

Lipsmeier, Antonius

## Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

Fischer, Martin [Hrsg.]: *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld : Bertelsmann 2014, S. 21-38. - (Berichte zur beruflichen Bildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Lipsmeier, Antonius: Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive - In: Fischer, Martin [Hrsg.]: *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld : Bertelsmann 2014, S. 21-38* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100838 - DOI: 10.25656/01:10083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100838>

<https://doi.org/10.25656/01:10083>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

und **BiBB** 

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Martin Fischer (Hrsg.)

# Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit



Martin Fischer (Hrsg.)

# Qualität in der Berufsausbildung

Anspruch und Wirklichkeit

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe  
des Bundesinstituts  
für Berufsbildung  
Bonn

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB** ▶  
▶ Forschen  
▶ Beraten  
▶ Zukunft gestalten

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-7639-1162-2

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Internet: wbv.de  
E-Mail: service@wbv.de  
Telefon: (05 21) 9 11 01-11  
Telefax: (05 21) 9 11 01-19  
**Bestell-Nr.: 111.060**

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Korrektorat: Nevenka Moll  
Redaktion: Sylvia Barkholz

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam  
Satz: Christiane Zay, Potsdam  
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1162-2  
ISBN E-Book: 978-3-7639-5308-0



# Inhalt

*Martin Fischer*

|   |   |
|---|---|
| Zur Einführung: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung –<br>Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse? ..... | 5 |
|---|---|

## 1 Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute

*Antonius Lipsmeier*

|   |    |
|---|----|
| Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive ..... | 21 |
|---|----|

*Martin Baethge*

|   |    |
|---|----|
| Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems ..... | 39 |
|---|----|

*Claudia Gaylor, Matthias Kohl, Susanne Kretschmer*

|  |    |
|--|----|
| Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität ..... | 63 |
|--|----|

## 2 Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht

*Margit Ebbinghaus, Andreas Krewerth*

|   |    |
|---|----|
| Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben<br>und Auszubildenden in Deutschland ..... | 77 |
|---|----|

*Barbara E. Stalder, Tamara Carigiet Reinhard*

|  |    |
|--|----|
| Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz ..... | 97 |
|--|----|

## 3 Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive

*Wolfgang Wittwer*

|  |     |
|--|-----|
| Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung ..... | 119 |
|--|-----|

*Karl-Otto Döbber*

|   |     |
|---|-----|
| Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen –<br>das Beispiel Baden-Württemberg ..... | 133 |
|---|-----|

*Martin Fischer, Magdalene Ziegler, Claudia Gaylor, Matthias Kohl,  
Susanne Kretschmer, Daniela Reimann, Sylvia Barkholz*

|   |     |
|---|-----|
| Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung<br>von Berufsbildungsqualität ..... | 145 |
|---|-----|

#### **4 Aktuelle Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)**

*Dorothea Schemme*

|  |     |
|--|-----|
| Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und<br>Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität<br>und pädagogischer Professionalität..... | 173 |
|--|-----|

*Manfred Eckert*

|   |     |
|---|-----|
| Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen<br>und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung ..... | 191 |
|---|-----|

*Karin Büchter*

|   |     |
|---|-----|
| Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten<br>in der betrieblichen Ausbildung ..... | 203 |
|---|-----|

*Michael Brater*

|  |     |
|--|-----|
| Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“ ..... | 227 |
|--|-----|

#### **5 Reformperspektiven**

*Martin Allespach*

|  |     |
|--|-----|
| Berufliche Bildung: Reformperspektiven aus gewerkschaftlicher Sicht..... | 261 |
|--|-----|

*Eckart Severing*

|  |     |
|--|-----|
| Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten ..... | 277 |
|--|-----|

*Lars Windelband, Georg Spöttl, Matthias Becker*

|   |     |
|---|-----|
| Qualität in der Berufsbildung – Chancen und Gefahren<br>einer Output-/Outcome-Orientierung..... | 297 |
|---|-----|

---

*Martin Fischer*

## **Zur Einführung: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse?**

Seit einiger Zeit hat sich eine Debatte um die Qualität beruflicher Bildung entwickelt. Das gilt nicht nur für Deutschland, sondern weltweit: In seinem jüngsten Bericht zur Lage der Nation thematisierte der amerikanische Präsident Obama Struktur und Funktion der Berufsbildung und kam dabei auch auf das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland zu sprechen. Er sagte: „Diese deutschen Kids sind bereit für den Job, wenn sie die Schule abschließen. Sie wurden für die Jobs ausgebildet, die es gibt.“<sup>1</sup> In dieser Debatte wird die Frage gestellt, welchen Einfluss die Qualität der Berufsbildung für den Arbeitsmarkt und damit auf die Prosperität von Nationen hat. Die duale Berufsausbildung in den deutschsprachigen Ländern gilt dabei als Vorbild.

Auch in Europa ist das ein Thema: Wenn sich Staaten in einer ökonomischen Krise befinden und die Jugendarbeitslosigkeit dort hoch ist, wie derzeit z. B. in einigen Mittelmeerländern, empfiehlt die deutsche Politik die Einführung des deutschen dualen Berufsbildungssystems (siehe DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG 2013) – die Kombination von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Sekundarbereich, also unterhalb der Hochschulbildung. Durch diese Kombination soll dem Anspruch nach die Verschränkung von theoretischem und praktischem Lernen, von schulischer und betrieblicher Bildung gewährleistet werden, und diese Verschränkung wird als Markenzeichen und Qualitätsausweis der deutschen dualen Berufsausbildung begriffen. Die Verbindung von schulischer und betrieblicher Ausbildung gilt auch als Grund dafür, dass jungen Menschen der Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt erleichtert wird. Ein Vergleich der Jugendarbeitslosenraten in den Staaten Europas macht dies plausibel, wenn auch die Jugendarbeitslosenrate nicht allein mit der Qualität der Berufsausbildung erklärbar ist (so ist der vergangene starke Anstieg der Jugendarbeitslosenrate in Spanien augenscheinlich nicht auf einen rapiden Qualitätsverlust des spanischen Berufsbildungssystems zurückzuführen, sondern kongruiert mit der ökonomischen Gesamtsituation).

In Europa wird die Diskussion über Berufsbildungsqualität nicht nur durch ökonomische Krisen stimuliert. Auch die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik der Europäischen Union (EU) trägt dazu bei. Einer der Auslöser der Qualitätsdebatte auf europäischer Ebene war das europäische Gipfeltreffen in Lissabon, als die EU sich auf das Ziel festlegte, „to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy

---

1 Siehe [www.welt.de/politik/ausland/article113606515/Obama-schwaermt-von-deutschen-Schulen.html](http://www.welt.de/politik/ausland/article113606515/Obama-schwaermt-von-deutschen-Schulen.html).

in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ (LISBON EUROPEAN COUNCIL 2000). In der Gründungsschrift des sogenannten Lissabon-Prozesses, dem im März 2000 in Lissabon von der Europäischen Kommission verabschiedeten Memorandum on Lifelong Learning, heißt es dann: „Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000, S. 3).

Für die Sphäre der Berufsbildung stellt der Bedeutungszuwachs des lebenslangen Lernens mithin eine gesamtgesellschaftliche wie auch eine individuelle Herausforderung dar. Bezogen auf gesamtgesellschaftliche, insbesondere ökonomische Entwicklungen wird im politischen Raum die Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit und dauerhaften Prosperität in die Bestimmung von Lernzielen transformiert. Qualitätskriterien für Berufsbildung bestehen nach dieser Lesart im Zugang zu aktuellen Informationen, in ihrer intelligenten Nutzung durch die Lernenden sowie in deren Zurechtkommen mit einem multikulturellen Arbeitsmarkt.

Dieser Qualitätsdebatte ist in Europa mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ein weiterer Schub verliehen worden. Mit der Einführung des EQR ist die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkts und die Entwicklung eines „Bildungsraums Europa“ intendiert. Dies drückt sich in den Zielen aus, die von der Europäischen Union (EU) mit dem EQR verbunden worden sind (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008):

- Transparenz – zur Förderung von Arbeitsmobilität, international und national;
- Anrechnung/Durchlässigkeit – zur Förderung von Bildungsmobilität, international und national;
- Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen – zur Förderung von lebenslangem Lernen oder zur betrieblichen Personalentwicklung;
- Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Herstellung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Die Zielsetzungen „Förderung von Arbeitsmobilität und Bildungsmobilität“ verweisen auf die Intention der EU, einen europäischen Arbeitsmarkt und einen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Die Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsmaßnahmen erworben wurden (informell und nicht formal erworbene Kompetenzen), die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verweisen darauf, dass Normierung, Regulierung und Qualität beruflicher Bildung in den Mitgliedsstaaten der EU eben nicht gleichartig realisiert sind und es für junge Menschen unterschiedliche Wege gibt, beruflich verwertbare Kompetenzen zu erlangen. Man kann (wie z. B. in Frankreich) auf Basis einer schulischen



Berufsbildung in den Arbeitsmarkt eintreten, man kann dies ohne Berufsbildung auf Grundlage einer (auf dem College erworbenen) Allgemeinbildung tun (wie in Großbritannien) oder eben auf Basis einer kombinierten schulischen/betrieblichen Ausbildung (wie in den deutschsprachigen Ländern). Welcher dieser Wege ist denn qualitativ besser? Für wen und anhand welcher Kriterien?

Nicht allein, aber nicht zuletzt auch wegen europäischer Initiativen (wie dem EQR) hat sich auch eine Qualitätsdebatte um das deutsche Berufsbildungssystem entwickelt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben ein Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ aufgelegt. Durch intensivere Lernortkooperation, geeignete Qualitätssicherungsinstrumente und verbesserte Qualifizierung des Ausbildungspersonals soll dort die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung weiterentwickelt werden. Zehn Modellversuche werden in diesem Programm gefördert und wissenschaftlich begleitet.

Über Qualität wird normalerweise dann diskutiert, wenn sie nicht oder nicht genügend vorhanden ist. Anlass genug zu einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme, welche Qualitätsprobleme sich in der beruflichen Bildung stellen, welche Zwischenergebnisse vorliegen und welche Reformperspektiven sich abzeichnen. Diese Bestandsaufnahme hat am 13. und 14. Juni 2013 in Form einer wissenschaftlichen Tagung stattgefunden, organisiert vom Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT), in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb), dem Seminar berufliche Schulen in Karlsruhe sowie dem House of Competence des KIT.

Die Tagung war – und folglich ist auch das hier vorgelegte Buch – in folgende Abschnitte gegliedert:

## **1. Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute**

Antonius LIPSMEIER betrachtet in seinem Beitrag „Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive“. LIPSMEIER vertritt die These, dass so etwas wie eine Diskussion um die Qualität beruflicher Bildung krisenevoziert, durch Krisen in der Sphäre beruflicher Arbeit hervorgerufen ist. Tatsächlich kann er am Beispiel der mittelalterlichen Dombauhütte belegen, dass einstürzende Kirchenbauten der frühen Gotik ein Umdenken hervorgerufen haben: „Ars sine scientia nihil est“ (Die Kunst ist nichts ohne die Wissenschaft). Entsprechend wurden für Dombaumeister, aber auch für Handwerker wie Steinmetze schriftliche didaktische Standardisierungen geschaffen, die man als frühe Qualitätssicherungsinstrumente betrachten kann. LIPSMEIERS Parforceritt durch die Berufsbildungsgeschichte kulminiert im Lehrlings-

protest der 1970er-Jahre, der nach LIPSMEIER einen gewissen Höhepunkt in der Qualitätsdiskussion markiert, obwohl diese damals noch nicht so titulierte wurde. Die politischen Forderungen des Lehrlingsprotests sind seitdem in Indikatoren zur Erfassung von Berufsbildungsqualität umgemünzt worden oder tauchen in der heutigen Qualitätsdiskussion gar nicht mehr auf, womit dann auch infrage steht, für welche Krise die heutige Qualitätsdiskussion ein Indikator ist.

Darauf gibt Martin BAETHGE in seinem Beitrag „Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems“ eine Antwort. Er zeigt, dass das deutsche duale Berufsbildungssystem seine integrierende Funktion mindestens teilweise eingebüßt hat. Zeitweise haben bis zu 70 Prozent eines Altersjahrgangs im Nachkriegsdeutschland eine duale Berufsausbildung absolviert. Am oberen Rand des Berufsausbildungssystems sind seit den letzten zwei Jahren die Zugänge zur Hochschulbildung erstmals größer als die zur dualen Berufsausbildung. Am unteren Rand der Berufsausbildung bleiben über 15 Prozent junge Menschen ohne Berufsabschluss. BAETHGE betrachtet die Qualität des Berufsbildungssystems – im Unterschied etwa zur Qualität des Ausbildungshandelns oder betrieblicher Ausbildungsvoraussetzungen. Legt man die Qualitätskriterien des nationalen Bildungsberichts zugrunde – individuelle Regulationsfähigkeit, Sicherung und Weiterentwicklung der Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit –, so zeigen sich erhebliche Qualitätsprobleme, die BAETHGE auf die nachlassende Wirkungskraft der korporatistischen Governance (Steuerung und ihre Wechselwirkungen) von Berufsbildung in Deutschland zurückführt. Dieses Governance-Modell der Berufsbildung unter Mitwirkung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern sowie Repräsentanten der Bundesregierung und der Bundesländer fußt auf einer Beruflichkeit von Ausbildung (mit betrieblicher Lehre und mangelnder Durchlässigkeit zum Hochschulsystem), die im Zeitalter von Dienstleistungsökonomie und wissensbasierter Arbeit wenig zeitgemäß sei.

Die Ausführungen BAETHGES zeigen, dass die deutsche Berufsbildung als *System* durchaus Qualitätsprobleme aufweist und dass deshalb der Slogan „Exportschlager duale Ausbildung“ eher als Etikett zu werten ist, zumal das duale Ausbildungssystem trotz jahrzehntelanger Anstrengungen der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ, heute: Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, GIZ) m. W. noch nirgendwohin exportiert worden ist.

Nicht zu leugnen ist jedoch das Interesse einiger – auch europäischer – Staaten an den Vorzügen des dualen Systems. Wie eingangs erwähnt, ist die Qualitätsdebatte im Bereich beruflicher Bildung auch durch die europäische Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik stimuliert worden. Mit dem EQR ist ein Standardisierungs- und Transparenzinstrument eingeführt worden, mit dem europäischen Kreditpunktesystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) wird die entsprechende „Währung“ erprobt. Claudia GAYLOR, Matthias KOHL und Susanne

KRETSCHMER skizzieren diese Entwicklungen in ihrem Beitrag „Die europäische Dimension von Berufsbildungsqualität“. Mit der sogenannten „Outcome-Orientierung“, der Orientierung an Lernergebnissen, gleichgültig auf welchem Weg diese erreicht wurden, gewinnen gleichzeitig auch Verfahren der Qualitätssicherung an Bedeutung: Lernergebnisse müssen als valide eingestuft werden können, und das erfordert Verfahren, mit deren Hilfe beurteilt werden kann, ob die geforderten und erwarteten Lernergebnisse erreicht wurden oder nicht. Hier setzt das Netzwerk *European quality assurance in vocational education and training* (EQAVET) an. GAYLOR u. a. beschreiben Arbeit und Ergebnisse dieser europäischen Qualitätsinitiative, die ein System von Qualitätsindikatoren entwickelt hat, welches sich überwiegend auf die Ebene von Berufsbildungssystemen (Makro-Ebene) bezieht und dort sogenannte Outcome-Indikatoren wie die Abschlussquote bei Berufsbildungsgängen oder die Erwerbslosenquote, aber auch Indikatoren wie die Höhe von Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern in den Blick nimmt. GAYLOR u. a. problematisieren eine ausschließliche Outcome-Orientierung und plädieren für eine reflektierte Übertragung europäischer Qualitätsinitiative auf nationale Kontexte, bei der nationale Besonderheiten nicht gleich beseitigt werden. In diesem Plädoyer scheint auf, dass es keineswegs ausgemachte Sache ist, ob es dem deutschen Berufsbildungssystem angesichts europäischer Qualitätskriterien zum Testsieger gereicht.

## 2. Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht

Die bislang dargestellten Beiträge haben sich mit Qualität auf der Ebene von Berufsbildungssystemen beschäftigt. Wie sehen das die Akteure der beruflichen Bildung, die Auszubildenden und Ausbildenden? Zu dieser Frage geben empirische Untersuchungen Auskunft, wie sie von Margit EBBINGHAUS und Andreas KREWERTH vorgestellt werden: „Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland“. Das Besondere der hier präsentierten Untersuchung besteht darin, dass mehrere Akteursperspektiven (Auszubildende und Betriebe) einbezogen und dass Verbindungen zwischen wahrgenommener Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit hergestellt wurden. Auf diese Weise können EBBINGHAUS und KREWERTH zeigen, dass sich verschiedene Akteursgruppen im Hinblick auf Ansprüche an die Berufsausbildung weitgehend einig sind: Die fachliche und pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals sowie die am Ende erreichte berufliche Qualifizierung der Auszubildenden zählen! Weniger einheitlich waren die Einschätzungen, ob denn die genannten Ansprüche auch eingelöst werden. Hier sind die Auszubildenden kritischer als die Repräsentanten der Betriebe. Im Unterschied zu den Betrieben messen die Ausbildenden der Gestaltung

der Lehr-/Lernprozesse große Bedeutung für die Ausbildungszufriedenheit bei – die Betriebe interessiert nicht der Prozess, sondern das Ergebnis, die am Ende erreichte berufliche Qualifikation der Auszubildenden. Die vorgestellten Untersuchungen zeigen somit, dass die Wahrnehmung von Ausbildungsqualität perspektivengebunden, wenn nicht gar interessegebunden ist.

In der Schweiz besteht, im Unterschied zu Deutschland, seit vielen Jahren die Möglichkeit, den Ausbildungsverlauf von jungen Menschen im Rahmen der Längsschnittstudie TREE zu verfolgen. Barbara E. STALDER und Tamara Carigiet REINHARD haben die dort verfügbaren Daten im Hinblick auf „Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz“ ausgewertet. Ausbildungsbedingungen, Zufriedenheit und Ausbildungserfolg der Auszubildenden wurden dabei ins Visier genommen. Interessant ist, dass die Autorinnen den geäußerten Zufriedenheitswerten nicht bedingungslos vertrauen, da man im Anschluss an „resignative Arbeitszufriedenheit“ auch von „resignativer Ausbildungszufriedenheit“ sprechen kann – etwa wenn Jugendliche froh sind, überhaupt eine Lehrstelle bekommen zu haben und anschließend ihre Ausbildungsansprüche herunterschrauben. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass die Lernmöglichkeiten im Betrieb für die Wahrnehmung von Ausbildungsqualität ausschlaggebend sind – die Berufsschule spielt eine geringe Rolle. Diese Lernmöglichkeiten sind aus Sicht der Auszubildenden wiederum abhängig von den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Ausbildungspersonals. Je mehr Lernmöglichkeiten die Auszubildenden haben, umso zufriedener sind sie und umso eher beabsichtigen sie, die angefangene Ausbildung erfolgreich zu beenden. Die Untersuchung legt nahe, dass Ausbildungsqualität nicht bloß Etikett ist und auch nicht bloß interessengeleitet wahrgenommen wird, sondern in den durch das Ausbildungspersonal zur Verfügung gestellten Lernmöglichkeiten einen realen Kern, ein tatsächliches Qualitätsmerkmal, besitzt.

### **3. Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive**

Mit der Analyse von STALDER und REINHARD rückt die Rolle des Ausbildungspersonals, mithin die berufspädagogische Perspektive, in den Vordergrund. Doch woran orientieren sich Berufspädagoginnen und Berufspädagogen? Dieser Frage widmet sich Wolfgang WITTWER mit seinem Beitrag „Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung“. WITTWER sieht zwei Eckpunkte für die Qualität der betrieblichen Ausbildung: „Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung“ sowie „Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung“ und prägt dafür den Begriff „Individualisierung auf Basis von Standardisierung“. Diese beiden Gesichtspunkte gälte es zu vereinbaren, und das könne durch eine dialogorientierte Qualitätsentwicklung geschehen, bei der Bedürfnisse und Sichtweisen der Auszubildenden ebenso zur Spra-

che kommen wie Maßstäbe und Sichtweisen der Ausbildenden. WITTWER betrachtet diesen Prozess einer dialogorientierten Qualitätsentwicklung als wenig standardisierbar und damit messbar und schließt deshalb mit einem Plädoyer für mehr Mut bei der Qualitätsentwicklung (anstelle eines Plädoyers für mehr Qualitätsindikatoren).

Nicht nur in den Ausbildungsbetrieben, auch in den beruflichen Schulen fast aller deutschen Bundesländer ist Qualitätsentwicklung auf die Agenda gesetzt worden. „Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – das Beispiel Baden-Württemberg“ wird von Karl-Otto DÖBBER vorgestellt. In Baden-Württemberg ist für die beruflichen Schulen ein spezielles Qualitätsentwicklungskonzept erarbeitet und verbindlich an allen beruflichen Schulen eingeführt worden. Die Einführung des Konzepts geht einher mit einer größeren Eigenständigkeit, die beruflichen Schulen zugewiesen worden ist („Operativ eigenständige Schule“, OES). Dadurch soll eine neue Balance zwischen zentralen Regelungen und individuellen Schulentwicklungsprozessen geschaffen werden. Man kann die Grundidee vielleicht so formulieren: Berufliche Schulen haben in finanzieller, personeller und pädagogischer Hinsicht größere Freiheiten, in Abhängigkeit vom regionalen Umfeld und dem eigenen Kollegium eigenständig zu agieren (z. B. neue Bildungsangebote zu schaffen); dieses Agieren unterliegt aber verbindlich dem landesweiten Qualitätsmanagement. Hierzu gehören beispielsweise Verfahren der Selbstevaluation und der Fremdevaluation von Schulen oder das Individualfeedback (zwischen den Schülerinnen und Schülern und der einzelnen Lehrperson, aber auch zwischen den Lehrkräften untereinander).

Die Wirkungen des OES-Konzepts sind selbst auch evaluiert worden, und es zeigt sich, dass die pädagogische Ausrichtung von OES, die weitere Professionalisierung des Unterstützungssystems, die Fremdevaluation und Verfahren der Zielvereinbarung weiterentwickelt werden sollten. Für die im Kontext des Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ interessierende Frage, wie denn schulische und betriebliche Qualitätsentwicklung miteinander verbunden werden könnten, sieht DÖBBER aufgrund der unterschiedlichen Rechtszugehörigkeit von Ausbildungsbetrieb und Schule wenig Möglichkeiten für eine strukturelle Abstimmung oder gar ein gemeinsames Qualitätssystem.

Diese Einschätzung entspricht sicherlich der Realität der föderalen, zwischen Bund und Ländern geteilten Zuständigkeit in der deutschen Berufsbildung. Jedoch entsteht Berufsbildungsqualität aus dem Zusammenwirken aller Systembestandteile. Dies versuchen Martin FISCHER, Magdalene ZIEGLER, Claudia GAYLOR, Matthias KOHL, Susanne KRETSCHMER, Daniela REIMANN und Sylvia BARKHOLZ in ihrem Beitrag „Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität“ zu zeigen. Die Autorinnen und Autoren erläutern verschiedene Dimensionen

von Qualität entlang des Ausbildungsprozesses (Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität) und legen dar, dass diese Elemente von Qualität (mehr oder weniger) realisiert werden durch Politik, Sozialpartner etc. (auf der Makro-Ebene), durch Unternehmens- und Schulverantwortliche etc. in den Berufsbildungsinstitutionen (auf der Meso-Ebene) sowie durch Auszubildende, Lehrkräfte und Auszubildende im Lehr-/Lernprozess (auf der Mikro-Ebene). Was jedoch innerhalb des damit abgesteckten Rahmens jeweils als Qualität angesehen wird, divergiert zwischen verschiedenen Beteiligten- und Betroffenengruppen, sodass die hier vorgeschlagene Matrix offen sein soll für unterschiedliche Betrachtungs- und Handlungsperspektiven. Den Akteuren der Berufsbildung soll so aufgezeigt werden, an welchen Orten der Qualitätsentwicklung sie jeweils ansetzen können und mit welchen Qualitätsdimensionen entlang des Ausbildungsprozesses sie dabei befasst sind.

#### **4. Aktuelle Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung in Modellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)**

Aktuelle Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung im aktuellen BIBB-Modellversuchsprogramm Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung umreißt Dorothea SCHEMME in ihrem Beitrag „Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität“. Das Modellversuchsprogramm greift gesellschaftliche Qualitätsdiskurse auf und intendiert, diese auf die Ebene betrieblicher Ausbildung, insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen, zu transportieren. Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind dort entwickelt, Kommunikations-/Kooperationsstrukturen im Kontext der Ausbildung verbessert und Qualifizierungskonzepte für das betriebliche Ausbildungspersonal erarbeitet worden. SCHEMMES Beitrag gilt vor allem der Ausrichtung, Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion des Modellversuchsprogramms. Sie zeigt, dass Modellversuche ein gesetzlich verankertes Instrument zur Modernisierung beruflicher Bildung sind und dabei auf dem Dialog zwischen Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis sowohl beruhen als auch in diesen eingreifen. Im aktuellen Modellversuchsprogramm haben die Vorbereitung durch eine wissenschaftliche Vorstudie, die Evaluation durch eine BIBB-externe wissenschaftliche Begleitung sowie die programminterne Kommunikation/Kooperation durch Arbeitsforen des BIBB und Fokusgruppenworkshops der wissenschaftlichen Programmbegleitung eine wichtige Rolle gespielt. Ansätze der internationalen Vernetzung, des Transfers und damit der nachhaltigen Wirksamkeit eines solchen Modellversuchsprogramms werden von SCHEMME aufgezeigt.

In dem angesprochenen Modellversuchsprogramm spielt die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals eine wichtige Rolle für die Qualitätsentwicklung, wie das ja

auch durch die in Abschnitt 2 skizzierten empirischen Untersuchungen nahegelegt wird. Manfred ECKERT beleuchtet dieses Thema in seinem Beitrag „Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung“. Ähnlich wie Wolfgang WITTEWERT sieht er berufspädagogisches Handeln zwischen den Polen Standardisierung (durch standardisierte Auswahlprozesse, Ausbildungsordnungen und -pläne, Kompetenzstandards etc.) und Individualisierung (durch individuelle Biografieverläufe und Lernproblematiken der Auszubildenden) angesiedelt. Die Individualisierung von Lebensplänen, Berufsentscheidungen und Biografieverläufen von Jugendlichen erfordert neue oder zumindest erweiterte Handlungsstrategien des Bildungspersonals. Der von ECKERT vorgestellte Modellversuch „ProfUnt – Professionell Ausbilden in Unternehmen“ nimmt nicht nur die Ausbildungsprozesse selber in den Blick, sondern auch die Einmündungs- und Ausmündungsphase im Kontext der Berufsausbildung. Er knüpft dabei an die Erfahrungen der Auszubildenden an und versucht, eine Ausbildungskultur zu etablieren, in der einerseits die betrieblichen Anforderungen geklärt und in Verbindlichkeiten übersetzt und andererseits betriebliche Sozialisationsprozesse dialogisch begleitet werden, in denen den Auszubildenden auch Autonomiepielräume und eigene Verantwortung eingeräumt werden.

Bei der von ECKERT und WITTEWERT thematisierten Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung beruflicher Bildung stellt sich durchaus die Frage, welche Bedeutung Standards in der Realität betrieblicher Ausbildung tatsächlich haben. Diese Frage beantwortet Karin BÜCHTER in ihrem Beitrag „Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung“. Dort konkretisiert sie anhand des Modellversuchs ML-QuES („Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ausbildungsprozess bei kleinen und mittleren Unternehmen [KMU] des Maler- und Lackiererhandwerks in Hamburg“). Zunächst einmal ist bemerkenswert, dass Standards wie Gesetze und Verordnungen, die der rechtlichen Absicherung, Systematisierung und Vereinheitlichung der Berufsausbildung dienen, historisch selbst häufig das Ergebnis einer vorangegangenen kritischen Qualitätsdiskussion waren. In der deutschen Berufsbildung war dies meist eine kontroverse Diskussion, mit der Folge, dass, nach BÜCHTER, Ordnungsmittel politikhaltig, interpretationsoffen und mit der Ausbildungspraxis teilweise bloß lose verbunden sind. Dies zeigt sich auch im Maler- und Lackiererhandwerk, wo die Auszubildenden trotz existierender Standards den Ablauf, die Planung und fachliche Organisation der Ausbildung in empirischen Umfragen mehrfach schlecht bewertet haben. Der im Modellversuch ML-QuES praktizierte Ansatz besteht nun darin, diese Standards wieder in die Ausbildungspraxis zu holen, z. B. durch eine sogenannte Strukturierungstafel, die in den Betrieben aushängt und auf der Ausbildungsinhalte und -reihenfolge betriebsöffentlich abgebildet sind. Das Verhältnis von Ordnungsmitteln und



Ausbildungsqualität soll so zum Gesprächsgegenstand zwischen Ausbildenden und Auszubildenden gemacht werden.

In dem bislang diskutierten Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung widmet sich Michael BRATER in seinem Beitrag „Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up““ eher dem Thema „Individualisierung“, allerdings nicht ohne vorher an den Standards des Qualitätsmanagements wenig gute Haare zu lassen. Er zeigt, dass gängige Qualitätsmanagementsysteme von einer Top-down-Steuerung der Ausbildungsqualität durch (zentrale) Planung, Standardisierung, Handlungsregeln sowie Prüf- und Kontrollmaßnahmen ausgehen. Das aber sei, so seine These, eine „Kontrollillusion“. Die Qualität von Lehr-/Lernprozessen „herbeiregeln“ zu wollen verkenne, dass Lernen nicht administrativ durchführbar sei, immer Eigentätigkeit des Lernenden und damit von außen weder machbar noch steuerbar ist. Also, so seine Schlussfolgerung, hänge Ausbildungsqualität von einer lernförderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ab. Diese Beziehungsqualität kann von keiner Seite einseitig, sondern müsse von allen Beteiligten gestaltet und entwickelt werden. Wie dies „bottom up“ geschehen kann, zeigt BRATER anhand der Entwicklung eines Qualitätsleitbildes, der gemeinsamen Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse und anhand von Qualitätszirkeln im Modellversuch „Graswurzel – Qualitätsentwicklung und -sicherung“.

## 5. Reformperspektiven

Modellversuche sollen Entscheidungshilfen zu wichtigen Fragen des Bildungswesens geben, hieß es in der Vereinbarung 1971 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), und dies wurde 1997 wiederum hervorgehoben (vgl. FISCHER/ARNOLD-WIRTH 2013, S. 80). Auch für die betriebliche Bildung stellt sich die Frage, in welche Reformperspektiven sich Modellversuche zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung einbetten lassen. Darauf geht Martin ALLESPACH in seinem Beitrag „Berufliche Bildung: Reformperspektiven aus gewerkschaftlicher Sicht“ ein. ALLESPACH stellt aktuelle und strukturelle Defizite des deutschen Berufsbildungssystems heraus, die u. a. im Auseinanderklaffen von Bildungs- und Beschäftigungssystem, in Fehlallokationen auf Facharbeitsmärkten, in mangelnder Durchlässigkeit und Chancengleichheit sowie mangelnder demokratischer Steuerung des Berufsbildungssystems liegen. Ausgangspunkt für Reformperspektiven ist für ihn ein Verständnis von Berufsbildung, bei dem es nicht nur um berufliche Tüchtigkeit, sondern auch um berufliche Mündigkeit geht. Das damit verbundene gesellschaftspolitische Grundverständnis sei aber in der Berufsbildung weitgehend verloren gegangen, weil, so könnte man einen seiner Hauptvorwürfe zusammenfassen, Berufsbildung entkoppelt vom gewerkschaftlichen Prinzip „guter Arbeit“ ge-



dacht und behandelt wird. Konsequenterweise unterstreicht ALLESPACH in seinen Konkretisierungen (anhand des Modellversuchs Q:LAB) und Schlussfolgerungen, wie bei der Qualitätssicherung und -entwicklung in Deutschland Systeme der Mitbestimmung und der Berufsbildung auf allen Ebenen (betriebliche Interessenvertretungen, Aufsichtsräte, Tarifpolitik, Sozialpartner) ineinandergreifen. Die Weiterentwicklung dieses Systems erfordere eine Berufsbildungsverfassung, in der einheitliche Qualitätsstandards und Zugangsregelungen, eine gerechte Finanzierung sowie Transparenz, Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems geregelt werden.

Ebenso wie Martin ALLESPACH und zuvor schon einige andere Autorinnen und Autoren bezieht sich Eckart SEVERING in seinem Beitrag „Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung nach oben und unten“ auf die Systemebene der Berufsausbildung – allerdings mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Einzelne Ausbildungsprozesse mögen qualitativ hochwertig oder auch noch verbesserungsfähig sein. Infrage stehe aber, was das deutsche Berufsbildungssystem insgesamt leiste. Die in der Vergangenheit erfolgte scharfe Selektion bei der Rekrutierung der Auszubildenden habe jetzt fatale Folgen, denn trotz vermehrten Lehrstellenangebots können viele Hauptschülerinnen und -schüler keine Ausbildung aufnehmen. Umgekehrt könnten viele Betriebe ihren Fachkräftebedarf absehbar nicht decken. Die Qualität eines Berufsausbildungssystems zeige sich darin, ob Ausbildungsinteressenten am unteren Rand Zugang bekommen und am oberen Rand (nicht) an die Hochschulen verloren werden. Am unteren Rand könnten, so SEVERING, viele Jugendliche bislang unerreichbare Berufsabschlüsse erlangen und entsprechende Arbeitstätigkeiten aufnehmen, wenn die Unternehmen ihre Ansprüche überprüfen und wenn verstärkt auch gestufte, modularisierte und flexiblere Ausbildungsgänge angeboten würden. Am oberen Rand zeige sich ein „Run“ auf die Hochschulen und dabei eine curriculare Überschneidung („Verberuflichung akademischer und Akademisierung beruflicher Bildung“), jedoch keine durchgängige Lockerung der institutionellen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung nach unten (durch gestufte Ausbildung und standardisierte/zertifizierte Ausbildungsbausteine) sei durch gesetzliche Regelungen ebenso zu verbessern wie die Anschlussfähigkeit nach oben (durch verbesserte Anrechnungsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte sowie durch die systematische Entwicklung eines akademisch-betrieblichen Bildungstypus).

Zu den Reformperspektiven im deutschen Berufsbildungssystem, die nicht allein aufgrund innerer Qualitätsprobleme diskutiert werden, sondern durch den Europäischen Qualifikationsrahmen auch quasi von außen auf die Agenda gesetzt wurden, gehört die stärkere Orientierung der Berufsbildung an den von den Auszubildenden erzielten Lernergebnissen. Damit beschäftigen sich Lars WINDELBAND,

Georg SPÖTTL und Matthias BECKER in ihrem Beitrag „Qualität in der Berufsbildung – Chancen und Gefahren einer Output-/Outcome-Orientierung“. Sie stellen fest, dass ein relevanter Teil der einschlägigen Diskussion der Qualitätssicherung auf der Systemebene gilt (wie das ja auch in den vorangegangenen Beiträgen zum Ausdruck kam), und fordern, dies mit der Qualitätsentwicklung prozessorientierter Berufsausbildung und der Entwicklung von Individuen in Einklang zu bringen. An einer Umsetzung der in den Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen) verankerten Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung mangle es aber in den Schulen, in den Betrieben und erst recht im Kontext der Lernortkooperation. Output-/Outcome-Orientierung soll hier dem Anspruch nach zu mehr Transparenz und zu größerer Affinität der Berufsausbildung mit den Geschäfts- und Arbeitsprozessen der Betriebe führen. Die Autoren befürchten jedoch einen verengten Blick auf Ausbildung und mangelnde Eingriffsmöglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildungsprozesse, wenn nur das Ausbildungsergebnis zählt und alle Schritte zuvor gleichgültig sind. Als Umsetzung einer möglichen Output-/Outcome-Orientierung schlagen sie Kompetenzstandards vor, die an sogenannten Kernarbeitsprozessen orientiert (an beruflichen Inhalten ausgerichtet und empirisch ermittelt) sind und dabei das anzustrebende Niveau der Kompetenzentwicklung festlegen. Da es in der Berufsarbeit um die Beherrschung von Prozessabläufen, um den Umgang mit Unwägbarkeiten und um das Beherrschen ständig wechselnder, nicht voraussehbarer Situationen gehe, seien psychometrische Kompetenzmessungen nicht sachgerecht. Qualität sei über arbeitsprozessorientierte Lernergebnisfeststellungen herzustellen.

Auch der letzte Beitrag zeigt: Qualität wird mit einem Übereinstimmen von Soll- und Ist-Zustand verbunden. Stimmen Kompetenzen mit arbeitsprozessbezogenen Anforderungen überein und messen Verfahren der Kompetenzdiagnostik derartige Kompetenzen? Das ist im Alltagssprachlichen wie im wissenschaftlichen Verständnis so: Mit dem Begriff „Qualität“ wird die Eigenschaft einer Sache verbunden, die den Anforderungen an diese Sache genügt – Soll- und Ist-Zustand stimmen überein. Im Alltagsleben scheinen Qualitätsmerkmale auf der Hand zu liegen: Ein Lebensmittel, das gesund ist und gut schmeckt, ein Auto, das selten repariert werden muss, eine Wohnung, die hell, warm und trocken ist, hat „Qualität“. In der Berufsbildung werden jedoch von vielen Seiten Anforderungen genannt, die sich zunächst einmal nicht ohne Weiteres auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen, und das sei nur an einem einzigen Beispiel (von vielen möglichen) illustriert:

- Manche Auszubildende, die eine Lehre antreten wollen, sind aus Sicht von Betrieben nicht „ausbildungsreif“, verfügen nicht über die erforderlichen Ausgangsvoraussetzungen, also die nötige Qualität, für eine Berufsausbildung. In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben.

- Manche Betriebe, die ausbilden wollen, aber nicht über die erforderlichen Ausgangsvoraussetzungen (sachlich und personell), also die nötige Qualität für eine Berufsausbildung, verfügen, sind aus Sicht des Staates ebenfalls nicht „ausbildungsreif“ (das war übrigens die historisch ältere Konnotation von „Ausbildungsreife“). In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz zwischen Betrieben und Staat bzw. Kammern.
- Diese Qualitätsmerkmale sind jedoch nicht statisch: Der Staat kann die Qualitätsanforderungen für die Durchführung einer Ausbildung (z. B. durch die Lockerung der personellen Ausgangsvoraussetzungen für Ausbilderinnen und Ausbilder) senken. In diesem Fall gibt es eine Interessendiskrepanz z. B. zwischen Staat und gesellschaftlichen Repräsentanten wie denjenigen Sozialpartnern, die Ausbildungsqualität nicht mehr gewährleistet sehen.
- Hinzu kommt, dass Qualitätsmerkmale auf verschiedenen Ebenen formuliert werden. Während Auszubildende möglicherweise gut qualifiziert werden wollen (Mikro-Ebene), um ihre Optionen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, will der ausbildende Betrieb seinen Fachkräftebedarf decken (Meso-Ebene) und nicht für den Arbeitsmarkt überhaupt ausbilden, und der Staat ist daran interessiert, den Fachkräftebedarf der Wirtschaft insgesamt zu decken (Makro-Ebene) – da haben die Wünsche des einzelnen Auszubildenden und des einzelnen Betriebs nur eine relative Bedeutung.

Kann es unter diesen Umständen so etwas wie „die“ Ausbildungsqualität überhaupt geben?

Es bleibt also zum Schluss die in der Überschrift aufgeworfene Frage: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse? Die – vorläufige – Antwort des Herausgebers lautet: von allem etwas. Aber das kann die Leserin oder der Leser im Einzelnen anhand der in diesem Buch dokumentierten Beiträge nachprüfen.

Der Dank des Herausgebers gilt den kooperierenden Institutionen, den Autorinnen und Autoren und allen Helferinnen und Helfern.

## Literatur

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: A Memorandum on Lifelong Learning. Lisbon 2000

DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG: Exportschlager duale Ausbildung. 2013. – URL: [www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2013/04/2013-04-24-exportschlager-duale-ausbildung.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2013/04/2013-04-24-exportschlager-duale-ausbildung.html) (Stand: 03.07.2013)

- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). 2008. – URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf) (Stand: 03.07.2013)
- FISCHER, Martin; ARNOLD-WIRTH, Brigitte: Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen – Erfahrungen und Perspektiven. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 73–87
- LISBON EUROPEAN COUNCIL (23 and 24 March 2000): Presidency Conclusions. 2000. – URL: [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (Stand: 20.01.2010)

**1**

# **Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute**

Antonius Lipsmeier

## Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive

*Die in der neueren berufspädagogischen Diskussion anzutreffende These, die Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsausbildung begänne erst in den 1970er-Jahren, ist nur insofern richtig, als mit der Lehrlingsempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969 in der Tat ein neuer und zunehmend empirisch gestützter Diskussionsprozess begann, zunächst stark bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und später ausgeweitet auf die Berufsschule. Doch die Qualitätsdiskussion reicht weit in die Geschichte der Berufsausbildung zurück: Krisenereignisse oder Krisenepochen führten seit dem frühen Mittelalter zur Entwicklung von Stabilisierungs-, Standardisierungs- und Qualitätssicherungsstrategien, mit denen ich meine zentrale These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion stütze. Trifft diese These auch heute noch zu?*

### 1. Vorbemerkungen

Bevor ich unter historischen Aspekten zum Qualitätsproblem komme, muss ich einige Anmerkungen zur Geschichte der Berufsausbildung machen, denn das Qualitätsproblem reicht weit in die Vergangenheit zurück. Einen geplanten und abgesicherten, also formalisierten und standardisierten Prozess für das Erlernen der gesellschaftlich benötigten Qualifikationen hat es mit Sicherheit über Hunderttausende von Jahren nicht gegeben. Die frühen Menschen lebten ja auch in Umgebungen und unter Bedingungen, die solche Absicherungsprozesse entbehrlich erscheinen ließen: warme Gegenden (Rift Valley in Afrika) mit reichlich tierischer und pflanzlicher Nahrung in unmittelbarer Umgebung.

Je nach Kultur lag die Verantwortung für die Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen als Vorleistung für das spätere Leben entweder mehr bei den Kindern und Jugendlichen oder den Erwachsenen. Das Schwergewicht der Aufgabenverteilung in der Verantwortung für die Ausbildung und Übernahme von Tätigkeiten war durchaus nicht immer auf das männliche Geschlecht konzentriert: Es gab Kulturkreise, in denen das weibliche Geschlecht sowohl in der Qualifizierung als auch in der Erbringung der gesellschaftlich benötigten Arbeiten dominant war.

Man kann sich vorstellen – Belege dafür gibt es allerdings nicht –, dass die Arbeit lange Zeit relativ ungeteilt war, das heißt, dass die gesellschaftlich erforderliche Arbeit prinzipiell von allen ihren Mitgliedern zu erbringen war. Genauso gut kann man allerdings auch annehmen, dass sich schon relativ früh gewisse Spezia-

lisierungen für bestimmte Tätigkeiten herausgebildet haben, etwa aufgrund von Geschicklichkeit, Mut oder auch Interesse. Die zu verrichtende Arbeit wurde bestimmten Personen okkasionell (zufällig, gelegentlich) oder dauerhaft zugewiesen, eine Frühform der Arbeitsteilung, von der man eigentlich erst spricht, wenn eine vormals ganzheitliche und relativ komplexe Arbeit, etwa die Nahrungszubereitung oder der Hüttenbau, in einzelne Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen aufgeteilt wird. Umfassen diese Arbeitsgänge oder Teilarbeitsmengen einen größeren Tätigkeitsbereich, der klar von anderen Bereichen unterscheidbar ist, und kommen noch bestimmte individuelle und gesellschaftliche Merkmale hinzu, die hier ausgeklammert werden, könnte man auch von Berufen sprechen.

Die Arbeitenden wurden in diesen frühen „Berufen“ quasi naiv sozialisiert und qualifiziert, bis sich Prinzipien und Verfahren zur Weitergabe von Erfahrungen und Fertigkeiten entwickelten, die wahrscheinlich in vielen Tätigkeitsbereichen gleich waren: Das Imitatio-Prinzip, also das Vor- und Nachmachen, wurde zur dominanten Qualifizierungsstrategie, sicherlich nur bei entsprechenden Gelegenheiten, also okkasionell und nicht oder allenfalls sehr selten geplant. Dieses Prinzip hat ja bis heute – wenn auch schon lange nicht mehr dominant – überdauert, und zwar nicht nur in der vorakademischen Berufsausbildung, sondern auch im akademischen Bereich: Hingewiesen sei nur auf die „Referendariate“ oder ähnliche Anlernpraktiken in der Ausbildung der Lehrer/-innen, Mediziner/-innen Theologinnen und Theologen sowie Juristinnen und Juristen.

Irgendwann ergab sich jedoch das Bedürfnis, die für die Bewältigung komplexer werdender Tätigkeitsanforderungen erforderlichen personalen Kompetenzen und Qualifikationen in formalisierten Prozessen nachhaltig zu tradieren, also curricular und organisatorisch zu strukturieren, um den Nachwuchs für einen bestimmten „Beruf“ unter Berücksichtigung gesellschaftlich geltender Normen auszubilden. Es kam dabei in aller Regel zu mehr oder weniger starken Standardisierungen oder Formalisierungen der Ausbildungsprozesse, also von Maßnahmen zur Absicherung einer bestimmten Output-Qualität der Arbeit; bei diesen Standardisierungen handelt es sich um inhaltliche, ausbildungsmethodische, rechtliche und organisatorische Regelungen, die schriftlich oder mündlich getroffen werden.

Außer der Entwicklung von immer neuen „Berufen“ oder Qualifikationsbündeln durch Prozesse der Arbeitsteilung und Arbeitszusammenführung kommen als Bedingungen bzw. Ursachen hierfür infrage:

- Vorhandensein eines überlieferungswürdigen und überlieferungsfähigen (also lehr- und lernbaren) „Kulturgutes“ (Techniken, Know-how, Normen, Fertigkeiten usw.); das ist eine quasi selbstverständliche Voraussetzung. Aber die nächsten beiden Ursachen deuten auf Krisen- oder Umbruchsituationen hin, die für das Aufkommen von Qualitätsdiskussionen oder Qualitätsmaßnahmen verantwortlich sind:

- Verkomplizierung der Überlieferung des „Kulturgutes“ von einer Generation auf die andere (vgl. LICHTENBERG 1957, S. 5);
- Fragwürdigwerden überlieferter Normen bzw. Aufkommen neuer Normen (Stile, Lebensweisen, Gesetze usw.).

Das ist meine These, die ich im Eildurchgang durch die Geschichte der Berufsausbildung zu belegen versuche: Krisen führen häufig zu kritischen Aufarbeitungen von Ursachen, wie das auch schon im Titel der stratmannschen Untersuchung von 1967 zum Ausdruck kommt:<sup>1</sup> „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“. Zur Behebung von Krisen und zur Vermeidung ähnlicher oder neuer Krisen kommt es in der Regel zur Definition und Implementation von Kriterien, Standards oder Maßstäben, die die Qualität von Zuständen oder Maßnahmen sichern sollen, da Qualität nicht direkt messbar ist (vgl. BOHLINGER/MÜNK 2009, S. 37). Kriterien oder Standards sind Merkmale oder „Beschreibungen der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden“, wie Ebner formuliert hat (EBNER 2006, S. 6). Mithilfe von Indikatoren können die Kriterien oder Standards präzisiert und gegebenenfalls empirisch messbar gemacht werden, wenngleich das nicht für alle Kriterien und Standards möglich ist.

Zurück zur Geschichte: Leider komme ich schon bei der ersten nachweisbaren Standardisierung, nämlich der vertraglichen Regelung von Lehrverhältnissen in Altgriechenland (vgl. DOLCH 1949/50, S. 9 ff.) und Mesopotamien (vgl. GERLACH 1996, S. 88 ff.), bezüglich meiner These in Beweisnot, denn als auslösender Faktor für diese Kodifizierungen und Justifizierungen sind Krisen zwar möglicherweise auslösend, aber nicht nachweisbar. Das gilt auch für die oben schon erwähnte älteste Standardisierungsform, das Imitatio-Prinzip, zumal schriftliche Dokumente für das Altertum, etwa die Steinzeit, nicht vorliegen (vgl. beispielsweise MAIRON 1928).

Aber für sehr wichtige Standardisierungen bin ich fündig, also beweisfähig geworden; ein erstes Beispiel:

## **2. Die mittelalterliche Dombauhütte als Geburtsstätte der Didaktisierung von Berufsausbildung**

In einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich, dem Bauwesen, kam es im frühen Mittelalter zu einem relativ plötzlichen Umbruch (vgl. LIPSMEIER 1971a, S. 28). Zwar

---

1 Auch der amerikanische Ökonom Nassim TALEB geht in seinem neuesten Werk („Antifragilität“, 2013) davon aus, dass Krisen produktive Impulse freisetzen – in diesem Fall für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes (nach DOBELLI 2013).



gab es schon in der Antike Architekturtheoretiker wie Vitruv (*De architectura*, ca. 31 v. Chr.). Aber mit der Gotik, dem Baustil des Hochmittelalters zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert in der Nachfolge der Romanik (erster gotischer Kirchbau: St. Denis bei Paris 1151), tritt die Gewölbestatik, die während des ganzen Mittelalters eine große Rolle spielt, in den Vordergrund, denn eine mathematisch fundierte Statik als Ablösung der bis dahin dominierenden, auf Erfahrungsregeln basierenden grafischen Statik wurde noch nicht beherrscht. Als Folge davon stürzten die frühen gotischen Bauversuche reihenweise zusammen (z. B. Xanten): Die filigranen Stützsysteme, die schlanken Pfeiler, waren den hohen Lasten und den durch die Gewölbe hervorgerufenen Querkräften nicht gewachsen. Im Zuge dieser Baukatastrophen beginnt die Architektur, eine Brücke zur aufkeimenden Wissenschaft zu schlagen, wie es im Gutachten des Pariser Dombaumeisters Jean Mignot 1398 auf der Mailänder Dombauhütte zum Ausdruck kommt: „*Ars sine scientia nihil est*“ (Die Kunst ist nichts ohne die Wissenschaft; vgl. LIPSMEIER 1971a, Fußnote 21 auf S. 28). Hier findet sich ein früher Ansatz, Theorie und Praxis zusammenzudenken: „Ars“ nicht nur als Kunst, sondern auch als Fertigkeit (Praxis) ist ohne „scientia“ (Theorie, Wissenschaft) als objektivierbarer (also verallgemeinerbarer) und tradierbarer (also überlieferbarer) Komponente nicht mehr möglich oder sinnvoll. Das ist ein Bruch mit der Vorherrschaft des Imitatio-Prinzips. Mignots Anweisung, dass die „echten, geometrisch-mathematisch begründeten Handwerksregeln“ zu gelten hätten, ist somit auch als ein Bestreben zu sehen, sich von uneinsichtigen Erfahrungsregeln in Architektur und Bauhandwerk („So und nicht anders wird's gemacht“) abzusetzen.

Jahrtausendlang beschränkte sich der „Wissensbestand“ der Gesellschaft auf Erfahrungswissen. Jedoch gab es keine abgesicherten Erklärungen oder gar Theorien für Zustände, Erscheinungen und Prozesse. Ebenfalls gab es kein solides „Vortatswissen“ für Planung und Durchführung von Maßnahmen, die quasi marktmäßig zur Verfügung gestanden hätten, wenn auch in einigen Bereichen vorhandene Wissensbestände allerdings schon seit der Antike gesammelt, systematisch aufbereitet und zu in sich stimmigen Theorien verdichtet worden waren, so etwa in der Mathematik, in der Philosophie (besonders in Teildisziplinen wie der Logik) oder in der Astronomie. Doch während der Gotik war das theoretische Wissen schon so kompliziert, dass es nicht mehr unmittelbar in den Prozess der Berufsausbildung und Berufsausübung auf der handwerklichen Ebene einfließen konnte, sondern zunächst zubereitet, vereinfacht und in Regeln, Merksätzen und Anweisungen verdichtet werden musste, und zwar auch schon schriftlich. Diese didaktische Standardisierungsstrategie ist eine Frühform der erst in den 1960er- und 1970er-Jahren aufgekommenen sogenannten „didaktischen Reduktion“ (HERING 1958; GRÜNER 1967). Zwei bekannte Architektur- und Bauhüttenbücher des frühen Mittelalters sollen dafür bei-

spielhaft genannt werden – das eine für die Hand des Baumeisters und Poliers und das andere für den Steinmetz:

- Villard de Honnecourt: Bauhüttenbuch (ca. 1235), neu herausgegeben von H. Hahnloser. Wien 1935
- Roriczer, Matthias: Das Büchlein von der Fialen Gerechtigkeit (1486), neu herausgegeben von A. Reichensperger. Trier 1845 (Fiale = Spitztürmchen).

Diese Bücher sind zugleich Instrumente der Qualitätssicherung.

Ein zweites Beispiel für die krisenevozierten Standardisierungen:

### **3. Das Kunsthandwerk der Renaissance: transalpine Verunsicherungen**

Im 14. und 15. Jahrhundert waren nach einem ziemlich radikalen Geschmackswechsel in Italien für viele nun aus Eisen gefertigte Geräte des täglichen Lebens wie Waffen (z. B. Schwerter), Rüstungen und Grabkreuze diesseits der Alpen große Verunsicherungen festzustellen. Die reisenden Ritter und Fernhandelskaufleute hatten eine neue Nachfrage geschaffen, auf die die bodenständigen Handwerker nicht vorbereitet waren. Zwecks Verbreitung des „italienischen“ Geschmacks und der dadurch erforderlich gewordenen Schulung des handwerklichen Nachwuchses in den entsprechenden Fertigkeiten und Kenntnissen wurden nunmehr schriftliche, im Wesentlichen grafische Vorlagen entwickelt und in sogenannten Model-Büchern (Katalogen) zusammengefasst. Das ist eine didaktisch-methodische Standardisierung der Berufsausbildung (vgl. LIPSMEIER 1971b). Dieses Vorlagenwesen, das noch viele Jahrhunderte lang in vielen Bereichen der Berufsausbildung eine bedeutende Rolle spielte, festigte einerseits das Imitatio-Prinzip, trug aber andererseits auch zur Verbesserung der Ausbildungs- und Produktqualität bei.

Das dritte Beispiel kennzeichnet eine ganze Epoche des Mittelalters bis in die Zeit der Industrialisierung hinein; es handelt sich um die Zünfte.

### **4. Die mittelalterlichen Zünfte: von europaweiter Qualitätsgarantie zum Auslaufmodell**

Auf Dauer gesehen konnten die Tradierungsprozesse zur Weitergabe der gesellschaftlichen Kulturgüter nicht ungeplant und unstrukturiert gesichert werden, auch nicht mit den neueren oben erwähnten Standards. Zwar ist offenkundig, dass sich der junge Mensch in der Regel zu allen Zeiten auf sein späteres Leben vorzubereiten hatte. Er musste darauf bedacht sein, das zu lernen, was ihm den Lebensunterhalt zu sichern versprach. Charakteristisch trotz aller Vielfalt ist jedoch für Jahrtausenden-

de der Lebensvorbereitung auf der unteren Berufsebene, dass dieses „Lernen“ und diese „Lehre“ bei unterschiedlichem Organisationsgrad und in differenten Organisationsformen auf einfachen Wegen geschah, durch Vormachen und Nachmachen, was für die große Masse der Bevölkerung bis ins hohe Mittelalter hinein eine schul- und planmäßige Erziehung und Ausbildung entbehrlich erscheinen ließ.

Eine über einen langen Zeitraum praktizierte Standeserziehung, etwa durch die Zünfte für die außerhalb der Landwirtschaft in Gewerben arbeitende Bevölkerung in den Städten und durch Kloster- und Ritterschulen für die Oberschicht, stützte diese Auffassung. Die Zünfte als gesellschaftliche Einrichtung mit einem breiten Aufgabenspektrum (vgl. GATZ 1934) waren im Rahmen des städtischen Lebens entstanden, das sich seit dem frühen Mittelalter neben dem immer noch und auch weiterhin dominanten Landleben herausbildete. Sie hatten zunächst große gesellschaftliche Erfolge zu verzeichnen, etwa die Ablösung der Patrizierherrschaft in vielen Städten (z. B. Speyer 1349; Köln 1396). Sie engagierten sich auch in besonderem Maße für die Ausbildung in vielen Handwerken und Gewerben und entwickelten in Anlehnung an andere Vorbilder das Dreistufenmodell von Lehrling, Geselle und Meister mit einer Fülle von Vorschriften (vgl. WISSEL 1929).

Doch das Modell der zünftlerischen Berufsausbildung degenerierte im Laufe der Zeit stark; eine immer größer werdende Zahl von Missständen wurde beklagt, besonders im 17. und 18. Jahrhundert: berufsfremde Arbeiten, Lehrlingszüchterei, Gesellentaufe und „andere unchristliche Gebräuche und Gewohnheiten“, Vorrechte der Meistersöhne etc. (vgl. aus der großen Fülle der Belege hierzu: VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK 1875; WISSEL 1929; JAUCH 1911, S. 48 ff.; KÜHNE 1923, S. 1 f.; STRATMANN 1967; LINGER 1988; STRATMANN 1993). Selbst mit einem „Reichs-Patent wegen Abstellung der Missbräuche bei den Handwerckern“ von 1731, also einem Reichsgesetz, war dem Handwerkerunwesen nicht beizukommen (vgl. STRATMANN 1969, S. 35 ff.). Das Handwerk versuchte zwar, mit der Standardisierungsstrategie einer Kanonisierung, also der inhaltlichen Auflistung von Fertigkeiten als einer Vorform von Ausbildungsberufsbildern, Qualitätsverbesserungen zu erreichen, aber letztlich war das Bemühen vergebens: Starrsinniger Traditionalismus behinderte die Modernisierung der Gewerbe und damit auch der Lehrlingsausbildung (vgl. STRATMANN 1993, S. 247). Doch die am Modernisierungspostulat orientierte Kritik der zünftigen Berufsausbildung offenbarte deren tiefe Krise und führte letztlich zur Forderung einer inhaltlichen wie auch strukturellen Reform der Lehre (vgl. ebd., S. 384 f.); sie gipfelte schließlich in einer neuen Standardisierungsstrategie, nämlich ersten, wenn auch noch zaghaften Verschulungen (vgl. STRATMANN 1967, S. 239 ff.; STRATMANN 1993, S. 229 ff.) mit dem Aufkommen eines neuen, die betriebliche Lehre ergänzenden Lernortes, der Sonntags-, Zeichen-, Gewerbe- oder Fortbildungsschule (vgl. THYSSEN 1954). Außer dieser strukturellen Stabilisierung der Berufsausbildung kam

es in der Folge aber vor allem zu curricularen Stabilisierungen: Denn ein entscheidendes Merkmal von Schulen sind Lehrpläne als Input-Faktor, und Lehrpläne sind nicht nur Standardisierungs-, sondern vor allem Qualitätssicherungsinstrumente.

Der Niedergang der Zünfte hatte mit der Entdeckung Amerikas begonnen: Alte Handelsstraßen und Handelszentren verloren an Bedeutung. Mit ihrem kartellmäßigen Protektionismus erstickten die Zünfte unternehmerische Initiativen und technische Innovationen. Die Französische Revolution von 1789 beendete das Zeitalter der Zünfte in Frankreich ebenso wie in Preußen, wo im Jahre 1813 die Gewerbefreiheit eingeführt wurde. Doch es gab auch starke Beharrungstendenzen zur Sicherung der „guten alten Zeit“, handwerkspolitisch etwa im Jahre 1897 mit dem „Handwerkerschutzgesetz“ (Novelle der Gewerbeordnung) oder noch im Jahre 1935 mit der Wiedereinführung des Großen Befähigungsnachweises: Meistertitel bzw. Innungsmitgliedschaft sind Voraussetzungen für die Eröffnung oder Führung eines Handwerksbetriebes mit der Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen.

Die Epoche der Französischen Revolution einschließlich ihrer Nachwirkungen im 19. Jh., die Zeit der Auflehnung des Bürgertums gegen die Bevormundung durch Adel und Kirche sowie der Durchbruch aufklärerischen Gedankengutes sind die entscheidenden Impulse für eine nahezu dramatische Krise der Gesellschaft und auch des gesamten Schulwesens einschließlich des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Dabei kam es zu massiven Gegenreaktionen des Staates als Stabilisierungsstrategien.

## **5. Die gesellschaftliche Krise gegen Ende des 19. Jahrhunderts und die hilflosen Stabilisierungsstrategien des konservativen Obrigkeitsstaates**

Das 19. Jahrhundert ist eine Epoche großer gesellschaftlicher Unruhen und Umbrüche, die hier nur stichwortartig angedeutet werden können:

- Im Zuge der Industrialisierung entsteht eine neue gesellschaftliche Schicht, die Arbeiterklasse, die sich im Unterschied zu den Landarbeitern mit den jeweils nur aus konkreten Zuständen hervorgegangenen befristeten Bauernaufständen organisiert: Es entstehen Gewerkschaften als dauerhafte gesellschaftliche Macht.
- In diesem Kontext kommt es zur Gründung von gesellschaftskritischen Parteien; das kommunistische Manifest (Karl Marx, 1848) ist ein Impuls für die Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins (Lassalle, 1863), aus dem die monarchiekritische Sozialdemokratie hervorgeht.
- Der Staat versucht mit aller Macht, gegen potenzielle und auch schon faktische Destabilisierungen vorzugehen:
- Die Gewerbeordnung von 1869 sollte das mittelständische Handwerk stützen.

- Die bismarcksche Sozialgesetzgebung (ab 1863) sollte die Arbeiterschaft beruhigen.
- Mit dem Sozialistengesetz (1878) versuchte der Staat, die das System gefährdenden politischen Kräfte einzudämmen – letztlich allerdings vergebens.

In diese Versuche einer gesellschaftlichen Stabilisierung zwecks Aufrechterhaltung des Obrigkeitsstaates klinkte sich auch die Bildungspolitik ein, die sich allerdings die Maximen ihres Handelns „nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften“ bestimmen ließ, wie Heinrich ABEL diagnostiziert hat (1963, S. 42); diese Bildungspolitik bewirkte keine dem Emanzipationsgedanken verpflichtete Aufklärung der berufstätigen Jugend, auch nicht in der Folgezeit (vgl. GREINERT 1975). Herwig BLANKERTZ hat die sich seinerzeit anbahnende strukturelle Stabilisierung hin zu einer Kooperation von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung auf den Punkt gebracht: Sie sei „ein Produkt der Reaktion, die den konservativen Obrigkeitsstaat und das Großbürgertum mit den kleinen Gewerbetreibenden gegen den Sozialismus“ verband (BLANKERTZ 1967, S. 128). In diesem Prozess spielte der konservative Münchener Stadtschulrat und spätere Reichstagsabgeordnete Georg KERSCHENSTEINER eine große Rolle, weil er mit seiner Preisschrift (vgl. KERSCHENSTEINER 1901) die die Unsicherheit des Staates signalisierende Auslobung der Erfurter Akademie der Wissenschaften von 1900 gewann: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zu Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ Dabei ist weniger der Kern seiner Antwort auf diese Frage, nämlich durch staatsbürgerliche Erziehung, im Kontext des Qualitätsproblems hier wichtig; von Bedeutung ist vielmehr die Tatsache, dass diese Preisschrift zum Auftakt einer mehrere Jahrzehnte umfassenden und bis in die 1970er-Jahre andauernden Entwicklung mit curricularen Implikationen wurde, nämlich der Ausformung der Berufsbildungstheorie<sup>2</sup>. Diese Theorie sollte der zur Berufsschule mutierenden Fortbildungsschule die bildungstheoretische Legitimationsgrundlage geben – ein Bemühen, das letztlich wegen seiner curricularen Untauglichkeit und seines im Kern antiemanzipatorischen Gehalts vergebens war (vgl. STRATMANN 1992, S. 329). Noch wichtiger ist allerdings das Faktum, dass nunmehr für die langsam gesellschaftliche Reputation gewinnende Berufsausbildung Qualitätssicherungsstrategien unterschiedlichster Art implementiert wurden, von der sich seit 1910 anbahnenden Professionalisierung des Lehrpersonals (vgl. HAAS/KÜMMEL 1984) bis hin zur Lehrplanentwicklung für die Berufsschule (be-

---

2 Vgl. aus der großen Fülle der Literatur: FELD 1926; MÜLLGES 1967; STRATMANN 1988; die frühe Kritik dieser Theorie – beispielsweise durch Siemsen und Barschak – vgl. LIPSMEIER 1978a, S. 27 f. – hatte Aloys FISCHER indirekt schon 1918 vorweggenommen; vgl. FISCHER 1918, S. 99.

ginnend mit den preußischen Bestimmungen von 1907/1911; vgl. LIPSMEIER 1978a, S. 36 ff.) und der Entwicklung von Berufsbildern für die betriebliche Berufsausbildung seit 1925/26 (vgl. HERKNER 2003, S. 230 ff.). Spranger, ein Koschöpfer der Berufsbildungstheorie, hatte sich schon 1916 mit dem Problem der „Entwicklung des deutschen Arbeiters zum Qualitätsarbeiter“ beschäftigt und gemutmaßte, dass der Arbeiter über die „Berufsleistung“ „zum Qualitätsmenschen“ werden könne (Spranger 1916, nach STRATMANN 1988, S. 594) – eine wohl etwas zu optimistische Einschätzung.

Mit einem letzten Beispiel aus der jüngeren Berufsbildungsgeschichte will ich meine These von der krisenevozierten Qualitätsdiskussion und den damit verbundenen Standardisierungen untermauern:

## **6. Der Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre als Fanal für die qualitative Wende in der Berufsbildungspolitik**

Die 1950er- und vor allem die 1960er-Jahre waren unter bildungspolitischen Aspekten recht stark von der Forderung nach Chancengleichheit geprägt; in diesem Zusammenhang spielte die Schrift von Georg PICHT aus dem Jahre 1964 eine erhebliche Rolle. PICHT hatte der Bundesrepublik unter dem Eindruck des Sputnikschocks von 1957 eine Bildungskatastrophe vorhergesagt – eine Prophezeiung, die ihren Glauben und ihre Argumente vor allem aus Vergleichen mit anderen Industriestaaten bezogen hatte. Die sozial-liberale Bundesregierung hatte diese Warnungen aufgegriffen: Mit vielfältigen Verweisen auf die vergleichsweise bessere Situation in anderen europäischen Ländern begründete sie in ihrem „Bildungsbericht '70“ ihre offensive Bildungspolitik zur Erhöhung der öffentlichen Ausgaben im Bildungswesen zwecks Steigerung der Schulbesuchsquoten im Vorschulbereich, der Erhöhung der Abiturienten- und Studentenquoten und der Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation, um nur die wichtigsten Strategien aufzuzeigen (vgl. BMBW 1970, S. 28 ff.).

Standen in den 1960er-Jahren und auch noch in den frühen 1970er-Jahren strukturell-quantitative Aspekte im Vordergrund der Bildungspolitik und der bildungspolitischen Maßnahmen – gesellschaftspolitisch und bildungstheoretisch einigermmaßen abgesichert durch das Postulat der Chancengleichheit –, so rückten schon vereinzelt Ende der 1960er-Jahre, verstärkt erst allerdings in der Folgezeit, qualitative Aspekte in den Mittelpunkt bildungspolitischen Interesses.

Die unterschiedliche Einschätzung der berufsbildungspolitischen Lage kann exemplarisch am Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre verdeutlicht werden, eine Bewegung, die unmittelbar in die Qualitätsdiskussion einmündete. Für die mit den Lehrlingsprotesten einhergehende „Unruhe der berufstätigen Jugend und die öffentliche Kritik an der beruflichen Bildung“ zeigte die Bundesregierung im Übrigen Verständnis (BMA 1970, S. 5), ganz im Unterschied zu den Arbeitgeberorganisationen.

Den Hintergrund dieser Ereignisse bildete die politische Situation Ende der 1960er-Jahre. In vielen gesellschaftlichen Bereichen setzten damals Umdenkungsprozesse ein, die vielfach grundsätzlicher Art waren. Überkommene Normen wurden öffentlich infrage gestellt, die Lebenssituationen und die Lebensbedingungen der Menschen wurden kategorial analysiert, Modelle für die Zukunft der Gesellschaft wurden entworfen und heiß diskutiert; vor allem wurden Demokratiedefizite im Vergleich zwischen gesellschaftlich-verfassungsrechtlichen Ansprüchen und politischer und sozialer Realität diagnostiziert. Vor diesem Hintergrund wurden Veränderungen eingeklagt. Es ist hier nicht möglich, die Gründe für diese gesellschaftlichen Prozesse in der Bundesrepublik mit vielen Parallelen in westlichen Industriestaaten aufzuzeigen. Die Jugend spielte jedenfalls in diesem Prozess eine wesentliche Rolle; erinnert sei nur an die Studentenrevolte von 1966.

Zu dieser Zeit wurde die Diskussion um die Berufsausbildung von dem Protest der Lehrlinge stark beeinflusst (vgl. z. B. HAUG/MAESSEN 1971). Neben viel Detailkritik und der Offenlegung von Missständen in besonderen Situationen wurden nun auch generalisierend die Ziele der Berufsausbildung reflektiert, die der Deutsche Bildungsrat mit seiner „Lehrlingsempfehlung“ von 1969 mit der Ergänzung des traditionellen Zieles der „beruflichen Tüchtigkeit“ um die neue Kategorie der „beruflichen Mündigkeit“ vorgegeben hatte, freilich mit scharfen Gegenreaktionen der Arbeitgeberseite.

Die Ende der 1960er-Jahre von Lehrlingen vorgebrachte Kritik an der Berufsausbildung war insofern konkret, also bezogen auf die Situation, in der sie sich ereignete, als auch abstrakt und verallgemeinert, also losgelöst von Einzelfällen. Gleichwohl hatte sie noch nicht das Niveau, das erforderlich gewesen wäre, um Veränderungen in Gang zu setzen, denn noch immer konnte behauptet werden, dass die kritisierten Zustände nicht beweisbar, zumindest nicht verallgemeinerbar wären. Die schon bei der Kritik der zünftlerischen Berufsausbildung vor 300 Jahren benutzte These vom sogenannten „bedauerlichen Einzelfall“ wurde von der Arbeitgeberseite auch jetzt wieder zur Erklärung oder zur billigen Entschuldigung für offenkundige Missstände gern herangezogen (vgl. STRATMANN 1973).

Der Deutsche Bildungsrat hatte in seiner Lehrlingsempfehlung von 1969 auf der Basis der von ihm gesetzten Kriterien (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 14 ff.), die auf sieben Zielen basierten (ebd., S. 12), auch den Versuch einer kritischen Beurteilung der Situation in der Berufsausbildung unternommen, der allerdings nicht unwidersprochen blieb, weil – wie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT selbst feststellte – „für eine detaillierte Beurteilung der Qualität der Lehrlingsausbildung [...] im gegenwärtigen Zeitpunkt [...] nur wenige Untersuchungen“ vorlägen (ebd., S. 13). Auf viele diesbezügliche Fragen konnten überhaupt keine verlässlichen Antworten gegeben werden. Eine neue Dimension konnte die Diskussion erst mit den anfangs der 1970er-Jahre



durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Situation und Qualität der Berufsausbildung bekommen. Diese Untersuchungen können hier nicht zusammenfassend charakterisiert und referiert werden (vgl. LIPSMEIER 1978b, S. 115 sowie das dortige Literaturverzeichnis, S. 213 ff.).

Eine besondere Bedeutung unter Qualitätsaspekten bekam in diesem Zusammenhang der Abschlussbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“: Auf mehr als 100 Seiten (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974, S. 186–298) wird hier die Qualitätsproblematik auf empirischer Grundlage und bei Festlegung von Kriterien der Qualität behandelt, und zwar sowohl der Input- als auch der Output-Qualität (vgl. auch MÜNCH u. a. 1981).

Stimuliert durch diese empirisch abgesicherte Kritik an der Berufsausbildung und in der Hochphase staatlicher Reformeuphorie verabschiedete das Bundeskabinett am 15.11.1973 die „Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung“ (Markierungspunkte), mit denen die Bundesregierung einen wesentlichen Beitrag zur Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und zur Reform der beruflichen Bildung insgesamt leisten wollte. In den Vorbemerkungen zu den Markierungspunkten wird die bildungspolitische Position umrissen; besonders wird hier darauf hingewiesen, „dass die Qualität der beruflichen Bildung nicht von der regionalen Wirtschaftsstruktur und nicht vom besonderen wirtschaftlichen Interesse eines Betriebes abhängig sein“ dürfe (BMBW 1973, S. 5).

Ohne generelle Maßnahmen, etwa struktureller, organisatorischer oder curricularer Art, einzuleiten, wurde vielmehr versucht, innerhalb des bestehenden Organisationsgefüges eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung zu erreichen. Es wurde also die Qualitätsfrage und nicht die Systemfrage gestellt: Das vielfach kritisierte duale System wurde seitens der Bundesregierung nicht zur Disposition gestellt (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 175 ff.); es hatte ja auch mit dem BBiG von 1969 eine vorläufige und mit dem BBiG von 2005 eine endgültige Bestandsgarantie bekommen.

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung schaltete sich mehr und mehr in die Diskussion um eine Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung ein; es veröffentlichte 1988 einen sogenannten Qualitätsindex (vgl. DAMM-RÜGER/DEGEN/GRÜNEWALD 1988); Kriterien für eine gute Ausbildung seien:

- Planmäßigkeit der Ausbildung,
- Qualifizierter Ausbildereinsatz,
- Kooperation von Betrieb und Berufsschule,
- Auswahl praktischer Arbeiten nach pädagogischen Kriterien,
- Arbeiten im Team,
- Anteil der Möglichkeiten zur selbstständigen Arbeit,
- Zeitliche Gestaltungsspielräume beim Lernen,



- Umgang mit neuen Techniken,
- Lernen an unterschiedlichen Lernorten und die zeitliche Gestaltung hierbei.

Dass die Qualitätsdiskussion sich zunächst stärker auf den Lernort Betrieb und weniger auf den Lernort Berufsschule bezog, hängt damit zusammen, dass gemäß BBiG von 1969 die Betriebe für die Durchführung der Ausbildung auf der Basis der verbindlichen Ausbildungsordnungen verantwortlich sind. Deswegen wurden im Rahmen der intendierten Maßnahmen die durch das BBiG ermöglichten Strategien zur Verbesserung der Berufsausbildung in den Vordergrund gerückt, wie vor allem die Input- und Prozessindikatoren

- Planmäßigkeit („geordneter Ausbildungsgang“; §§ 1,2 und 6,1 sowie 25 BBiG),
- Eignung der Ausbildungsstätte (§ 22 BBiG),
- Eignung des Ausbildungspersonals (§§ 20 und 21 BBiG),
- Verbindliche Zwischenprüfung (§ 42 BBiG).

Der Begriff „Qualität“ kommt allerdings im BBiG von 1969 noch nicht vor; er taucht erst in der Neufassung des Gesetzes von 2005 auf, und zwar bei den Aufgaben von Ausschüssen (§§ 79 und 83), also recht peripher.

Seit den 1980er-Jahren ist jedoch auch die Berufsschule mehr und mehr in die Qualitätsdiskussion einbezogen worden (vgl. GRÜNER 1984), nachdem – auch abgesichert durch empirische Studien – verschiedene Defizite diagnostiziert worden waren (vgl. z. B. DAVIDS 1988; ZEDLER/KOCH 1992; FELLER 1995). Inzwischen ist die Qualitätssicherung für alle Lernorte zu einem zentralen Thema der Berufsbildungspolitik geworden (vgl. z. B. KUWAN/WASCHBÜSCH 1996; WEILNBÖCK-BUCK/DYBOWSKI/BUCK 1996; ZÖLLER/GERDS 2003; MÜNK/WEISS 2009). Für die Berufsschule soll auch die Vergrößerung der Eigenständigkeit einen Impuls für die Qualitätssteigerung erbringen; gesicherte Ergebnisse liegen aber wohl erst ansatzweise vor (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008).

## 7. Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Wie meine Beispiele aus der Geschichte der Berufsausbildung gezeigt haben dürften, ist die in der neueren Literatur anzutreffende Behauptung, die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung begänne in den 1970er-Jahren (vgl. EULER 2006, S. 9; EBBINGHAUS 2006, S. 69 ff.), nicht haltbar. GONON hat mit einer Bemerkung – allerdings ohne Details auszubreiten – auf eine traditionsreiche Diskussion hingewiesen, in der das Problem der „Qualität [...] eine zentrale Rolle“ spiele (GONON 2006, S. 562 f.), auch wenn er an einer anderen Stelle im Widerspruch dazu anmerkt, dass „noch zu Beginn der 1990er-Jahre [...] ‚Qualität‘ und deren ‚Sicherung‘ eine nahezu unbekannte Begrifflichkeit in der Erziehungswissenschaft“ gewesen sei (GONON 2005, S. 421).

Wenn man sich an den Begriff klammert, mag das einigermaßen richtig sein; doch die mit diesem Begriff verbundene Problematik war spätestens Ende der 1960er-Jahre ein zentrales Thema der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Als Beleg könnten viele Studien und Dokumente dienen, beginnend mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, dem „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung und dem OECD-Länderexamen (Frankfurt 1973). Im Strukturplan wurde unter Qualitätsaspekten besonders auf die Bedeutung von Lernzielen und Lernzielkontrollen hingewiesen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 88). Der eigentliche Impuls ging jedoch von der „ISO-Euphorie“ (GONON 2006, S. 569), von den internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA; vgl. KLIEME 2010) und von der OECD mit den seit 1992 jährlich erscheinenden Studien „Education at a Glance“ aus, mit denen schon vorher diskutierte Qualitätsindikatoren im Bildungswesen eine empirische Basis bekamen (vgl. auch das Schwerpunktheft „Indikatoren und Benchmarks“, BWP 3/2010). Das differenzierte und umfangreiche Instrumentarium zur Bestimmung von Qualität, nämlich Indikatoren, wurde nach und nach auch auf die berufliche Bildung übertragen (vgl. VAN DEN BERGHE 1998). In der neueren Bildungsberichterstattung ist das Indikatoren-Konzept die zentrale Messlatte (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012).

Innerhalb der großen Fülle an Indikatoren verschiedener Organisationen sind viele von ihnen reine Leistungsindikatoren (performance measurement), die mit allen Problemen der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernerfolgen verbunden sind, wie die Diskussionen um die TIMMS-Studien ergeben haben. Große Probleme bereiten auch die sogenannten „Soft Skills“ (Schlüsselqualifikationen, fachübergreifende Kompetenzen), die sich weitgehend einer validen Messbarkeit entziehen.

Vor diesem Hintergrund habe ich vor Jahren im Kontext der internationalen Berufsbildungsdebatte einen Katalog für effiziente Berufsbildungssysteme entwickelt und später etwas ausdifferenziert (vgl. LIPSMEIER 1991; LIPSMEIER 2001). Dieser Katalog (von SCHMIDT [1997, S. 41], dem ehemaligen Präsidenten des BIBB, als „ausgezeichnet“ bezeichnet) ist vor einigen Jahren bei der Überprüfung der Leistungsfähigkeit der südafrikanischen Berufsausbildung erfolgreich angewandt worden (vgl. WEBER/RIPPEN 1999).

Inzwischen sind, vor allem in den letzten zehn Jahren, viele Instrumente für die Verbesserung von Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität in der beruflichen Bildung entwickelt worden (vgl. BLK 2006; CLEMENT/LE MOUILLIOL/WALTER 2006; DORAU/HÖHNS 2006; EBBINGHAUS 2006; FRANK/SCHREIBER 2006; KURZ 2005; VELTEN/SCHNITZLER 2012). Mit deren eventueller Tauglichkeit mögen sich die nachfolgenden Beiträge auseinandersetzen, zumal ich eher zur Dämpfung als zur Potenzierung der Qualitätseuphorie beitragen würde, vor allem auch deswegen, weil viele überkommene pädagogische Standards und Positionen, zu denen auch manche Qualitäts-

aspekte zählen, durch die Hattie-Studien von 2009 und 2012 erschüttert worden sind (vgl. auch SPIEWAK 2013, S. 55–56; FRIEDMANN 2013, S. 38–40).

Inzwischen liegt auch eine deutsche Übersetzung der ersten Hattie-Studie von 2009 vor (s. HATTIE 2009).

## Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig 1963
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität? In: Die berufsbildende Schule 60 (2008) 2, S. 43–49
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1967
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework (CQAF). In: MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bonn, Bielefeld 2009, S. 35–58
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Workshop, 29.11.2005 Bonn. Bonn 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMA): Aktionsprogramm Berufliche Bildung. Bonn, November 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW): Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte). Bonn 1973
- CLEMENT, Ute; LE MOUILLOUR, Isabelle; WALTER, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bonn, Bielefeld 2006
- DAMM-RÜGER, Sigrid; DEGEN, Ulrich; GRÜNEWALD, Uwe: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berlin, Bonn 1988
- DAVIDS, Sabine: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Berlin, Bonn 1988
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- DOBELLI, Rolf: Wir brauchen mehr Chaos. Der weltweit erfolgreichste Zufallsforscher und Ökonom Nassim Taleb weiß beinahe alles. Sein neues Buch „Antifragilität“ erklärt, warum Krisen so produktiv sind. In: Die Zeit, 18.4.2013, S. 58
- DOLCH, Josef: Lehrlingswesen in Altgriechenland. In: Die Berufserziehung 1 (1949/50) 3, S. 9–18

- DORAU, Ralf; HÖHNS, Gabriela: Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 24–27
- EBBINGHAUS, Margit: Ergebnisse einer Betriebsbefragung „Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 21–32 und Anhang, S. 69 ff.
- EBNER, Hermann: Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 6, S. 5–10
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: BLK: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn 2006, S. 8–19
- FELD, Friedrich: Die Berufsbildungsidee als Kernproblem einer kulturpädagogischen Reform. Leipzig 1926
- FELLER, Gisela: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld 1995
- FISCHER, Aloys: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918
- FRANK, Irmgard; SCHREIBER, Daniel: Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 4, S. 6–10
- FRIEDMANN, Jan: Zurück zum Kerngeschäft. In: Der Spiegel, 16/2013, S. 38–40
- GATZ, Konrad: Das alte deutsche Handwerk. Essen 1934
- GERLACH, Jörg Rainer: 8000 Jahre Berufsausbildung, 25 Jahre Berufsbildungsgesetz. Die Regelungen der Berufsausbildung in Mesopotamien und nach dem Berufsbildungsgesetz in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 48 (1996) 3, S. 88–90
- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- GONON, Philipp: Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 561–573
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover 1975
- GRÜNER, Gustav: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59 (1967) 7/8, S. 414–430
- GRÜNER, Gustav: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld 1984
- HAAS, Norbert; KÜMMELE, Klaus: Die preußische Gewerbelehrausbildung. Struktur und Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 80 (1984) 3, S. 195–212
- HATTIE, John: Visible Learning. A synthesis report of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York 2009 (Deutsche Übersetzung: Lernen sichtbar machen. Von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Baltmannsweiler 2013)

- HATTIE, John: Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York 2012
- HAUG, Hans-Jürgen; MAESSEN, Hubert: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt 1971
- HERING, Dietrich: Didaktische Vereinfachung. Dresden 1958
- HERKNER, Volkmar: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg 2003
- JAUCH, Bernhard: Das gewerbliche Lehrlingswesen in Deutschland. Freiburg 1911
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901
- KLIEME, Eckhard; ARTELT, Cordula; HARTIG, Johannes; JUDE, Nina; KÖLLER, Olaf; PRENZEL, Manfred; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010
- KÜHNE, Alfred: Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Leipzig o. J. (1923), S. 1–23
- KURZ, Sabine: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Eva: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 1996
- LENGER, Friedrich: Sozialgeschichte der deutschen Handwerker seit 1800. Frankfurt 1988
- LICHTENBERG, Egon: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen 1957
- LIPSMEIER, Antonius: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden 1971a
- LIPSMEIER, Antonius: Das vorindustrielle technische Zeichnen unter fertigungstechnischen und berufspädagogischen Aspekten. In: Technikgeschichte, 38 (1971b) 4, S. 273–297
- LIPSMEIER, Antonius: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978a
- LIPSMEIER, Antonius: Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978b
- LIPSMEIER, Antonius: Features of efficient vocational education systems. In: Proceedings of the thirteenth joint Israeli-German Seminar on the role of the Government in Vocational Training. Jerusalem 1991, S. 116–130
- LIPSMEIER, Antonius: Qualitäts- und Effizienzindikatoren für die berufliche Aus- und Weiterbildung in der internationalen Diskussion. In: KOCH, Thomas; NEUMANN, Gerd; STACH, Meinhard (Hrsg.): Aspekte internationaler Berufspädagogik. Kassel 2001, S. 35–58
- MAIRON, Anton: Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der Jäger und Sammler. München 1928
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967

- MÜNCH, Joachim; MÜLLER, Hans-Joachim; OESTERLE, Heinz; SCHOLZ, Ferdinand: Interdependenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981
- MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Bonn, Bielefeld 2009
- OECD: Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Frankfurt 1973
- OECD: Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 1992 (jährlich)
- PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bonn, Bielefeld 1974
- SCHMIDT, Hermann: Berufsbildung und internationale Entwicklung. In: GRONWALD, Detlef; HOPPE, Manfred; RAUNER, Felix (Hrsg.): 10 Jahre ITB Bremen. Bremen 1997, S. 39–49
- SPIEWAK, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 3.1.2013, S. 55/56
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967
- STRATMANN, Karlwilhelm: Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts. Wuppertal 1969
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand. Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5, S. 731–758
- STRATMANN, Karlwilhelm: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 84 (1988) 7, S. 579–598
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd. I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt 1993
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt 1990
- THYSEN, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954
- VAN DEN BERGHE, Wouter: Indikatoren aus verschiedenen Perspektiven. Die Anwendung von Qualitätsindikatoren in der beruflichen Bildung und Ausbildung. Hrsg.: CEDEFOP. Luxemburg 1998
- VELTEN, Stefanie; SCHNITZLER, Annalisa: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 108 (2012) 4, S. 511–527
- VEREIN FÜR SOZIALPOLITIK: Die Reform des Lehrlingswesens. 16 Gutachten und Berichte. Leipzig 1875
- WEBER, Susanne; RIPPEN, Jan: Das duale Ausbildungsprogramm C.A.T.S. (Commercial Advancement Training Scheme) als Element der südafrikanischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 95 (1999) 1, S. 34–62

- WEILNBÖCK-BUCK, Ingeborg; DYBOWSKI, Gisela; BUCK, Bernhard (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität. Bielefeld 1996
- WISSEL, Rudolf: Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit. 2 Bde. Berlin 1929
- ZEDLER, Reinhard; KOCH, Richard: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln 1992
- ZÖLLER, Arnulf; GERDS, Peter (Hrsg.): Qualität sichern und steigern. Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. Bielefeld 2003