Konzept ist Platz für mitdenkende und auch mitentscheidende Arbeitnehmer und Angestellte, die möglichst flexibel, kreativ, selbstständig und selbstverantwortlich agieren können. Produktivitätsverbesserungen und dadurch ermöglichte Kostensenkungen bleiben“ (SCHUMANN 2005, 26) trotzdem relevant.

Aus dem Auto 5000-Modell bei Volkswagen und anderen Best-Practice-Beispielen lassen sich einige zukunftsweisende Prinzipien formulieren:

- Gruppenarbeit erhöht die Handlungsspielräume und die Selbstorganisationsfähigkeit der Beschäftigten.
- Flachere Hierarchien verbessern Abstimmungs- und Problemlösungsprozesse und gewährleisten Transparenz.
- Beschäftigte müssen in die Planung und Optimierung der Produktion eingebunden werden. In einer engen Verzahnung von Arbeiten und Lernen müssen sie die Chance zur Qualifizierung haben.
- Wichtig sind schließlich neue Entlohnungsformen, die Eigenverantwortung mit verbesserten Einkommen honorieren.

Beim Projekt „Auto 5000“ wird gezeigt, dass die Beschäftigten den Typus der innovativen Arbeitspolitik mittragen und ihre Vorteile erkennen. Arbeitnehmer leisten einen konstruktiven Beitrag sowohl zur Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens als auch für die Sicherheit ihrer Arbeitsplätze. Dabei ist ihr eigener Leistungsbeitrag beruflich anspruchsvoller und professionisierter geworden (vgl. SCHUMANN 2005, 26).

Und genau diese Arbeitnehmer sind es, die über das Berufsbildungssystem qualifiziert werden. Auf diese Anforderungen sind sie vorzubereiten.

In der Innovationsforschung wird hervorgehoben, dass hohe Fachkräfteanteile mit gutem Prozesswissen und hoher Kundennähe vor allem so genannte inkrementale Innovationen, also schrittweise Verbesserungen, fördern, die einen wesentlichen Teil der Innovationen ausmachen, und zunehmend auch von den Unternehmen über Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) und betriebliches Vorschlagswesen gefördert werden.

4 Es kommt darauf an eine hohe Qualität der Berufsausbildung zu sichern

Alle Langfristprognosen des Qualifikationsbedarfs in Deutschland gehen davon aus, dass (vgl. REINBERG/ HUMMEL 2003; SCHNUR/ ZIKA 2007)

- der Anteil der Hilfstätigkeiten sinken,
- der Anteil der hochqualifizierten Tätigkeiten zunehmen und
- der Anteil der Fachtätigkeiten (einfache, qualifizierte und mit Führungstätigkeiten) in etwa gleich bleiben wird, allerdings mit einer deutlichen Verlagerung in Richtung der qualifizierten Fachtätigkeiten.

Offen ist allerdings, ob (1) der Qualifikationsbedarf gedeckt werden kann und ob (2) ein wachsender Teil der qualifizierten Fachtätigkeiten und der Fachtätigkeiten mit Führungsaufgaben von Absolventen der Hochschulen besetzt werden, die die Absolventen aus dem dualen System verdrängen:

1. Einige mögliche Antworten auf die erste Frage gibt die BLK-Prognose „Zukunft von Bildung und Arbeit“ (BLK 2001). Danach verbessert sich die Bildungsstruktur der Erwerbspersonen bis 2015 leicht. Der Anteil der Erwerbspersonen mit Berufsausbildung und Hochschulbildung wird um ein Prozent zunehmen.
2. Allerdings werden diese marginalen Verbesserungen kaum ausreichen, den steigenden Fachkräftebedarf zu decken. Besonders besorgniserregend ist, dass 2015 die Altersgruppe der 55 – 65-jährigen besser qualifiziert sein wird, als die nachrückenden Jahrgänge. Notwendig ist die Verringerung des Anteils der An- und Ungelernten in den bis 2015 starken nachrückenden Jahrgängen der Jugendlichen und eine Nachqualifizierung jüngerer Erwachsener.

Eine Stärke der deutschen Wirtschaft ist die Rekrutierung eines wesentlichen Teils der mittleren Führungskräfte „von unten“, also von der Facharbeitsebene. Es ist empfehlenswert, diese Stärke zu erhalten und auszubauen. Im Klartext heißt dieses, Facharbeiter zu Führungskräften weiter zu qualifizieren, weil sie dann sowohl die „shop floor-Ebene“ kennen, die Sprache der Facharbeit sprechen und über Führungsqualität verfügen. Diese Elemente lassen sich zu einer Symbiose verbinden, die vor allem im produzierenden Gewerbe (?) ausgesprochen erfolgreich wirken kann. In Deutschland gibt es bedauerlicherweise keine grundlegendere bildungspolitische Diskussion zu diesem Thema.

5 Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung

Die Gestaltung der nationalen Systeme der Berufsbildung als Kern von Bildung und Entwicklung von Humanressourcen ist nicht zuletzt ein politischer Prozess. Er wird als solcher maßgeblich von außenpolitischen Konstellationen und innenpolitischen Kräfteverhältnissen bestimmt.

Herausgefordert sind wir vor allem durch die Anforderungen einer umfassenden Globalisierung. Diese erfordert Zielvorgaben für die Sicherung einer effektiven Berufsbildung. Die Programme von UNESCO und ILO für die erste Dekade des jetzigen Jahrtausends beschreiben den Rahmen für die aktuellen Anforderungen folgendermaßen:

- Globalisierung hat eine neue internationale Agenda der Entwicklung geschaffen und
- die Vorbereitung von produktiven, flexiblen Arbeitskräften ist unerlässlich für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit im 21. Jahrhundert (vgl. UNESCO 1999).

Produkte und Dienstleistungen haben nur dann eine Chance auf Absatz auf dem globalen Markt, wenn sie bei (a) ausreichender Qualität zu einem (b) angemessenen Preis angeboten werden können. Dabei ist zu beachten, dass sowohl die Qualität als auch der Preis von der Produktivität der Arbeitskräfte abhängig ist und damit unmittelbar von der Leistung der Beschäftigten am Arbeitsplatz und deshalb wesentlich von der Qualität der Ausbildung. Ohne bestens qualifizierte Mitarbeiter sind hohe Produktqualität und angemessene Preise nicht einlösbar.

Um länderübergreifend Zielvorgaben für die Entwicklung der Berufsbildung in einer vom globalen Wettbewerb geprägten Welt zu definieren, ist ein entsprechend übergreifendes Anforderungsprofil erforderlich. Dabei sind es offensichtlich vor allem im technischen und ökonomischen Bereich drei Phänomene, die für das Umfeld der Berufsbildung zunehmend bestimmend sind:

- Phänomen 1: Die zunehmende Komplexität der Arbeitsvollzüge.
- Phänomen 2: Der rasante technologische Wandel.
- Phänomen 3: Eine hohe Qualität von Facharbeit mit Hilfe von Qualitätssicherung.

Es ist naheliegend, dass die "konventionelle" Vorgehensweise bei der Entwicklung von Berufsbildern und Curricula, d.h. die Analyse und Dokumentation der erforderlichen Fertigkeiten am Arbeitsplatz und anschließende Entwicklung von Ordnungsmitteln auf der Grundlage der Dokumentation, den schnellen Veränderungen in der Arbeitswelt nicht standhalten kann. Die Ordnungsmittel wären schon zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung zu einem erheblichen Teil veraltet.

Die Veränderungen aufgrund

- zunehmender Komplexität der Arbeitswelt,
- immer höherer Qualitätsanforderungen und des
- rasanten technologischen Wandels

zeigen sich im Arbeitsprozess am Arbeitsplatz und nur dort können sie zeitnah aufgenommen und in die Ausbildung einbezogen werden.

Deshalb muss für die Berufsbildung die Orientierung am Arbeitsprozess uneingeschränkte Priorität haben. Die Zielsetzung für moderne Berufsbildung zumindest im technischen Bereich kann nur lauten: "Dranbleiben an der Entwicklung wie sie sich im Arbeitsprozess am Arbeitsplatz vollzieht." In Anlehnung daran ist eine Ausbildung im Arbeitsprozess und für den Arbeitsprozess erforderlich. Damit wird nicht einer Anpassungsqualifizierung das Wort geredet, weil auch jegliche am und im Arbeitsprozess stattfindende Qualifizierungen zum Ziel haben muss, die Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu entwickeln und darüber Bildungsansprüche einzulösen. Das geht aber nicht ohne theoretische Reflexion, allerdings mit Bezügen zu den Arbeitsprozessen. Für berufliche Schulen im Dualen System ist damit die Anforderung formuliert, die traditionellen Fachdisziplinen im Arbeitsprozess und in der Auseinandersetzung mit diesen zu vereinen. Die Lernfelder liefern die Voraussetzung dafür.

6 Ein zeitgemäßes, auf Qualitätsentwicklung ausgerichtetes Berufsbildungskonzept

Ein Ausbildungskonzept, das den skizzierten Anforderungen entspricht, muss die Entwicklung beruflicher Handlungs- und Gestaltungskompetenz ins Zentrum stellen, um der modernen Arbeitswelt entsprechen zu können, d. h.

- die Entwicklung von praktischem Wissen und Können, also von Fachkompetenz,
- die Entwicklung von sozialer und humaner Kompetenz, und
- die Entwicklung der Lern- und methodischen Kompetenz

einschließlich einer kritischen Gestaltungsfähigkeit gilt es voran zu treiben.

Der Aufbau von praktischem Wissen und Können, das in die Prozesse eingebettet ist und von Fachkompetenz ist eigentlich schon immer die Kernkompetenz für die Berufsausübung gewesen. Nur stellt sie sich heute in einer Strukturierung dar, die (im Verbund mit den anderen beiden Dimensionen) den gezielten Zugriff auf Neues und auf Veränderungen in der jeweiligen Materie des Berufs erlaubt. Dazu ist eine strukturierte Fachkompetenz von der Überblicksebene bis hin zum technischen Detailwissen erforderlich. Diese Fachkompetenz ist als Grundlagenkompetenz jederzeit durch andere Informationsquellen wie z.B. Reparaturanleitungen ergänzbar.

Soziale und humane Kompetenz: Die Komplexität moderner Arbeitsprozesse hat dazu geführt, dass wir Arbeit meist nur noch in enger Kooperation mit Partnern wahrnehmen können. Über Teams hinaus bedienen wir uns dazu Netzwerken. Diese soziale Komponente der Arbeit ist keinesfalls grundsätzlich vorhanden. Es bedarf dazu einer Sozialbereitschaft und einer Übernahme von Verantwortung, die vielen Personen in ihrer Mentalität nicht entspricht. Effiziente Arbeitsabläufe erfordern Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit und die Bereitschaft, Vorgesetzte zu respektieren. Insgesamt sind diese Verhaltensweisen so bedeutsam für den Erfolg am Arbeitsplatz, dass ihre Nichtbefolgung -- und nicht Defizite im fachlichen Können -- den häufigsten Kündigungsgrund für bestehende Arbeitsverhältnisse darstellt. Weiterhin

kommt es gerade aufgrund der Globalisierung sehr auf eine humane Gestaltung von Arbeit an, zu welcher alle beitragen müssen.

Lern- und Methodenkompetenz: Arbeitskräfte müssen befähigt sein, mit hohen Veränderungsraten und Unwägbarkeiten umzugehen. Das bedeutet Lernbereitschaft und Lernfähigkeit in sich verändernden Situationen mit dem Anspruch des Mit-Handelns und Mitgestaltens. Lebenslanges Lernen ist deshalb nur die Beschreibung der notwendigen Anpassung und das sich Einlassen auf sich ständig verändernde Gegebenheiten. Problemlösungsverhalten, Kreativität und Entscheidungsvermögen sind dabei wichtige Qualitäten für den Erfolg am Arbeitsplatz. Dabei ist zu beachten, dass diese Komponenten nicht allein beruflich-fachspezifisch sind: Die allgemeinbildende Schule könnte (und sollte) sie also bereits in ihre Lernziele mit aufnehmen.

Berufliche Kompetenz beruht auf der Verbindung der drei oben genannten Teilkompetenzen. Nur auf der Grundlage der Bereitschaft des Einzelnen zum lebenslangen Lernen und zur Nutzung von Netzwerken können zudem die Anforderungen am modernen Arbeitsplatz eingelöst werden.

Aktueller Status der Qualitätsdiskussion und Qualitätsentwicklung

In fast allen theoretischen Ausführungen zur Qualität wird einerseits ein prozessbezogenes Verständnis von Qualität sichtbar (vgl. Abb. 1).

Definition grundsätzlicher Qualitätsbegriffe

Unterscheidung von Ausbildungsqualität entlang des Ausbildungsprozesses:

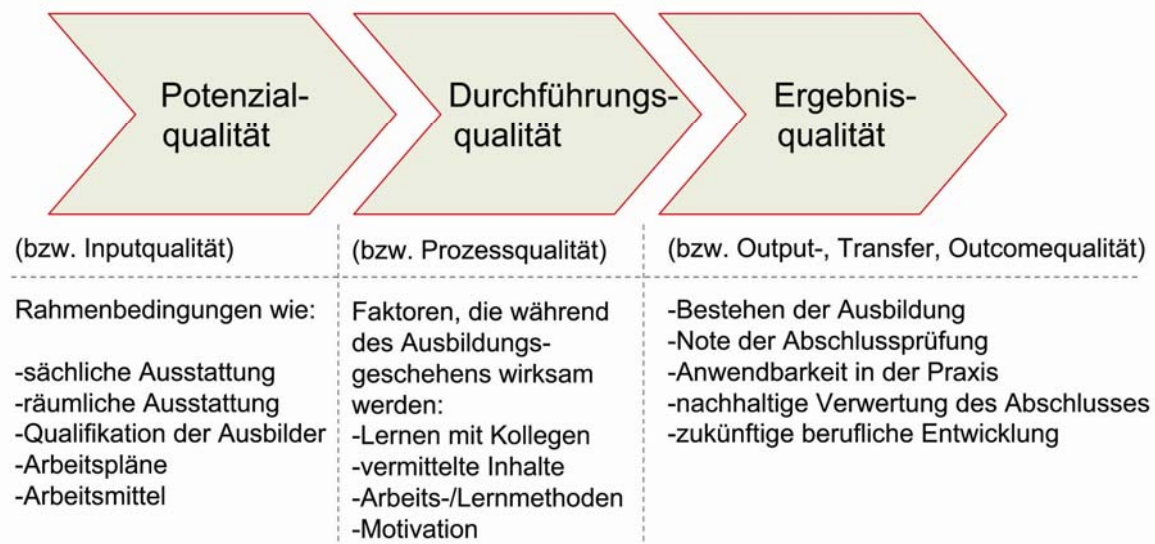


Abb. 1: Unterscheidung von Ausbildungsqualität entlang des Ausbildungsprozesses

Andererseits fällt auf, dass die Definitionen von Qualität sehr heterogen sind und zur Folge haben, dass das Verständnis, wie Qualität zu entwickeln sei, je nach Person und Lernort sehr

differiert. Eher selten setzt die Entwicklung von Qualität systematisch an den Potenzialen der Zielgruppen an — es herrscht die Retrospektive vor. Über Qualität wird nachgedacht, wenn es Probleme gibt.

Die im Bild darstellte Differenzierung in

- Potenzialqualität,
- Durchführungsdualität und
- Ergebnisqualität

signalisiert zwar einen Prozess; allerdings findet allein schon durch die Ordnungsmittel eine Konzentration auf die Inputqualität statt. Darauf konzentrierten wir uns in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten mit hoher Priorität. Die Sicherstellung der Durchführungsqualität wurde den jeweils zuständigen Lernorten überlassen, ohne dass transparente Instrumente eingesetzt worden wären, sie zu überprüfen (vgl. SCHEIB/ SPÖTTL/ WINDELBAND 2008, 26).

Über Gesellen- und Facharbeiterprüfungen wird deshalb zum Abschluss eine Ergebnisqualität festgestellt. Die Spreizung der „Qualität“ (nach einem unklaren Qualitätsverständnis) und auch die Spreizung bei Prüfungen wie bspw. Klassenarbeiten während des Ausbildungsprozesses, ist dabei sehr, sehr groß.

7 Sicherung der Qualität von Ausbildung durch arbeitsprozessorientierte berufliche Standards

Festzuhalten ist, dass Standards für einen „guten“ Ausbildungsprozess bisher fehlen. Um die Ausbildungsqualität zu verbessern und auf ein Berufsbildungs-Pisa vorzubereiten, empfehle ich die Etablierung von arbeitsprozessbasierten Standards.

In der Vergangenheit hat die deutsche Berufsbildung sich stark auf die (vermutete) Qualität der Ausbildung im dualen System verlassen. Im Sinne heute geforderter Transparenz in einer globalen Welt ist es dagegen unerlässlich, berufliche Standards einzuführen, die für den jeweiligen Beruf eine Beschreibung der erforderlichen Qualifikationen leisten.

Diesen Weg beschreiten vor allem die angelsächsischen Länder seit langem. Doch erweist sich das Format der auf "competency-based training" beruhenden Standards immer stärker als ungeeignet, um zunehmende Komplexität und rasante technologische Entwicklung am Arbeitsplatz abzubilden. "Competency-based"- Standards beziehen sich auf Tätigkeiten z. B. an Anlagen, Komponenten und Geräten. Mit jeder neuentwickelten Anlage oder Komponente ergibt sich für diese Standards die Notwendigkeit der Revision oder gar des Neu-Verfassens. Dieser Ansatz ist bei heutiger wirtschaftlicher Dynamik nicht mehr praktikabel. Es müssen vielmehr berufliche Standards entwickelt werden, die den Arbeitsprozess abbilden und dabei die Veränderungsprozesse mit einbeziehen.

"Ausbildung im Arbeitsprozess" ist das Kernelement des Dualen Systems. Durch die Beschreibung dieses Kernelements durch arbeitsprozessorientierte berufliche Standards erreichen wir sozusagen ein "Re-Engineering" des Kerns dualer Berufsausbildung. Entsprechend lässt sich an dieser Stelle die erfolgreiche Tradition deutscher Berufsbildung sowohl mit den neuen Anforderungen an modernen Arbeitsplätzen als auch mit der Notwendigkeit verbinden, Transparenz in der Beschreibung und Sicherung der Zielvorgaben für die Berufsbildung gewährleisten.

Berufliche Standards beschreiben das Qualifizierungsprofil, das für eine erfolgreiche Berufsausübung im Arbeitsprozess erforderlich ist. Für ihre Erstellung bedarf es eines Verfahrens, das als "Arbeitsprozessanalyse" zu bezeichnen ist (vgl. BECKER/ SPÖTTL 2008).

Vorrangiges Ziel der Durchführung von Arbeitsprozessanalysen ist dabei die Identifizierung von Arbeitsprozessen, die die berufliche Arbeit dominieren. Diese machen das Qualifikationsprofil für einen Beruf auf der Facharbeiterebene aus. Arbeitsprozesse bezeichnen dabei jeweils für einen Teilbereich die spezifischen, beruflichen Anforderungen.

Arbeitsprozess bezogene Standards beschreiben das erforderliche Qualifikationsprofil für einen Beruf. Die Detailbeschreibung der Arbeitsprozesse in den Berufsbildungs-Curricula geben auch Hinweise zur notwendigen Vermittlung von Qualifikationen. Standards ersetzen also keine Ordnungsmittel und keine Curricula und sie sollten auch auf keinen Fall mit ihnen verwechselt werden. Sie sind Gegenstand solcher Ordnungsmittel.

Berufliche Standards sollten grundsätzlich die Plattform bilden, von der aus sowohl Curricula als auch Tests zur Überprüfung der Qualifikation entwickelt werden können. Doch hängt es ganz entscheidend von der Darstellungsweise der Standards ab, wie weit der Weg noch ist, der nach der einen Seite bis zur Entwicklung des beruflichen Curriculums und nach der anderen Seite bis zur Entwicklung von Tests zurückgelegt werden muss (vgl. Abb. 2).

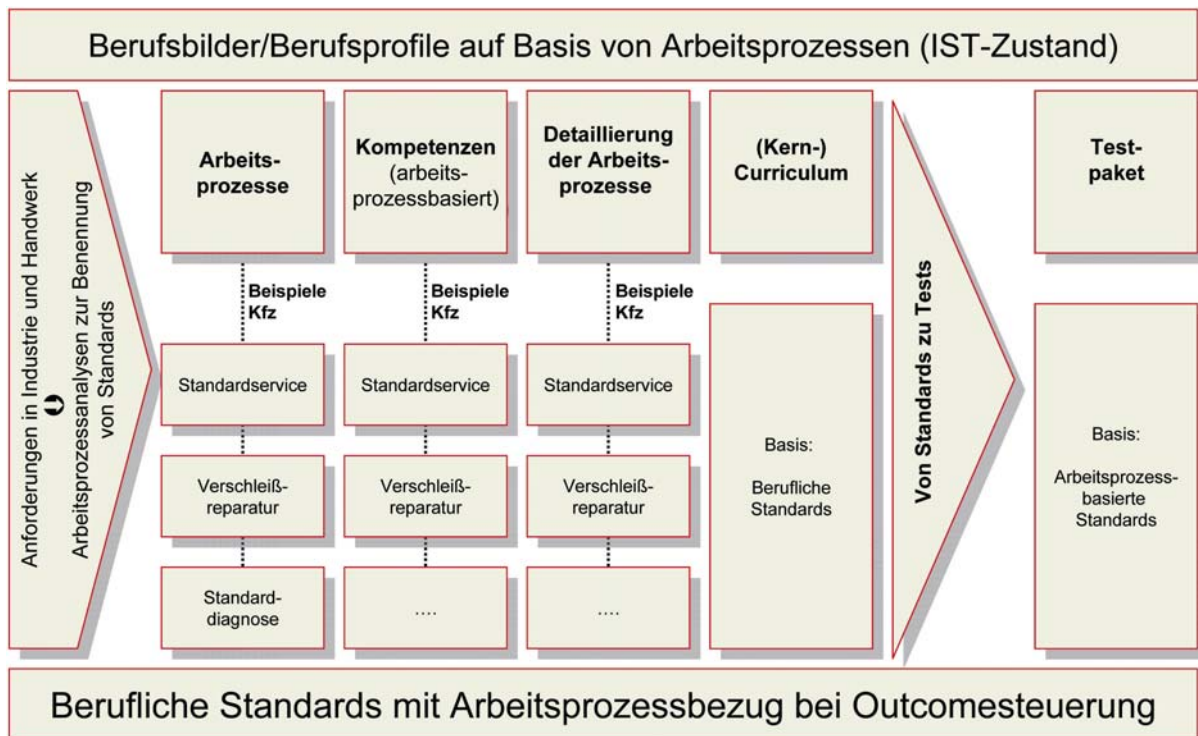


Abb. 2: Übersicht über ein Gesamtkonzept: Arbeitsprozessbezogene Standards als Grundlage für Testpakete

Für die Darstellung wird dabei in Anlehnung an die Ordnungsmittel ein Format gewählt, bei dem ihre Detaillierung jeweils in den folgenden drei Schritten vollzogen wird:

- Kurzbeschreibung der Arbeitsprozesse,
- Benennung der Kernkompetenzen und des für das Erlernen maßgeblichen Lernorts (Berufsschule und/oder Betrieb), und
- Detaillierung des Arbeitsprozesses nach Arbeitsgegenstand, Werkzeugen und Methoden der Arbeit sowie Arbeitsorganisation und den speziellen Anforderungen an die Arbeit und dem Einsatz von Technologien.

Aus dem nachfolgenden Überblick (Tabelle 1) über die (1) Kurzbeschreibung eines Arbeitsprozesses, (2) die Benennung der Kernkompetenzen und (3) die Detaillierung des Arbeitsprozesses geht exemplarisch hervor, welche Darstellungsform für die Standards gewählt worden ist. Die Reihenfolge in der Sequenz der Kernarbeitsprozesse wird aus der Sicht des Fortschreitens vom Einfachen zum Komplexen bestimmt (DREYFUS/ DREYFUS 1987).

Arbeitsprozessbezogene Standards haben zwangsläufig einen deutlichen Bezug zu „praktischen Herausforderungen“, aber auch gleichzeitig vielfältige theoretische Implikationen, die nicht übersehen werden dürfen. Deshalb sind sie sowohl Grundlage für Lernen im Betrieb, als auch für Lernen in der Schule, um die theoretische Reflexion zu garantieren.

Tabelle 1: **Beispiel für die Darstellung von Ordnungsmitteln auf der Basis von Standards**

Teil eines Ausbildungsberufsbildes	Kompetenzen, die den Arbeitsprozess charakterisieren (benannt werden qualifikationsbezogene Arbeitsprozessstrukturen – beinhalten Phänomene, Probleme, Handlungsherausforderungen ...)		
Das Fahrzeug und seine Systeme	Diese Aufgabe umfasst in der Hauptsache drei Bereiche: a) die unterschiedlichen Zulassungsarten, Verfahren und jeweilige Voraussetzungen sowie die sich daraus ergebenden Bezüge zu Versicherungen und steuerlichen Abgaben, b) die Übergabeverfahren von Fahrzeugen an den Kunden sowie c) die in diesen Zusammenhängen stehenden Dienstleistungen zu vorgeschriebenen Untersuchungen, Ver- und Entsorgungsverfahren von Verschleißteilen, Betriebs- und Hilfsstoffen, sowie das Führen von Arbeits- und ET-Nachweisen (1)		
Administrative Dienstleistungen	Kernkompetenzen (2): a) Vorbereiten des Fahrzeuges oder Systems durch Kundenservice sowie technische und optische Aufbereitung für seinen Gebrauchszweck b) Dokumente und Vollmachten vorbereiten und Überprüfung der Verkehrs-, Betriebs- und Funktionssicherheit bzw. der Inbetriebnahme durchführen c) Mitgestalten der Anmeldungs-/Zulassungs-/Versicherungsvorgänge bei den zuständigen Stellen, Behörden und Agenturen für eine kundengerechte Übergabe d) Einweisen des Kunden in Bedienung, Handhabung, Sicherheitsbestimmungen und Besonderheiten von Fahrzeugen		
	Inhalte von Arbeiten und Lernen (3):		
	Gegenstand der Facharbeit	Werkzeuge, Methoden und Organisation der Facharbeit	Anforderungen an (Fach-)Arbeit und Technik
Das Fahrzeug und seine Zulassungs-/Inbetriebnahmemerkmale <ul style="list-style-type: none"> • Die formalen Prozesse und Regeln der Zulassung/Inbetriebnahme • Die Fahrzeugvorbereitung und -übergabe 	Werkzeuge: <ul style="list-style-type: none"> • FZG-Dokumente (Auftrags-, Bestellunterlagen, Betriebs- und Bedienanweisungen, Service-/Scheckhefte • Zulassung-/ Inbetriebnahme: Vorschriften und Regelungen • Werkzeuge, Geräte und Anlagen zur Inbetriebnahme, Übergabeservice Methoden: <ul style="list-style-type: none"> • Zulassungs- und Inbetriebnahmeverfahren, einschließlich Reinigung, Inbetriebnahme-/ Übergabeservice • Kundenkommunikation, Dokumentation Organisation: <ul style="list-style-type: none"> • Gestalten der Übergabepunkte zu Kunden-, Werkstatt-, Verkauf-, Zulassungsstellen 	an Facharbeit: <ul style="list-style-type: none"> • Übernahme der formalen/ administrativen Aufgaben durch die Werkstatt als Serviceaufgabe • Vollständige und verständliche FZG-/Systemdokumentation für Kunden, Werkstatt, Verwaltung und Verkauf • Übergabeeinweisung, Sicherstellen der Kundennachbetreuung • Einfaches, transparentes und effektives Qualitätsmanagement an Technik: <ul style="list-style-type: none"> • Anlagen und Geräte für Reinigung, Ver- und Entsorgung sowie Service und Inbetriebnahme nach aktuellen Arbeits-/ Betriebssicherheits- und Umweltstandards 	

Die hier gewählte Darstellungsweise der arbeitsprozessorientierten Standards kommt der Entwicklung sowohl der beruflichen Curricula als auch der arbeitsprozessbezogenen Berufsprofile entschieden entgegen. Die Benennung der Kernkompetenzen dient dabei als didakti-

sche Orientierung und die Detaillierung der Arbeitsprozesse bietet die notwendigen Informationen zur "Kontextualisierung" von Ausbildungsschritten. In Verbindung mit der ergänzenden Einführung von didaktisch-methodischen Hinweisen ergibt sich mithin bereits ein Rahmencurriculum. Entsprechend hilfreich sind die Vorgaben der arbeitsprozessorientierten Standards auch für die Entwicklung von Tests. Durch die Benennung der Kompetenzen in den Standards liegt die unmittelbare Grundlage für die Entwicklung der Tests vor. Die Kurzbeschreibung der Arbeitsprozesse ergibt sodann den fachlichen Rahmen für die Tests und die Detaillierung der Kernarbeitsprozesse enthält Informationen zur "Kontextualisierung" der Tests bzw. zur Formulierung der Test Items.

8 Schlussfolgerungen

Mit Hilfe von arbeitsprozessbasierten Standards für jeden Beruf ist es möglich, die Input-, Prozess- und Outputseite genauer zu definieren und eine Prozess begleitende Qualitätsentwicklung für die Ausbildung zu kreieren. Mit Hilfe von

- standardisierten,
- auf berufliche Handlungskompetenz ausgerichteten Tests

ließe sich alles auf eine präzise und transparente Ebene heben. Tests, die auf arbeitsprozessbasierte Standards bezogen sind und sich auf die Kompetenzerfassung konzentrieren, müssen allerdings erst noch entwickelt werden.

Wichtigste Hausaufgabe dabei ist, die Ordnungsmittel auf Standards hin zu verändern und für jeden Beruf standardisierte Tests für die Kompetenzmessung zu etablieren. Das ist allerdings eine große Aufgabe, weil es bisher - zumindest in Deutschland – keine etablierten Testverfahren und -instrumente für solche Tests gibt.

Zu bedenken ist bei allen Initiativen, dass Mitarbeiter am Arbeitsplatz nur exzellent sein können, wenn Kompetenzen im Kontext der realen sozialen Bezüge stehen. Diese Bezüge sind Gegenstand von Arbeitsprozessen und deshalb in jedem Falle auch testrelevant.

Literatur

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Hamburg.

BMBF (2008): Sehr gute Entwicklung am Ausbildungsstellenmarkt. Bonn: bmbf-Newsletter August 2008.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2001): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. BLK-Heft 104, 2001.

DREYFUS, H. L./ DREYFUS, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.

GEORG, W.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.) (1996, 1987): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 637-659.

GREINERT, W. D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt/M.

HANF, G./ REIN, V. (2007):. Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen - eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. bwp, Jg. 36, Heft 3, 7-12.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (iwd) (2007): Die Lehre lockt. iwd, Heft 22, 1.

JØRGENSEN, A./ LINDKVIST, V. (2008): Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren? Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Jg. 44, Heft 2, 103-126.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2003): Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? IAB Kurzbericht, Ausgabe Nr. 9; 07.07. 2003, 1-7.

SCHEIB, T./ SPÖTTL, G./ WINDELBAND, L. (2008): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Abschlussbericht Teil 1 im Rahmen der BMBF Expertise „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. Bonn, Bremen (Veröffentlichung des Berichtes im Herbst 2008).

SCHNUR, P./ ZIKA, G. (2007): Arbeitskräftebedarf bis 2025 - Die Grenzen der Expansion. IAB Kurzbericht, Ausgabe Nr. 26, 21.12.2007.

SCHUMANN, M. (2005): Hört auf die Malocher! DIE ZEIT, Nr. 45, 03. November 2005, 26 (ausführlich in SOFI-Mitteilungen, Nr. 33,).

UNESCO's Programme for the First Decade of the New Millenium" (1999): UNESCO's Second International Congress on Technical and Vocational Education. Seoul, Republic of Korea, April 29, 1999.

Der Autor



Professor Dr. Georg Spöttl

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

E-Mail: [spoettl \(at\) uni-bremen.de](mailto:spoettl@uni-bremen.de)

Homepage: <http://www.itb.uni-bremen.de>