

Evaluation und Qualität in der Berufsbildung

Kommentar

Zur Bedeutung der Evaluationsforschung

Standards für Evaluation

Qualität und Evaluation

Evaluation in Modellversuchen

Evaluation von Fernlehrgängen

Evaluation der Verkehrsberufe

Weitere Themen u. a.

Berufsschulabsolventen an
der „zweiten Schwelle“

Berufsorientierung für Mädchen

► **KOMMENTAR**

- 03** WALTER BROSI
Bedeutung der Evaluationsforschung nimmt zu

► **THEMA**
**EVALUATION UND QUALITÄT IN
DER BERUFSBILDUNG**

- 05** Die Standards für Evaluation zeigen, worauf es bei „guten“ Evaluationen ankommt
Interview mit Prof. Dr. Reinhard Stockmann
- 08** ELISABETH M. KREKEL, KORNELIA RASKOPP
Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung
- 13** WOLFGANG BEYWL, SANDRA SPEER
Was kennzeichnet gute Evaluationen in der Berufsbildung?
Standards für Evaluation und Perspektiven ihrer Weiterentwicklung
- 18** SIGRID MATZICK
Evaluation einer berufsbegleitenden Weiterbildung
Qualitätssicherung am Beispiel des Fernstudiums Angewandte Gesundheitswissenschaften
- 22** HEINRICH DIECKMANN, GERD GIDION,
ERWIN MAIER, MICHAEL VENNEMANN
Selbstgesteuert Führen lernen?
Evaluation von Fernlehrgängen zum Industriemeister Metall
- 26** ULF EHLERS
Subjektorientierte Qualitätsforschung versus objektive Qualitätskriterien?
Vom vergessenen E-Lerner in der Debatte um Qualität beim E-Learning
- 31** DOROTHEA SCHEMME
Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen
- 36** RAINER BREMER
Evaluationsaufgaben – ein Instrument zur Bewertung von Lernverläufen
- 39** BENEDIKT PEPPINGHAUS
Evaluation in der Ordnungsarbeit – Das Beispiel der Verkehrsberufe

- 43** GABRIELA HÖHNS
Zur Evaluation von Beratungsprojekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit am Beispiel zweier TRANSFORM-Projekte

► **BERUFSSCHULE**

- 47** KIRSTIN MÜLLER
Berufsfachschulabsolventen an der „zweiten Schwelle“ – beruflicher Verbleib gelungen?

► **PRA X I S**

- 51** ANNEMARIE CORDES
TASTE: Um auf den Geschmack zu kommen – Einrichtungen gesucht, die das neu entwickelte Assessment-Verfahren TASTE für Schulabgängerinnen anbieten

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, das Jahressinhaltsverzeichnis BWP 2003 und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages.



Bedeutung der Evaluationsforschung nimmt zu

► Berufsbildungsforschung orientiert sich im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) an den gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und technologischen Entwicklungen, hat dabei die jeweils aktuellen Brennpunkte des Ausbildungs- und Weiterbildungsmarktes zu beobachten, Handlungsbedarfe abzuleiten und schließlich begründete Empfehlungen für die Berufsbildungspolitik zu erarbeiten. Dabei spielt die Evaluationsforschung eine zunehmende Rolle. Ein Blick in das Arbeitsprogramm 2003 vermittelt einen Eindruck über die vielfältigen Fragestellungen, Vorgehensweisen und Konzeptionen von Evaluationen im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Bundesinstituts. Sei es im Rahmen der Modellversuche, der Evaluation berufsbildungspolitischer Programme und Maßnahmen, der Evaluation neuer Prüfungsformen oder der Evaluation modernisierter Ausbildungsberufe.

So wurde im BiBB im Rahmen seiner Betreuung von Modellversuchen eine Modellversuchskonzeption entwickelt, die sich durch ein besonders enges Verhältnis zwischen Forschung und Praxis auszeichnet. Damit verbunden ist eine kontinuierliche Fortentwicklung von Methoden der Begleitforschung. Hier werden Verfahren der Produkt- und Prozess-evaluation, der Handlungs- und Aktionsforschung und der responsiven Evaluation eingesetzt. (Evaluations-)Forschung übernimmt in den Modellversuchen zunehmend die Rolle der Beraterin, Innovatorin und Organisationsentwicklerin. Solche handlungsorientierten Ansätze werden vor allem auch in der Begleitforschung zu berufsbildungspolitischen Maßnahmen und Programmen an Bedeutung gewinnen, in denen neben der Evaluierung von Wirkungen auch Optimierung- und Steuerungsaufgaben anfallen.

Die Evaluierung von Förderprogrammen stellt einen weiteren zentralen Aufgabenbereich des Bundesinstituts dar. Hohe Ausbildungsnachfrage und Ausbildungsplatzdefizite zwingen zu gezielten Fördermaßnahmen im Bereich der beruflichen Ausbildung. Ein beachtlicher Teil der Ausbildungsplätze, vor allem in den neuen Ländern, wird derzeit über öffentliche Mittel voll- oder teilfinanziert. Ein vom BiBB durchgeführtes Forschungsprojekt beleuchtet Umfang,

Struktur und Entwicklung der öffentlichen Ausbildungsförderung im Zeitraum 1997–2001. Anlass für die Konzeptionierung dieses Projekts waren vor allem die Kritik an der mangelnden Transparenz der öffentlichen Ausbildungsförderung, aber auch Fragen nach den Auswirkungen der Förderung auf die betriebliche Verantwortung für die eigene Nachwuchssicherung und nach der Effizienz dieser Förderung. Die Untersuchung am Beispiel der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost 1996–1999 machte allerdings auch deutlich, dass Evaluationsforschung nur dann ausreichend erfolgreich sein kann, wenn jene Daten zur Verfügung stehen, die für die Effizienzmessung von Maßnahmen unabdingbar sind. Ergänzende Interviews, schriftliche Befragungen und umfassende sekundärstatistische Analysen können diese Grundlage ergänzen, aber nicht ersetzen. Nach einer inzwischen getroffenen Vereinbarung mit den beteiligten Programmverantwortlichen soll die Fortführung des Projektes auf eine deutlich verbesserte empirische Basis gestellt werden. Auch das von der Politik in allen arbeitsmarktpolitischen Programmen eingeforderte programmbeleitende Monitoring könnte für zukünftige Evaluierungsarbeiten eine zuverlässige Datenbasis schaffen, die derzeit noch in vielen Bereichen fehlt.

Evaluation sollte stets kontextgebunden erfolgen. In einem 2003 gestarteten Projekt, das sich mit der Effizienz von Maßnahmen zur Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung beschäftigt, wurde die Verschränkung mit situativen Rahmenbedingungen explizit zur Haupthypothese der Forschungsarbeiten: Denn es wird vermutet, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen interagiert: Maßnahmen, die bei mittlerer bis guter Konjunktur deutlich positive Effekte zeitigen, verlieren überproportional an Wirksamkeit, wenn sich die Konjunktur wieder verschlechtert. Spätestens im Frühjahr 2004 werden wir wissen, ob diese Vermutung berechtigt ist.

Ein ganz anderer Bereich, in dem Evaluierungen immer wichtiger geworden sind, ist das Prüfungswesen, das sich vor allem durch die Einführung innovativer, handlungs- und prozessorientierter Prüfungsformen in den letzten Jahren deut-

lich verändert hat. Ziel dieser neuen Prüfungsformen ist es, die in der Berufsausbildung erworbene berufliche Handlungskompetenz differenziert und aussagekräftig zu erfassen. Dabei spielen vor allem die Prüfungsansätze „Betriebliche Projektarbeit“ und „Ganzheitliche Aufgabe“ eine besondere Rolle. Beide Prüfungsformen sind Bestandteil der Abschlussprüfungen in den 1997 neu geschaffenen vier Ausbildungsberufen der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe). Eine Evaluation dieser Prüfungen zeigte, dass bereits in dieser ersten Umstellungsphase alle am Prüfungsgeschehen Beteiligten das neue Prüfungsmodell grundsätzlich akzeptierten; kritische Punkte wurden z. B. bei der Umsetzung des Konzeptes der Ganzheitlichkeit in den schriftlichen Prüfungsaufgaben und bei der Frage der Vergleichbarkeit betrieblicher Projektarbeit erkannt. Die Evaluierung wird in diesem Jahr mit dem Ziel fortgesetzt, Veränderungen sowohl im Prüfungsprozess als auch in den Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligten festzustellen. Geänderte Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft haben nicht nur zu neuen innovativen Prüfungskonzepten geführt, sondern auch zu einem nachhaltigen Modernisierungsprozess bei der Anpassung und Neuentwicklung von Ausbildungsberufen. Seit Mitte der 90er Jahre kam es zu rund 200 Neuordnungsverfahren. In ihrer Folge hat sich die Evaluierung der neu geordneten Berufe zu einer Daueraufgabe des Bundesinstituts entwickelt.

Die Evaluation von Ausbildungsordnungen soll Aufschluss darüber geben, ob und inwieweit die Ziele und Intentionen der Neuordnungen in die Praxis der beruflichen Ausbildung von Betrieb und Berufsschule sowie in den Prüfungen umgesetzt werden. Sie soll aufzeigen, wie Qualifikationen verwertet werden und inwieweit die Ausbildungsordnungen anforderungsgerecht gestaltet sind. Die Spannweite der Evaluierung reicht bis zu den Berufsbezeichnungen, denn einiges spricht dafür, dass die Namen der Berufe die Berufswahl der Jugendlichen beeinflussen. Vermutet wird zum Beispiel, dass die Bezeichnung „Informations- und Telekommunikationssystem-Elektronikerin“ speziell bei jungen Frauen einseitig technokratische, insgesamt eher abschreckende Assoziationen weckt und dass dies mit ein Grund für den immer noch extrem niedrigen Anteil weiblicher Auszubildender in diesem Beruf ist. Das Bundesinstitut arbeitet in einem neuen Forschungsprojekt an der Entwicklung geeigneter Untersuchungsinstrumente, mit denen der Einfluss alternativer Berufsbezeichnungen auf die Orientierung der Jugendlichen bereits im Zuge eines Neuordnungsverfahrens analysiert werden kann.



WALTER BROSI

Stellv. Generalsekretär, Leiter des Forschungsbereichs, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Evaluation stärker in die Forschung einbinden

Derzeit werden im Rahmen einer umfassenden Evaluierung u. a. insgesamt sieben Verkehrsberufe untersucht. Hintergrund für die Evaluierung der Verkehrsberufe ist, dass Deregulierung, internationaler Wettbewerb und

Kostendruck zunehmend zu strukturellen Veränderungen in der Verkehrsbranche führen. Für die betriebliche Erstausbildung macht dies eine Überprüfung der bestehenden Berufe im Hinblick auf ihre Bewährung in der Praxis, auf Überschneidungen bzw. Gemeinsamkeiten sowie auf Spezialisierungs- bzw. Veränderungsnotwendigkeiten erforderlich.

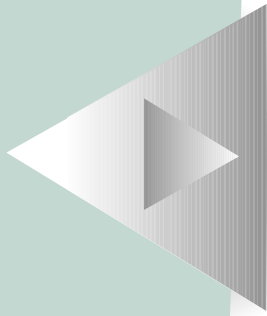
Auch im internationalen Bereich, in dem das Bundesinstitut im Rahmen von Systemberatung und Modellprojekten tätig ist, ist die Evaluation von Programmen notwendig. Derzeit werden die TRANSFORM-Programme, die den berufsbildungsstrukturellen Umbau der mittel- und osteuropäischen Länder in den Jahren 1992–2001 begleiteten, einer Nachhaltigkeitsanalyse unterzogen. Es sollen systematisierte Erkenntnisse über die Wirkung von Beratungsprojekten zur Berufsbildung gewonnen und für die Weiterentwicklung unserer Beratungsinstrumente genutzt werden.

Die wenigen Schlaglichter auf einige Evaluierungsprojekte belegen, dass sich das Bundesinstitut in ganz unterschiedlichen Kontexten mit der Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Evaluationen befasst. Dabei ist die methodisch-konzeptionelle Vorgehensweise vielfältig und heterogen, was eine kontinuierliche Professionalisierung in der Konzeption und Durchführung von Evaluationen notwendig macht.

Vor diesem Hintergrund wurde im Bundesinstitut Ende 2002 ein Arbeitskreis „Evaluation in der beruflichen Bildung“ eingerichtet. Die Mitglieder des Arbeitskreises sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Arbeitsbereichen des Instituts. Sie haben sich folgende Ziele gesetzt:

- eine stärkere Professionalisierung von Evaluation im BIBB,
- damit auch eine Verbesserung der Evaluierungspraxis,
- die Erweiterung des Methodenspektrums sowie
- die Förderung des Wissensaustauschs besonders auch zwischen erfahrenen und jüngeren Mitarbeitern.

Darüber hinaus kooperiert das BIBB mit der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Seit Mai 2003 ist das Bundesinstitut für Berufsbildung institutionelles Mitglied in der Gesellschaft und engagiert sich hier im DeGEval-Arbeitskreis „Evaluation der beruflichen und betrieblichen Bildung“ (AKBBB). Diese Aktivitäten sind wichtige Schritte, Evaluation noch stärker als bisher in der Arbeit des Bundesinstituts zu verankern. Auch die vorliegende Ausgabe der BWP, die sich schwerpunktmäßig mit Evaluierungen in der Aus- und Weiterbildung beschäftigt, dient diesem Ziel. ■



Die Standards für Evaluation zeigen, worauf es bei „guten“ Evaluationen ankommt

Interview mit Prof. Dr. R. Stockmann

BIBB_ Herr Prof. Stockmann. Sie sind Leiter des Centrums für Evaluation an der Universität Saarbrücken. In Zeiten allgemeiner Mittelknappheit ist ein erhöhtes öffentliches Interesse an Evaluation zu verzeichnen. Welchen Stellenwert haben Evaluationen gegenwärtig im Bereich der beruflichen Bildung, und in welchen Arbeitsfeldern setzen diese an?

Prof. Stockmann_ In der Tat kann derzeit von einem Boom im Bereich der Evaluation gesprochen werden. Die Öffentlichkeit ist nicht mehr länger durch die alleinige Ankündigung politischer Aktionen oder die Bereitstellung von Finanzmitteln für politische Maßnahmen zufrieden zu stellen. Die Bürger wollen etwas über den Output, den Erfolg und die Wirksamkeit von Politik erfahren. Diese Situation wird durch die allgemeine Finanzmittelknappheit noch verstärkt. Insbesondere dann, wenn Leistungsprogramme gekürzt oder zwischen einzelnen Maßnahmen eine Selektion vorgenommen werden muss, sollten die ausgewählten Programme dann auch wirkungsvoll sein.

Die Evaluation hat nicht nur Hochkonjunktur, weil die Bürger etwas über den Erfolg von Maßnahmen erfahren wollen und die Politik ihre Handlungen verstärkt legitimieren muss, sondern auch weil die Programmverantwortlichen ihre Programme effektiver und effizienter gestalten wollen. Hierzu kann Evaluation wertvolle steuerungsrelevante Informationen liefern. Anders als im allgemein bildenden Bereich, in dem die PISA-Studie mit ihren Evaluationsergebnissen für viel Aufmerksamkeit gesorgt hat, sind in der beruflichen Bildung auch nicht annähernd vergleichbare Aktivitäten zu erkennen. Im Gegenteil, mir scheint dieser Bereich etwas vernachlässigt. So wird z. B.

der Lehrstellenmangel allseits beklagt, und es werden Aktionen und Programme zu dessen Beseitigung mit viel Brimborium durchgeführt, doch über den Erfolg solcher Aktionen oder die Gründe, woran sie scheitern, wissen wir kaum etwas. Dennoch spielen Evaluationen natürlich auch in der beruflichen Bildung eine Rolle, insbesondere bei Pilot- und Modellvorhaben. Aber im Vergleich zur universitären Bildung, wo Evaluationen zum Standard gehören und im Vergleich zum schulischen Bereich, für den zur Zeit eine Fülle von Evaluationsinstrumenten entwickelt werden, ist die Evaluation im beruflichen Bereich noch unterentwickelt.

BIBB_ In welchem Verhältnis stehen Ihrer Meinung nach Aufwand und Kosten für Evaluation zum erzielbaren Ergebnis?

Prof. Stockmann_ Oft sind die für Evaluation aufgewendeten personellen und finanziellen Ressourcen lächerlich gering. In einem Unternehmen würde niemandem einfallen, das Controlling und die Maßnahmen zur Qualitätssicherung abzuschaffen, weil sie Geld kosten. Bei der Durchführung öffentlicher Programme, für die Monitoring und Evaluation adäquate Qualitätssicherungsinstrumente darstellen, ist dies anders. Es gibt noch kein ausreichendes Qualitätsbewusstsein bei öffentlichen Institutionen und bei der Durchführung öffentlicher Programme. Außerdem fehlt noch vielerorts eine klare Vorstellung davon, welchen Beitrag Evaluationen zur Qualitätssicherung und zur effektiven Steuerung von Programmen leisten können. Deshalb werden bei Evaluationen oft die Kosten, nicht aber der Nutzen in den Vordergrund gestellt.

Es ist klar, dass im Rahmen eines Programms die Kosten für die Evaluation auch in Relation zu den gesamten Programmkosten stehen müssen. Als Faustregel kann gelten, dass fünf bis zehn Prozent der Programmkosten für Monitoring und Evaluation aufgewendet werden sollten. Daraus ergeben sich Restriktionen für die Durchführung von Eva-



REINHARD STOCKMANN

Prof. Dr., Lehrstuhl für Soziologie an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken
Leiter des Centrums für Evaluation (CEval)

lationen. Evaluation ist auch die Kunst, mit möglichst geringem Aufwand ein Maximum an programmrelevanten Informationen zu generieren. Nicht nur in diesem Punkt muss die Deutsche Gesellschaft für Evaluation noch Aufklärungsarbeit leisten.

BIBB_ Mit welchen besonderen Herausforderungen sehen sich Evaluatorinnen und Evaluatoren heute konfrontiert, und wie kann ihnen begegnet werden? Ist überall Evaluation drin, wo Evaluation draufsteht?

*Evaluation ist auch die Kunst,
mit möglichst geringem Aufwand
ein Maximum an programmrelevanten
Informationen zu generieren*

Prof. Stockmann_ Evaluation ist mittlerweile zu einem Modewort geworden. Wer als politisch Verantwortlicher oder Programmmanager keine Evaluationen durchführt, läuft Gefahr, als ignorant und nicht lernfähig zu gelten. Deshalb werden Evaluationen auch als Symbole moderner Politik missbraucht, ohne ihr Potenzial wirklich ausschöpfen zu wollen. Bei solchen „Evaluationen“ geht es meist nur um die z. T. sogar nachträgliche Legitimierung von Politik. Hierzu sollten sich professionelle Evaluatoren nicht hergeben. Zum anderen ist zu beklagen, dass Evaluationen noch zu oft nicht professionell genug durchgeführt werden und das mögliche Methodenspektrum nicht ausgeschöpft wird. Nicht jede Beurteilung oder Meinungsumfrage ist eine Evaluation, wird oft aber als solche „verkauft“. Auch aus diesem Grunde ist es notwendig, Auftraggeber und Evaluatoren im Bereich der Evaluation weiterzubilden, damit sie die Chancen, Potenziale und Risiken von Evaluationen besser einschätzen können.

BIBB_ Was folgt aus den genannten Entwicklungen für eine angemessene Professionalisierung der Durchführer und Auftraggeber von Evaluationen?

Prof. Stockmann_ In den letzten Jahren wurde viel getan, um Evaluation in Deutschland zu professionalisieren. Mit der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (www.degeval.de) wurde eine Vereinigung geschaffen, die unter anderem die Akzeptanz von Evaluationen steigern und ihre Nutzbarmachung unterstützen möchte, die Standards für Evaluation setzt und für ihre Verbreitung sorgen will, die eine Austauschplattform bietet und die Forschung über

Evaluation fördert. In zur Zeit über 15 Arbeitskreisen, z. B. auch zur beruflichen und betrieblichen Bildung, werden Evaluationsfragen thematisch vertieft behandelt. An der Universität des Saarlandes wurde ein Centrum für Evaluation (www.ceval.de) gegründet, das die theoretische und methodische Entwicklung im Bereich der Evaluation vorantreiben möchte und erstmals auch systematische Aus- und Weiterbildungsangebote bereitstellt. Eine ebenfalls in Saarbrücken mit prominenten Vertretern der Evaluationsforschung herausgegebene „Zeitschrift für Evaluation“ (www.zfev.de) versucht interdisziplinär, die Bedürfnisse von Auftraggebern und Durchführern von Evaluation aufgreifend und im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis übergreifend zu informieren. Im nächsten Jahr wird es an der Universität des Saarlandes zudem einen in Europa bisher einmaligen Masterstudiengang Evaluation geben. Alles dies sind Schritte zur Professionalisierung der Evaluation in Deutschland.

BIBB_ Die Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hat im Juni 2002 nach langem Diskussionsprozess ein Set von „Standards für Evaluation“ verabschiedet. Worin besteht deren Kernanliegen?

Prof. Stockmann_ Die Standards für Evaluation sind ein weiterer Baustein in diesem Bemühen um Professionalisierung. Die Standards sollen Auftraggebern und Durchführern deutlich machen, worauf es bei „guten“ Evaluationen ankommt.

Evaluationen müssen nützlich sein, d. h. dem Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer dienen. Sie müssen durchführbar sein, d. h. realistisch, durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt werden. Evaluationen sollen respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgehen und wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

BIBB_ Welchen Nutzen erwarten Sie von den Standards für die Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung?

Prof. Stockmann_ In der beruflichen Aus- und Weiterbildung könnte die Beachtung der Evaluationsstandards zu einer erheblichen Qualitätsverbesserung von Evaluationen führen, was ich dringend für erforderlich halte. Sie könnten dazu beitragen, Maßstäbe zu setzen und den Gedanken der Qualitätssicherung durch den Aufbau einer „Evaluationskultur“ verstärken (vgl. dazu auch den Beitrag von Beywl und Speer in diesem Heft).

BIBB_ Es heißt, dass sich erst etwa ein Drittel der Institutionen und Personen, die mit Evaluation befasst sind, mit diesen Standards auseinandergesetzt haben. Was tun Sie,

um die Standards für Evaluation bei den Akteuren bekannter zu machen?

Prof. Stockmann_ Dass sich bereits ein Drittel der Institutionen und Personen, die mit Evaluation befasst sind, mit diesen Standards ernsthaft (!) auseinandergesetzt haben, halte ich für eine sehr optimistische Schätzung. Ich persönlich bin in meiner Tätigkeit als Evaluator erst einmal bei der Diskussion eines Angebots auf die Standards der DeGEval angesprochen worden. Dies war übrigens im BIBB. Die Verbreitung der Standards ist nicht nur eine prominente Aufgabe der DeGEval, sondern aller an Evaluation Beteiligter. Auftraggeber und Betroffene von Evaluationen sollten sie einfordern und Evaluatorinnen sie offensiv vertreten. Damit möglichst viele davon erfahren, muss die DeGEval eine breite Aufklärungskampagne starten.

BIBB_ Eine Revision der professionellen und methodischen Standards unter Beteiligung der Fachöffentlichkeit ist für 2004 geplant. Welche Probleme und Hemmnisse zeichnen sich bereits jetzt bei der Eignung der Standards für unterschiedliche Anwendungsfelder ab?

Prof. Stockmann_ Die Evaluationsstandards werden in den einzelnen Arbeitskreisen der DeGEval diskutiert und auf ihre Verwendbarkeit in den unterschiedlichen Anwendungsfeldern abgeklopft. Ich glaube nicht, dass es Probleme bei der Einigung über die Standards geben wird. Einerseits sind die Standards so allgemein formuliert, dass sie prinzipiell in allen Anwendungsfeldern einsetzbar sind, zum anderen sind sie in sehr ähnlicher Form in anderen Ländern wie z. B. den USA und der Schweiz bereits seit vielen Jahren erprobt.

Ein Problem ist darin zu sehen, dass die Standards einen Ideal- oder Maximalkatalog darstellen. Manche Standards können in bestimmten Situationen gar nicht erfüllt werden, ohne andere zu verletzen. Das heißt, bei jeder Evaluation ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Standards notwendig. Hinzu kommt, dass es in manchen Evaluationsbereichen, wie z. B. der Entwicklungszusammenarbeit, bereits Evaluationsstandards, insbesondere des Development Assistance Committee der OECD, gibt, die ebenfalls eingehalten werden sollen. Manche DeGEval-Mitglieder, insbesondere aus dem Arbeitskreis „Evaluation von Entwicklungspolitik“, befürworten eine Auflistung der Standards entsprechend dem chronologischen Ablauf einer Evaluation im Sinne einer Checkliste. Sie versprechen sich davon eine nutzerfreundlichere und damit bessere Verwendbarkeit der Standards als jetzt unter der relativ abstrakten Gliederung nach Eigenschaften einer Evaluation.

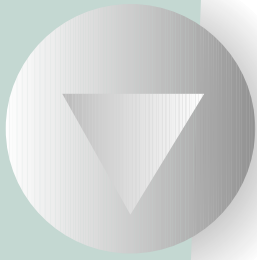
BIBB_ Das Bundesinstitut für Berufsbildung verfügt über eine langjährige Tradition in der Durchführung, Beauftra-



gung und Bewertung von Evaluationen. Wie kann aus Ihrer Sicht das BIBB zur Anwendung und Weiterentwicklung der Standards für Evaluation beitragen?

Prof. Stockmann_ In der Tat wendet das BIBB das Instrument der Evaluation seit vielen Jahren an und ragt damit im Bereich der beruflichen Bildung, in dem Evaluation im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen insgesamt eine eher untergeordnete Rolle spielt, hervor. Bemerkenswert ist auch der BIBB-interne Arbeitskreis zur Evaluation. Allerdings gibt es im BIBB trotz der großen Bedeutung der Aufgabe keine interne, der Leitung unmittelbar zugeordnete Evaluationsabteilung. Auch die vom BIBB in Auftrag gegebenen und durchgeführten Evaluationen halte ich für verbesserungswürdig. Die Berücksichtigung der Standards könnte hier einen Qualitätsschub auslösen. Noch immer wird das vorhandene Methodenspektrum viel zu wenig genutzt, die Evaluationsdesigns sind oft sehr einfach gestrickt, Vergleichsgruppen fehlen, und Längsschnitterhebungen sind eine Seltenheit. Nach wie vor dominieren Moment- und Querschnittsbetrachtungen. Die können in den meisten Fällen jedoch kaum etwas über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge aussagen. Dies sind Schwächen, die auch in vielen anderen Evaluationsfeldern zu beobachten sind. Hier sehe ich einen gravierenden Professionalisierungsbedarf, um die Qualität der Evaluationen und damit die Qualität der Produkte und Dienstleistungen des BIBB zu steigern. ■

Das Interview führten Kornelia Raskopp und Dr. Dorothea Schemme, BIBB.



Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung

► Der Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der Qualitätsdiskussion in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung und skizziert Möglichkeiten, die berufliche Weiterbildung zu verbessern. Aussichtsreiche Perspektiven eröffnet ein Blick auf das Verhältnis von Evaluation und Qualitätssicherung. Dadurch lassen sich zum einen die unterschiedlichen theoretischen Kontexte präziser fassen, zum anderen zeigt der Abgleich, wie Evaluation und Qualitätssicherung für eine Fortentwicklung der öffentlich geförderten Weiterbildung nutzbar gemacht werden können.

Qualitätsdiskussion in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung

Mit der Umsetzung der „Hartz-Konzepte“ im „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ und den damit verbundenen Änderungen im Sozialgesetzbuch III wurde eine neue Phase in der öffentlich geförderten Weiterbildung eingeleitet. Oberstes Ziel der öffentlich geförderten Weiterbildung ist, stärker als bisher, die schnelle Integration arbeitsloser Personen in den ersten Arbeitsmarkt. Hierzu wurden zwei neue Steuerungsinstrumente eingeführt:

- Der *Bildungsgutschein*, der von den Arbeitsämtern an arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen ausgegeben wird, wenn die Notwendigkeit im Rahmen eines ausführlichen Beratungsgespräches festgestellt wurde.
- Die *Zulassung von Trägern und Maßnahmen durch fachkundliche Stellen*, die unter anderem dann erfolgen soll, „wenn der Träger ein System zur Sicherung der Qualität anwendet“ (§ 84 [4] SGB III).

Näheres zur Umsetzung dieser Steuerungsinstrumente wird im Rahmen einer Rechtsverordnung geregelt. Erste Vorschläge hierzu sehen ein dreistufiges Modell aus Akkreditierung (Zulassung von fachkundigen Stellen), Zertifizierung (Anerkennung von Bildungsträgern und Maßnahmen) sowie die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (Professionalisierung der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Einrichtungen) vor.¹

Mit der Neuorientierung in der öffentlich geförderten Weiterbildung wird die seit Jahren geforderte Stärkung des Kunden bzw. Nachfragenden und des Wettbewerbs zwischen den Einrichtungen – zumindest in der öffentlich geförderten Weiterbildung – gesetzlich verankert.² Die Weiterbildungslandschaft soll sich zu einem Weiterbildungsmarkt entwickeln, der Transparenz und Qualität garantiert. Aufgrund fehlender konkreter Umsetzungshilfen scheinen derzeit allerdings Anbieter wie Nachfragende gleicher-



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin, M.A., Leiterin des Arbeitsbereichs „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



KORNELIA RASKOPP

Sozialwissenschaftlerin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

maßen verunsichert zu sein: Nachfragende wissen häufig nicht, wann und wie sie einen Bildungsgutschein erhalten und wo, wie und bei welchen Bildungsträgern sie diesen einlösen können. Anbieter beklagen vor allem eine unzureichende Planungsgrundlage, was bereits zu Personalentlassungen bei Bildungsträgern geführt hat.

Diese Entwicklung wird in Abbildung 2 deutlich. Zum einen wurde der Haushaltsansatz von 6,7 Mrd. € im Jahr 2002 auf 5,6 Mrd. € im Jahr 2003 gesenkt. Zum anderen sind bis Oktober 2003 im Vergleich zum Vorjahr nur etwas mehr als die Hälfte der Eintritte in geförderte Weiterbildungsmaßnahmen zu verzeichnen.

Es bleibt abzuwarten, wohin sich die berufliche Weiterbildung in den kommenden Jahren entwickelt und ob die angestrebte Neuausrichtung gelingt. Fest steht jedoch bereits jetzt, dass auf dem Anbietermarkt für berufliche Weiterbildung eine erhebliche Dynamik entstanden ist.³ Neben allen Hiobsbotschaften zu den neu eingeführten Bildungsgutscheinen⁴ zeichnen sich dabei auch positive Entwicklungen ab: So sind zahlreiche Kooperationen kurzfristig entstanden, und in einigen Regionen bilden sich Netzwerke und Verbände zwischen Weiterbildungsträgern.

Ob es gelingt, mit der Neuausrichtung ein Qualitätssicherungssystem in der geförderten Weiterbildung einzuführen, muss sich ebenfalls zeigen. Momentan macht sich bei den Akteuren eher eine gewisse Ratlosigkeit breit. Dies mag darin begründet liegen, dass die bisherige Vergabepaxis sich noch wenig verändert hat, da die Rechtsverordnung noch aussteht, die das Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren regeln soll. Umfassende Veränderungen sind hier vermutlich nicht vor Anfang 2004 zu erwarten.

Dass weitere Veränderungen anstehen, zeigen die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung.⁵ Deutlich wird, dass die seit Jahren geführte Debatte um die Qualitätsentwicklung bei den Weiterbildungseinrichtungen ihre Spuren hinterlassen hat. Viele Weiterbildungseinrichtungen haben in den vergangenen Jahren ein Qualitätssicherungssystem eingeführt, gleichwohl sind sie sich aber darin einig, dass die Qualitätsentwicklung erst am Anfang steht.

Welche Ansätze zur Qualitätsentwicklung dabei von den Weiterbildungseinrichtungen genutzt werden, zeigt Abb. 3. Drei Viertel der Anbieter bedienen sich hierbei der Konzepte der Selbstevaluation.⁶ Werden die Vorgaben, wie sie im neuen SGB III (§ 84, § 85 und § 86) festgelegt sind, dieses Bild verändern?

Die Vorgaben des SGB III zur Qualitätssicherung

Im SGB III werden die „Anforderungen an Träger“ (§ 84), die „Anforderungen an Maßnahmen“ (§ 85) sowie eine „Qualitätsprüfung“ (§ 86) festgeschrieben. Zugelassen wer-

Abbildung 1 Modellstruktur für das Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem

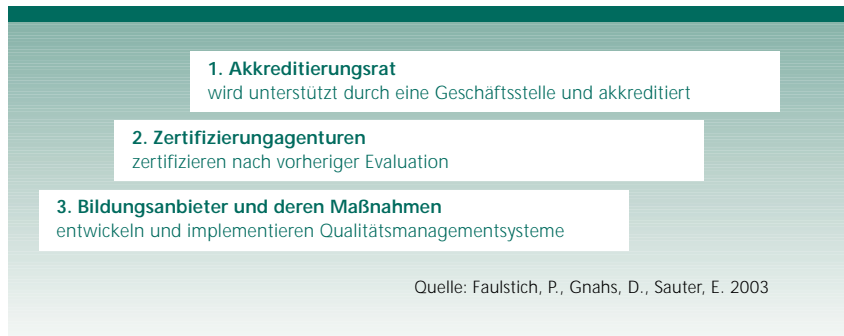


Abbildung 2 Eintritte in SGB-III-geförderte Maßnahmen (Stand: Oktober 2003)

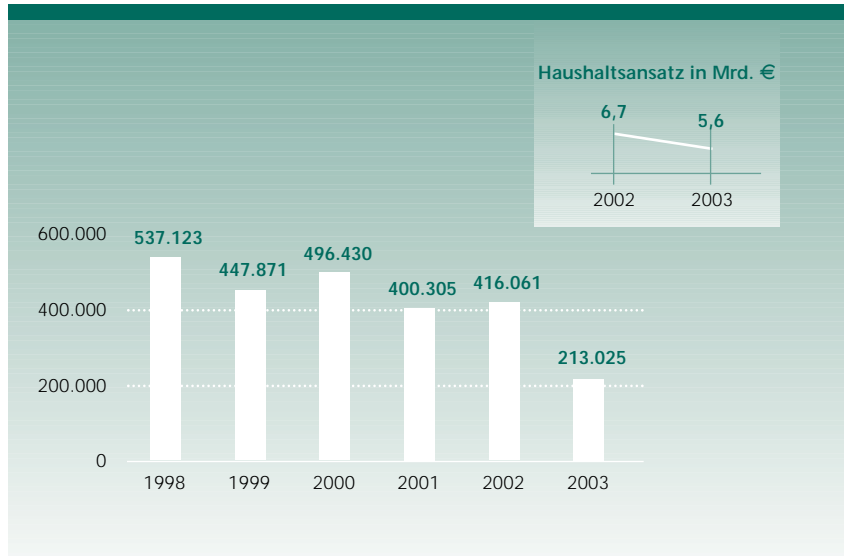
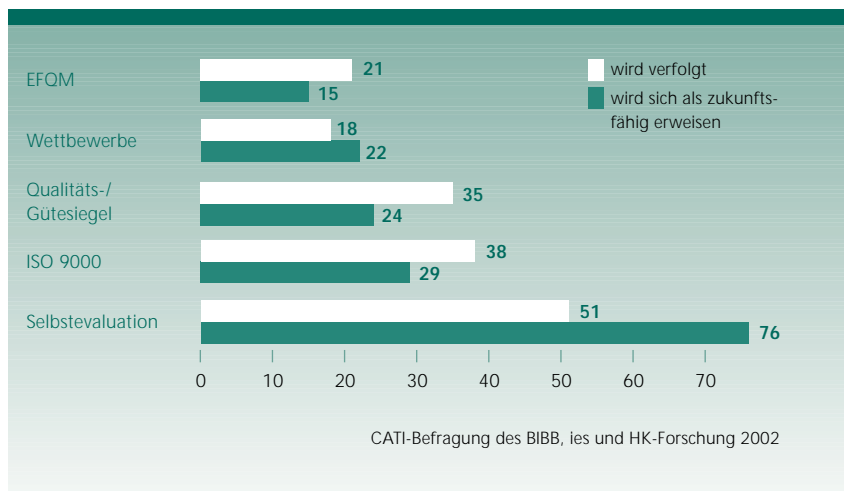


Abbildung 3 Praktizierte Qualitätsansätze und Einschätzung ihrer Zukunftsfähigkeit (Angaben in Prozent, Mehrfachantworten möglich; n = 1.500)



den demnach Träger, deren Eignung auf der Basis unterschiedlicher Kriterien eine so genannte „fachkundige Stelle“ geprüft hat. Genannt werden Kriterien wie die Leistungsfähigkeit, der Vermittlungserfolg sowie die Qualifikation des Personals. Aufgabe einer „fachkundigen Stelle“ ist es auch – ebenfalls auf der Basis festgelegter Anforderungen und Bedingungen –, die Eignung der Maßnahmen eines Trägers

festzustellen. Sie betreffen beispielsweise Kriterien wie die Durchführungsqualität, die Zweckmäßigkeit in Bezug auf die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes, die Lernbedingungen für die Teilnehmer oder die Einhaltung von Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit. Darüber hinaus müssen die Träger ein System zur Sicherung der Qualität nachweisen. Aufgabe des Arbeitsamtes ist nach § 85 SGB III eine regelmäßige Qualitätsprüfung der Maßnahmen. So kann das Arbeitsamt beispielsweise von den Trägern und den Teilnehmern einer Maßnahme Auskunft über den Verlauf und den Eingliederungserfolg verlangen; auch durch persönliche Begutachtung und Prüfung vor Ort. Das Arbeitsamt ist dann gehalten, der „fachkundigen Stelle“ die Ergebnisse der Qualitätsprüfung mitzuteilen. Die bisherige Vergabepaxis der Arbeitsämter wird demzufolge von einem kriteriengestützten Prüf- und Auswahlverfahren abgelöst, das von einer „fachkundigen Stelle“ durchgeführt wird.

Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung

Für beide Begriffe „Qualität“ und „Evaluation“ gilt: In Zeiten knapper finanzieller Mittel haben sie Hochkonjunktur, und je nach Einsatz- und Untersuchungsfeld werden sie in unterschiedlichen Bedeutungen verwandt.⁷

WAS IST EVALUATION?

Die Vielfalt an Evaluationskonzepten, Strategien und Modellen aus den unterschiedlichsten Handlungsfeldern macht eine Definition des Begriffs schwierig. Ebenso steht ein griffiges Klassifikationsschema der verschiedenen Modelle noch aus. Die gängigste Darstellungsform unterschiedlicher Typen von Evaluation erfolgt in Begriffspaaren, wobei die geläufigste Unterscheidung die zwischen formativer und summativer Evaluation ist. Bei der *formativen* Evaluation – auch als Begleitforschung bezeichnet – soll der Evaluationsgegenstand während seiner Entwicklung und Erprobung untersucht und bewertet werden, mit dem Ziel, ihn fortlaufend zu optimieren. Bei der *summativen* Evaluation wird hingegen ex post ein zusammenfassendes Urteil über den Evaluationsgegenstand abgegeben. Sie mündet oftmals in einem Gutachten.

Ein weiteres Begriffspaar differenziert Evaluation nach dem „Grad“ der Einbindung der Evaluatoren in den Untersuchungsgegenstand. Wirken beispielsweise die Evaluatoren aktiv mit an der Entwicklung oder Durchführung des Projekts oder der Maßnahme etc., so spricht man von *interner* Evaluation. Eine *externe* Evaluation wird hingegen von außenstehenden unabhängigen Forschern durchgeführt. In diesem Fall spricht man auch von einer Fremdevaluation. Bei der Selbstevaluation stehen das eigene Tun und Handeln der Akteure und die hieraus resultierenden

Konsequenzen im Zentrum der Evaluation.⁸ Da die im Rahmen einer Evaluation durchgeführten Analysen und Untersuchungen in einer Bewertung der Güte und des Nutzens des Evaluationsgegenstandes (also Projektes, Programms, Dienstleistung o. ä.) münden, hilft Evaluation dabei, Qualität zu sichern oder zu verbessern.

WAS IST QUALITÄT?

Bei dem Versuch, Qualität zu definieren, stehen wir vor dem gleichen Problem wie beim Evaluationsbegriff. Er ist gleichermaßen vielschichtig und komplex und muss vor dem Hintergrund des jeweiligen Handlungsfeldes betrachtet werden: Ob die Qualität einer Waschmaschine evaluiert und beurteilt wird oder die Qualität einer Weiterbildungsmaßnahme, die Kriterien sind ebenso unterschiedlich wie die Methoden, die zur Analyse herangezogen werden. Wir möchten uns deshalb auf die inzwischen international anerkannte Begriffsdefinition der DIN ISO 8042 beschränken. Demnach ist Qualität „die Gesamtheit aller Merkmale und Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“.

Bei dieser Definition steht auf der einen Seite das einwandfreie und fehlerlose Funktionieren im Vordergrund; neben diesen objektiven Maßstäben wird aber gleichermaßen die subjektive Komponente, die Wünsche und Bedürfnisse der Kunden, berücksichtigt. Hier klingen die nachfrager- und nutzerorientierten Konzepte zur Sicherung der Qualität an, die verstärkt seit den 90er Jahren auch in der Weiterbildung zu finden sind.⁹

Qualitätssicherung in der geförderten beruflichen Weiterbildung

Anfang der 90er Jahre erlebte die berufliche Weiterbildung durch die Wiedervereinigung einen enormen Boom in den neuen Bundesländern. Damit gerieten „Kosten und Qualität von Maßnahmen, die die Bundesanstalt für Arbeit förderten (...), außer Kontrolle“¹⁰. Die Kritik an der geförderten Weiterbildung kulminierte in dem Vorwurf, der geförderten beruflichen Weiterbildung mangle es an Transparenz insbesondere hinsichtlich der Kosten, sie sei ineffektiv, und Fehlallokationen seien die Regel.

Bildungsgutscheine und Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, wie sie im SGB III vorgesehen sind, sollen hier Abhilfe schaffen. In der Praxis orientieren sich die meisten Weiterbildungsanbieter bisher an unterschiedlichen Qualitätskonzepten (vgl. Abb. 3). Die Selbstevaluierungskonzepte orientieren sich dabei mehr oder weniger eng an den gängigen Qualitätskonzepten wie ISO 9000 oder EFQM und nutzen die hier entwickelten Instrumente und Methoden, verzichten aber oftmals auf eine externe Begutach-

tung. Ihnen wird deshalb der Vorwurf gemacht, sie seien wenig standardisiert und zu sehr nach innen gerichtet. Deshalb wird gefordert, solche selbstevaluativen Ansätze durch Fremdevaluationen zu ergänzen und nur unter dieser Bedingung im Rahmen einer Zertifizierung nach SGB III zuzulassen.¹¹ Wir sprechen hier bewusst von selbstevaluativen Ansätzen, denn oftmals werden Einzelmaßnahmen und Aktivitäten – beispielsweise einmalige Zufriedenheitserhebungen im Anschluss an eine Maßnahme – als Selbstevaluation deklariert, was schwerlich dem Anspruch an eine fundierte Selbstevaluation genügen kann. Qualitätssicherung muss in jedem Fall mehr umfassen!

Die Rolle der Evaluation bei der Qualitätssicherung

Wir haben gezeigt, dass sich Evaluation auf der Basis wissenschaftlich fundierter, kriteriengeleiteter Analysen vollzieht, um die Güte oder den Nutzen eines Evaluationsgegenstandes zu beschreiben und zu bewerten. Evaluation erfolgt systematisch und liefert Informationen, aus denen Entscheidungen abgeleitet werden können. Die Qualität des Evaluationsgegenstandes soll verbessert oder gesichert werden. Folglich kann Evaluation Teil oder Instrument eines Qualitätsmanagementsystems sein.

So enthält beispielsweise die Normenreihe ISO 9000 eine Phase der Selbstevaluation, in der der Ist-Zustand der Aufbau- und Ablauforganisation differenziert beschrieben wird. In dieser Phase (dem so genannten internen Audit) werden zunächst die Schlüsselprozesse definiert und anschließend die Abläufe auf der Basis eines Normensystems mit vorgegebenen Qualitätselementen analysiert. Die Ergebnisse der Selbstevaluation werden im Qualitätshandbuch dokumentiert. An diese Dokumentationsphase schließt sich die Validierungsphase an, die aus einem fakultativen Vor-Audit bzw. aus dem Zertifizierungsaudit besteht. Evaluation entfaltet in diesem Modell ein starkes Kontrollpotenzial hinsichtlich der Arbeitsprozesse und Abläufe. Das verliehene Zertifikat hat eine Gültigkeitsdauer von drei Jahren und bestätigt der Weiterbildungseinrichtung, dass das eingeführte QM-System mit der ISO-Norm übereinstimmt. Stärken und Schwächen einer Einrichtung interessieren in diesem Verfahren nicht.

Im EFQM-Modell soll die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens mit Hilfe eines „Self Assessment“, also ebenfalls einer Selbstevaluation, gekoppelt mit einem Benchmarking – also einem Vergleich mit der Konkurrenz – verbessert werden. EFQM ist stärker prozess- und entwicklungsorientiert und deutlicher auf Selbstevaluation ausgerichtet, als es in der Normenreihe nach ISO 9000 der Fall ist. EFQM ist auf einen jährlich stattfindenden Wettbewerb, den „European Quality Award“, ausgerichtet, der Unternehmen auszeichnet, die die besten Qualitätsmaß-

nahmen umsetzen. Die Teilnahme am Wettbewerb ist freiwillig und erfolgt in der Regel erst, nachdem der Betrieb das Qualitätsmanagementsystem längere Zeit – oft sind es Jahre – praktiziert hat. Viele Firmen nehmen nicht am European Quality Award (EQA) teil und belassen es bei der internen Evaluation (Selbstevaluation). EFQM ist also kein Zertifizierungssystem, sondern ein spezielles Verfahren, welches der Fremdevaluation zugeführt werden kann.

In beiden Konzepten ist die durchgeführte Selbstevaluation integraler Bestandteil oder Kernstück des Qualitätssicherungssystems. Eine Fremdevaluation ist in der Normenreihe durch das externe Audit vorgesehen; beim EFQM-Modell findet nur dann eine Fremdevaluation statt, wenn der Betrieb oder die Einrichtung am Wettbewerb (EQA) teilnimmt. Dann werden den externen Assessoren die Selbstbewertungsunterlagen zur Bewertung vorgelegt. Beide Verfahren sind standardisiert, d. h. gehen kriteriengeleitet vor, und es werden Instrumente zur Verfügung gestellt, die die Selbstevaluierung unterstützen. Viele als Selbstevaluation bezeichneten Maßnahmen der Weiterbildungsträger haben jedoch keinen vergleichbaren Verbindlichkeitsgrad und sind deshalb für Außenstehende nur schwer nachvollziehbar.¹² Eine Fremdevaluation ist bei solchen „selbst gestrickten“ Verfahren kaum möglich.

Qualität ist ...

„die Gesamtheit aller Merkmale und Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“.
(Norm DIN EN ISO 8402)

Evaluation ...

- erfolgt systematisch;
- muss gültiges Fachwissen und die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung berücksichtigen;
- erfolgt datengeschützt und arbeitet mit einer Bandbreite empirisch-wissenschaftlicher Methoden.

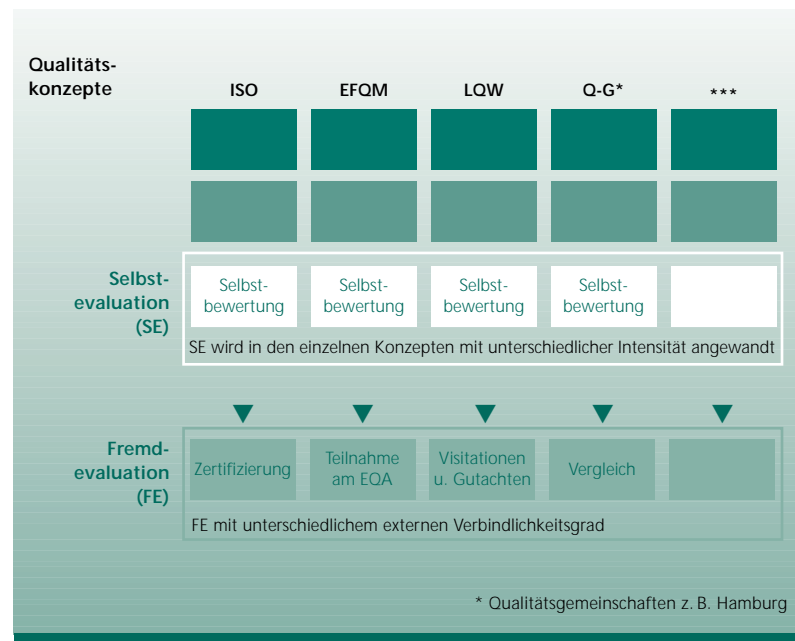


Abbildung 4 Die Rolle von Selbstevaluation im Zusammenhang mit Qualitätskonzepten

Abbildung 4 macht den Zusammenhang zwischen Qualitätssicherungskonzepten und Evaluation zusammenfassend deutlich: Selbstevaluation und Fremdevaluation sind eigenständige Konzepte mit spezifischen Anforderungen an die Evaluation. Qualitätskonzepte wie ISO, EFQM etc. stellen unterschiedliche Anforderungen an das Qualitätsmanagement einer Organisation, eines Betriebes. In den verschiedenen Qualitätskonzepten findet Selbstevaluation in unterschiedlicher Intensität statt. Ebenso spielt Fremdevaluation eine unterschiedliche Rolle, die an dem Grad der externen Verbindlichkeit festgemacht werden kann.

Fazit

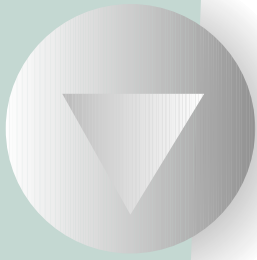
Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, wie im SGB III gefordert, können dabei helfen, Schwachstellen der bisher eingesetzten Verfahren zu beheben, indem sie die Transparenz der Qualitätssicherung erhöhen und allgemeine Standards für Qualitätssicherungssysteme formulieren. Ausgangspunkt hierfür können die unterschiedlichen Aktivitäten zur Qualitätssicherung bei Bildungsträgern sein, indem z. B. Konzepte der Selbstevaluation anhand allgemein gültiger und verbindlicher Standards von Außenstehenden (beispielsweise der fachkundigen Stellen) für Außenstehende (z. B. für Inhaber von Bildungsgutscheinen) als Qualitätssicherungssystem anerkannt werden.

Bei der Entwicklung verbindlicher Vorgaben für Qualitätssicherungssysteme empfiehlt sich ein Blick auf die Standards für Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Eva-

luation (DeGEval). Die bisher gültigen Standards¹³ sind in erster Linie für externe Evaluationen entwickelt worden; es liegt aber bereits eine vorläufige Fassung der Standards für Selbstevaluationen vor.¹⁴ Dort sind Standards formuliert, deren Gültigkeit auch für den Aufbau und für die Bewertung von Qualitätssicherungssystemen geeignet erscheinen. Aufgeführt werden acht Muss-Standards, die zu vereinbarenden und verbindlich festgelegte Rahmenbedingungen ansprechen (Verantwortungsdelegation, Durchführende, Gestaltungsspielräume, Vereinbarungen mit der Leitungsebene etc.). Es folgen vier Standardgruppen mit insgesamt 27 Einzelstandards. Angesprochen werden die vier Dimensionen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit, die gleichen Dimensionen also, die in den allgemeinen Standards für Evaluation aufgeführt sind.¹⁵ Hingewiesen sei abschließend auch auf den Genauigkeitsstandard G9 „Meta-Evaluation“. Dort wird gefordert, dass Evaluationen in geeigneter Form dokumentiert und archiviert werden müssen, um Meta-Evaluationen zu ermöglichen. Auf diese Weise sollen die Qualität von Evaluationsprozessen und -ergebnissen beurteilt und verbessert werden. Alleine die Einhaltung dieses Standards im Rahmen der Qualitätssicherung der beruflichen Weiterbildung erhöht die Transparenz der durchgeführten Selbstevaluationen erheblich. Sie ist in ein erster Schritt, auch Selbstevaluationen überprüfbar und damit einer Fremdevaluation zugänglich zu machen. Auch für Fremdevaluationen als Teil der Zertifizierung werden Standards und Kriterien formuliert werden müssen. Die noch ausstehende Rechtsverordnung wird solche „Muss-Standards“ formulieren, die dann durch eine Akkreditierungsstelle weiter ausdifferenziert werden müssen. ■

Anmerkungen

- 1 Hierzu: Faulstich, P.; Gnahn, D.; Sauter, E.: *Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der Weiterbildung*. Berlin, Juni 2003
- 2 Hierzu: Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: *Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2*. Düsseldorf, Dezember 1998
- 3 Das BIBB hat im Juli/August 2003 hierzu eine Befragung im Rahmen des BIBB Weiterbildungsmonitors (wbmonitor) durchgeführt. Weitere Infos: www.wbmonitor.de
- 4 Das BIBB plant ein Forschungsprojekt „Bildungsgutscheine“.
- 5 Vgl. Balli, Ch.: Krekel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*. Hrsg. BIBB, Bonn 2002 (download: www.bibb.de/de/5720.htm) sowie Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld 2003 (in Vorbereitung)*
- 6 Mehrfachantworten möglich
- 7 Zur Definition von Evaluation: Deutsche Gesellschaft für Evaluation: *Standards für Evaluation*, Köln 2002, insb. S. 13 ff.
- 8 Vgl. Raskopp, K.: *Evaluation von Innovationen – Innovationen durch Evaluation*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 9 (1998) 9, S. 84–86
- 9 Vgl. u. a.: Sachverständigenrat ... a. a. O. *Ein erster Ansatz des Verbraucherschutzes findet sich im Fernunterrichtsschutzgesetz von 1977*
- 10 Hola, B.: *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation*. Frankfurt/M. 2000. *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Bd. 842, S. 41*
- 11 Als Beispiel für ein solches sei hier das Konzept „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) angeführt, das ein Selbstevaluations-Modell auf der Basis von EFQM ist und über die Begutachtung des einrichtungsspezifischen Konzeptes durch zwei unabhängige Gutachter eine externe Begutachtung fordert. Ein „Zusatzmodul“ Weiterbildungseinrichtungen soll die Anerkennung im Rahmen der SGB-III-Förderung ermöglichen (www.artset-lqw.de)
- 12 Dies ist mit ein Grund dafür, dass Standards der Selbstevaluation gefordert werden. Vgl. dazu: Beywl, W.; Müller-Kohlenberg, H.: *Standards der Selbstevaluation – Begründung und aktueller Diskussionsstand*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2003, S. 65–75
- 13 Siehe hierzu auch das Interview mit Prof. Stockmann sowie den Beitrag von W. Beywl und S. Speer in diesem Heft
- 14 Müller-Kohlenberg, H.; Beywl, W.: *Standards der Selbstevaluation (Entwurf)*. Juni 2002. www.degeval.de/ak_soz/index.htm
- 15 Deutsche Gesellschaft für Evaluation: *Standards für Evaluation*: a. a. O.



Was kennzeichnet gute Evaluationen in der Berufsbildung?

Standards für Evaluation und Perspektiven ihrer Weiterentwicklung

► Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation hat allgemeine Evaluations-Standards formuliert, die im Beitrag erläutert und deren Anwendbarkeit auf die Berufsbildung diskutiert wird. Es werden Thesen für die Weiterentwicklung der Qualität von Evaluationen in der beruflichen Bildung vorgestellt. Für die systematische Entwicklung und Überprüfung von Qualität in der beruflichen Bildung werden seit geraumer Zeit „Qualitätsmanagement“, „Qualitätssicherung“ oder auch Verfahren, die dem vergleichenden Warentest nahe stehen, intensiv diskutiert. Hingegen steht die Auseinandersetzung über „Evaluation“, die bereits seit Jahrzehnten in der Berufsbildung als sozialwissenschaftlich begründete Vorgehensweise genutzt wird, in Deutschland wie in den anderen Mitgliedsländern der EU am Anfang.

Ein umfangreicher Fundus an Forschungsberichten, Lehrbüchern, web-basierten Quellen und Diskussionsforen bis hin zu Studiengängen zum Thema Evaluation im Bildungsbereich findet sich in Nordamerika. So hat das US-amerikanische „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (JC) 1994 bereits zum zweiten Mal Qualitätsleitlinien für die Evaluation im Bereich von Bildung und Erziehung veröffentlicht.¹ Da die Standards im amerikanischen Ursprung dem Bildungsbereich entstammen, liegt es nahe, dass sie grundsätzlich auch für den Bereich der beruflichen Bildung Gültigkeit haben. Anhaltspunkt dafür ist auch, dass sich im Selbstlernmaterial zu den JC-Standards allein sieben Anschauungsbeispiele aus dem Umfeld der betrieblichen Bildung finden.

Die 1997 gegründete Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hat auf die Arbeiten des Joint Committee aufbauend „Standards für Evaluation“ formuliert.² Professionelle Evaluationen sollen demnach vier grundlegende Eigenschaften aufweisen:

- Nützlichkeit,
- Durchführbarkeit,
- Fairness und
- Genauigkeit.

Diesen vier Standardgruppen sind insgesamt 25 Einzelstandards zugeordnet. Die DeGEval-Standards erfüllen als „Maximal-Standards“ eine Orientierungsfunktion und wollen zum Dialog über die Qualität von Evaluationen anregen.

Im Rahmen eines auf die europäischen Mitgliedsstaaten ausgerichteten Forschungsvorhabens³ wurde folgende Fragestellung untersucht: Können die auf breite Anwendungsfelder gerichteten, auf die nordamerikanische Tradition aufbauenden DeGEval-Standards auch in institutionell und curricular unterschiedlich geprägten Berufsbildungssystemen Geltung beanspruchen?

Im Ergebnis sind nicht alle Einzel-Standards in jedem Evaluationsprojekt gleichermaßen anwendbar. Durch die Lite-



WOLFGANG BEYWL

Dr. päd., M. A., Univision, Institut für Evaluation, Köln, wissenschaftlicher Leiter und Leiter der postgradualen Studiengänge „Evaluation“, Universität Bern



SANDRA SPEER

Dipl.-Volkswirtin, Univision, Institut für Evaluation, Köln, Associate

raturanalyse wurde jedoch die Anwendbarkeit jedes einzelnen DeGEval-Standards in unterschiedlichen Kontexten der Berufsbildung bestätigt. Es finden sich in der untersuchten Literatur konkrete Qualitätsansprüche, Ratschläge und Anwendungshinweise für Evaluationen, wie sie in den einzelnen DeGEval-Standards inbegriffen sind. Die einzelnen Standards können auf diese Weise sinnvoll im Bezug auf den Evaluationsgegenstand der Berufsbildung und seine Besonderheiten hin illustriert werden, was im Folgenden aufgezeigt wird.

Nützlichkeit

„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass sich die Evaluation an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet“ (DeGEval 2002, S. 8).

Nützlichkeit spielt für die (intendierten) Nutzer/-innen von Evaluationen und ihren Ergebnissen eine herausragende Rolle. In der Berufsbildung zählen zu den „Beteiligten und Betroffenen“ (N1)⁴ neben den Trägern und Verantwortlichen für die Programme und Maßnahmen insbesondere Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen. In der Vorbereitung einer Evaluation müssen die Verwendungszwecke der Evaluation geklärt (N2) werden: Entweder geht es um die Vorbereitung von Entscheidungen zur Berufsbildung, sei es von Regierung, Bildungseinrichtungen oder Unternehmen, oder es sollen empirische Grundlagen für die Optimierung von Maßnahmen der Berufsbildung geschaffen werden.

Evaluatorisches Know-how ist bereits bei der Planung von Berufsbildungsprogrammen relevant: Hier geht es um die Klärung und Formulierung von Programmzielen, deren Erreichen später überprüft, gemessen werden soll. Frühzeitig sollten empirische Daten zur Ausgangssituation der Bildungsteilnehmenden erhoben, Vorbereitungen für Vergleichs- oder Kontrollgruppen getroffen werden.



Abbildung 1 Sieben Sachen, die Evaluationen nützlich machen

Evaluationsberichte sollten zielgruppenspezifisch erstellt werden, so dass wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse für die Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis nutzbar gemacht werden können. Zwischenpräsentationen, Expertenworkshops oder Pressematerial können dafür genau so wichtig sein wie ein abschließender Bericht, insbesondere im Rahmen von formativen Evaluationen. Die Gruppe der möglichen Nutzer/-innen einer Evaluation ist möglichst weit zu fassen, indem z. B. nicht nur Verantwortliche und Teilnehmende einer Trainingsmaßnahme, sondern auch weitere für die Berufsbildung verantwortliche Mitarbeiter/-innen eines Unternehmens informiert werden.

Durchführbarkeit

„Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird“ (DeGEval, 2002, S. 9).

Sowohl die Angemessenheit der eingesetzten Erhebungsverfahren (D1) als auch das diplomatische Vorgehen (D2) beeinflussen maßgeblich die Effizienz von Evaluationen (D3).

Evaluationen können einerseits Programme als Gegenstand haben, die relativ klein, auf eine bestimmte Zielgruppe fokussiert und zeitlich befristet sind, z. B. eine betriebliche Weiterbildungsmaßnahme für einen begrenzten Teilnehmerkreis. Im anderen Fall sind es von der Bundesebene gemeinsam mit den Ländern koordinierte, durch Trägerverbände umgesetzte mehrjährige Programme, die an hunderterten von Standorten stattfinden und die gleichzeitig mehrere kaskadenartig verkoppelte Zielgruppen haben (z. B. Geschäftsführer/-innen von Trägern, Ausbilder von Ausbildern, Ausbilder, End-Zielgruppe Jugendliche mit ihren Eltern). Für verschiedenste Evaluationsgegenstände angemessene Untersuchungsdesigns und -methoden zu bestimmen, macht die Evaluationsplanung zu einer komplexen, langjährige Erfahrungen fordernden Aufgabe. So können bei „großen“ Programmen quantitative, standardisierte Instrumente, für die ein erheblicher Entwicklungs- oder Anpassungsaufwand geleistet werden muss, effizient sein. Hingegen liegen für kleine, noch in Entwicklung befindliche Programme qualitative, in der konkreten Anwendung flexibel anpassbare Instrumente nahe. In der Regel müssen qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden.

Die Praxis zeigt, dass Evaluationsprojekte am Widerstand von Leitungspersonen oder der Arbeitnehmervertretung scheitern können. Einzubeziehen ist auch der Datenschutz. Evaluation trifft auch dann auf Ablehnung, wenn der Untersuchungsapparat zu groß dimensioniert wird oder die Lehrenden und Lernenden mit Erhebungen überlastet wer-

den. Bei Verbundprojekten oder Programmen mit erheblicher politischer Bedeutung ist Verhandlungsgeschick und eine klares Informationswesen der Evaluation entscheidend für ihre Akzeptanz bei den Entscheidungsträgern, welche als Nutzer der Evaluationsergebnisse erreicht werden sollen. Bei der Budgetierung einer Evaluation sollte berücksichtigt werden, welche Tragweite für ihre Ergebnisse angestrebt ist. So kann z. B. für die Evaluation eines Pilotprojekts eine in Relation zu den Programmkosten hoher Kostenanteil sinnvoll sein, da bei einer späteren Übertragung auf die Breite der Berufsbildung Fehler vermieden und so erhebliche Kosteneinsparungen erzielt werden können. In der Praxis wird es hier oftmals zu Kompromissen zwischen dem Anspruch an methodische Perfektion (siehe auch Genauigkeits-Standards) und verfügbaren finanziellen und zeitlichen Ressourcen kommen.

Fairness

„Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird“ (DeGEval, 2002, S. 9).

Die ersten beiden Fairnessstandards „Formale Vereinbarung“ (F1) und „Schutz individueller Rechte“ (F2) haben klare Bezugspunkte z. B. in Form von Musterverträgen oder gesetzlichen Grundlagen. Die vollständige und faire Überprüfung (F3) sowie die unparteiische Durchführung und Berichterstattung (F4) hingegen stehen in einem permanenten Spannungsfeld verschiedenster Interessen. Auch die „Offenlegung der Ergebnisse“ (F5) ist hiervon berührt: Werden alle relevanten Ergebnisse offen gelegt oder ausschließlich solche, die nicht substantiell mit den Interessen zentraler Beteiligter kollidieren? Solche „politischen“ Entscheidungen sollten frühzeitig im Ablauf einer Evaluation getroffen, formal vereinbart (F1) und gegenüber den Beteiligten und Betroffenen kommuniziert werden (vgl. D2).

In den Fairnessstandards werden die Anforderungen an Evaluationen in der Berufsbildung aus „Industrial Relations“-Sicht, wie Mitbestimmungsregelungen und Datenschutz, besonders deutlich. Die Fairnessstandards stellen außerdem besondere Anforderungen an die rechtlichen Kenntnisse und die soziale Sensibilität des Evaluators (vgl. N3). Dem Schutz personenbezogener Daten und dem angemessenen Umgang mit Leistungs- und Ergebnisdaten, die auf einzelne Personen rückführbar sein könnten, gebührt daher besonders in Berufsbildungs-Evaluationen höchste Aufmerksamkeit (z. B., wenn Intelligenz oder andere Persönlichkeitsfaktoren von Maßnahmenteilnehmenden bestimmt werden).

Für die berufliche Bildung ist kennzeichnend, dass an ihr zahlreiche Interessengruppen mitwirken. Evaluationen

Abbildung 2 Zwei Wege, die Evaluationen durchführbar machen



Abbildung 3 Fünf Leitplanken, die Evaluationen auf fairem Kurs halten

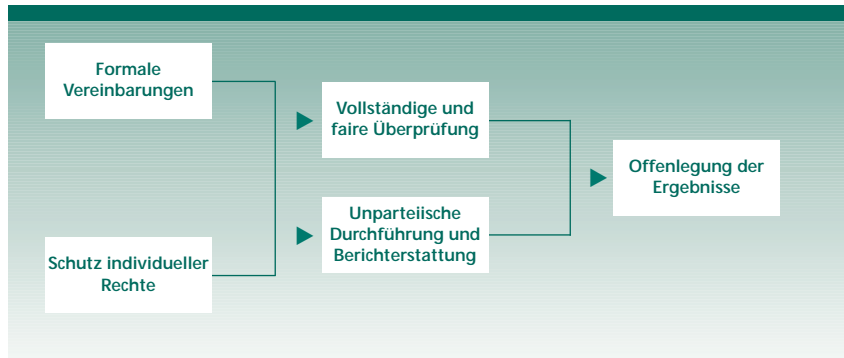
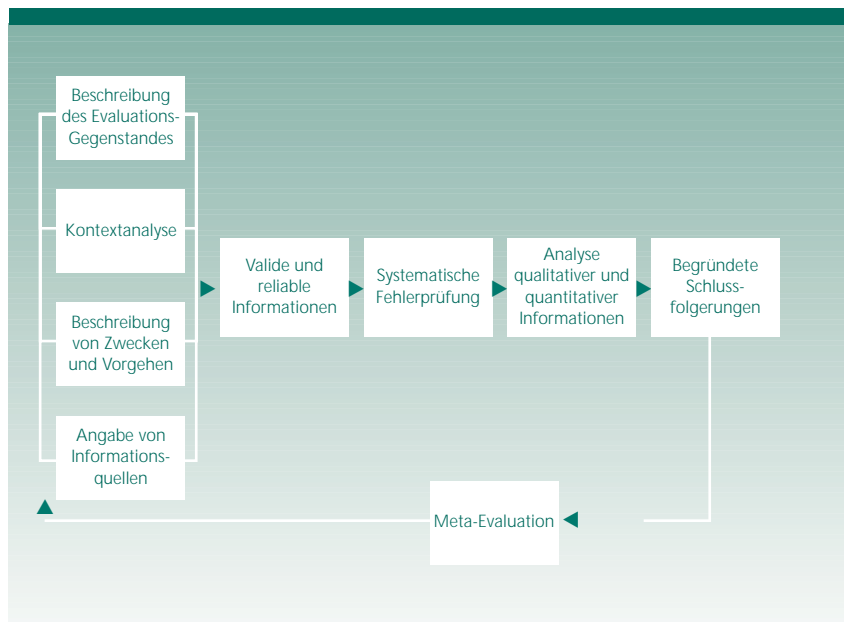


Abbildung 4 Neun Bausteine, die Evaluationen genau machen



müssen deren Perspektiven angemessen einbeziehen, was in der Untersuchungspraxis bedeutet, sie fortlaufend zu informieren und zu beteiligen. Evaluation in einem durch multiple Stakeholder geprägten Feld wie z. B. den Ausbildungspartnerschaften oder den Modellversuchen in der schulischen und außerschulischen Bildung kann dann nutzbringend sein, wenn sie die Informationsbedürfnisse der verschiedenen Beteiligten aufnimmt und ihre Annahmen über den zu bewertenden Bildungsbereich einer nachvollziehbaren empirischen Überprüfung unterwirft. Unab-

hängigkeit von Evaluation bedeutet nicht, die Werte und Interessen der Beteiligten zu ignorieren, sie durch wissenschaftliche Theorien oder technische Regelwerke zu ersetzen, sondern die Übereinstimmungen und Konflikte sichtbar zu machen, die Möglichkeiten empirischer Nachweise auszureizen und gleichzeitig deren Grenzen – bei unvereinbaren Interessenpositionen – klar zu benennen.

Schließlich ist die geforderte Unparteilichkeit dann besonders kritisch zu prüfen, wenn – wie in Modellprojekten üblich – der Evaluator/die Evaluatorin das Programm mit entwickelt, seine Umsetzung formativ begleitet und schließlich auch seine Resultate und Wirkungen beschreibt und bewertet. Dies führt zu Rollenkonflikten, deren Beherrschung höchste Anforderungen an die Professionalität stellt.⁵

Genauigkeit

„Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt“ (DeGEval, 2002, S. 10).

Die neun Standards dieser Gruppe lassen sich wie folgt gliedern: Die ersten zwei Standards (G1 und G2) sprechen die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes in seinem Kontext an. G3 und G4 fordern die genaue Dokumentation von Zwecksetzung, Vorgehen und der in der Evaluation genutzten Informationsquellen. Die folgenden vier Standards beziehen sich auf den eigentlichen Prozess der Erhebung, Prüfung, Auswertung und schließlich Nutzung der Daten für die Formulierung von Schlussfolgerungen – hier sind Anforderungen an die Gewinnung von Informationen und Befunden formuliert. Mit dem Standard G9 wird Metaevaluation als Methode der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für Evaluationen selbst gefordert.

Einige Aspekte der Standardgruppe „Genauigkeit“ werden in der Literatur zu Qualitätsanforderungen an Evaluationen in der Berufsbildung kaum diskutiert. Die Standards zur empirischen Informationsgewinnung entsprechen den Kriterien, die standardmäßig für die Qualität von wissenschaftlichen Untersuchungen gefordert werden. Diese Kriterien werden in sozialwissenschaftlichen Lehrbüchern ausführlich behandelt und vielleicht deshalb als so selbstverständlich angesehen, dass sie nicht eigens angesprochen werden. Allerdings ist zu bedenken, dass Evaluationen nicht ausschließlich von Spezialisten/-innen für empirische Methoden durchgeführt werden und dass auch Auftraggeber von Evaluationen mit den Standards in die Lage versetzt werden sollen, sich ein Bild von „guter Evaluation“ zu machen.⁶ Da empirisch-wissenschaftliche Methoden im Rahmen von Evaluationen in Abwägung mit den Anforderungen nach Nützlichkeit und Durchführbarkeit eingesetzt werden, müssen deren aus der Grundlagenforschung stammenden Qualitätsmaßstäbe angepasst werden.

In der Literatur zur Berufsbildung fällt auf, dass die Genauigkeitsstandards mehr für mikro-/und makroökonomische Fragestellungen als für Evaluationen im Bildungsträger- und Unternehmensbereich thematisiert werden. Im ersten Fall steht vielfach die Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Vordergrund, während sich die Anwendung im letzten Fall oft auf den Träger der Bildungsmaßnahme beschränkt.

Perspektiven

- Die Evaluations-Standards können die Qualität von Evaluationen verbessern und ermöglichen es, das Verfahren transparent zu machen und nach außen zu legitimieren.
- Für Evaluationen in der Berufsbildung gibt es in den Standardgruppen Nützlichkeit, Durchführbarkeit und Fairness deutlich mehr Anknüpfungspunkte für Spezifi-

Anmerkungen

- 1 Vgl. als deutschsprachige Übersetzung: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JC) (Hrsg.): *Handbuch der Evaluationsstandards*, Opladen 2000
- 2 Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (DeGEval): *Standards für Evaluation*, Köln 2002. (siehe auch: www.degeval.de/standards/Standards.pdf)
- 3 Vgl. ausführlich in Beywl, W.; Speer, S.: *Standards for Evaluation Practices. On the Way to Developing Standards for Programme Evaluation in Vocational Education and*

Training Contexts. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.): *Third Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report*, CEDEFOP, Luxembourg 2003 [im Erscheinen]. Im Rahmen der Literaturrecherche wurden einschlägige Beiträge der letzten fünf Jahre ausgewertet, die eine explizite Reflexion der Qualität von Evaluationen bzw. Anforderungen an Evaluationen im Bereich der Berufsbildung leisten.

- 4 Die Standards werden durch einen Buchstaben wie bspw. „N“ für die Standardgruppe

„Nützlichkeit“ sowie eine folgende Nummer für die Kennzeichnung des Einzel-Standards abgekürzt.

- 5 Sicher wäre dieser Konflikt zu vermeiden, wenn das Evaluationsteam im Übergang von der formativen zur summarischen Phase ausgetauscht würde, was jedoch die Kosten der Evaluation erhöhen würde.
- 6 Es gibt auch eigene Standard-Sets zu diesen Genauigkeits-Anforderungen, die von nationalen berufsständischen Gruppen, wissenschaftlichen Vereinigungen oder auch von

Forschungsförder-Einrichtungen aufgestellt worden sind. Vgl. Beywl, W.; Widmer, Th.: *Die „Standards“ im Vergleich mit weiteren Regelwerken zur Qualität fachlicher Leistungserstellung*. In: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JC) (Hrsg.), *Handbuch der Evaluationsstandards*, Opladen 2000, S. 259–295

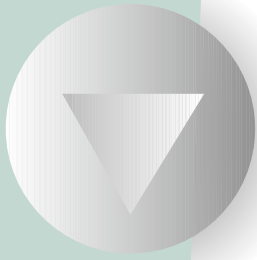
- 7 Vgl. Beywl W.; Müller-Kohlenberg, H.: *Standards der Selbstevaluation, Begründung und aktueller Diskussionsstand*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2003, S. 65–75

zierungen als bei den Genauigkeitsstandards, die vielfach allgemein gültige Anforderungen an empirische Untersuchungen formulieren.

- Als dauerhaftes Spannungsfeld bestätigt sich auch für Berufsbildungsevaluationen die Polarität zwischen „Genauigkeit“ und „Nützlichkeit“. Bisweilen stehen sich die Erwartungen nach unmittelbar nutzbaren Ergebnissen und die Anforderungen aus der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung – z. B. bezüglich Validität und Reliabilität – kaum vereinbar gegenüber.
- Da besonders das Instrument der Selbstevaluation in Berufsbildungseinrichtungen stark nachgefragt ist, sollte für DeGEval-Standards herausgestellt werden, dass diese vorrangig für interne und externe, arbeitsteilig von Evaluationsspezialisten durchgeführte Untersuchungen gelten. Für Selbstevaluationen sollte ein angepasstes Standardset genutzt werden.⁷
- Ein zusätzlicher berufsbildungsspezifischer Standard „Unterstützung der Qualitätsorientierung in der Beruflichen Bildung“ könnte lauten: „Evaluationen sollen die für Berufsbildungspolitik und -programme Verantwortlichen dabei unterstützen, Qualitätsanforderungen an die berufliche Bildung einzuhalten.“ Im Kommentar wäre anzusprechen: eine Abstimmung auf die Bedarfe der Zielgruppen, der Sozialpartner und der Gesellschaft, die Forderung nach einer wissenschaftlich begründeten inhaltlichen und didaktischen Konzeption, die Ausgestal-

tung von Strukturen und Organisationen der beruflichen Bildung, die Steuerung der Bildungsprozesse und der Wirtschaftlichkeit von Berufsbildungs-Leistungen. Es sollten verbreitete und anerkannte Berufsbildungs-Standards genannt werden.

- Ein zusätzlicher allgemeiner Evaluationsstandard sollte die Evaluatoren und Evaluatorinnen auffordern, das Evaluationsmodell zu explizieren, das sie für ihre konkrete Evaluation nutzen, und die Entscheidung zu begründen. Eine solche Offenlegungs- und Begründungsanforderung könnte die Verbreitung von Evaluationsmodellen und die Diskussion ihrer Schwächen und Stärken sowie eine Kultur der Metaevaluation in Deutschland unterstützen.
- Für die Evaluation gibt es in Deutschland trotz steigender Nachfrage kein Berufsbild. In der universitären Ausbildung wird Evaluation kaum angeboten. Ein systematischer Aufbau von Qualifikationen ist wünschenswert.
- Es wird empfohlen, speziell für das Evaluationsfeld der Berufsbildung begleitende Materialien zu den Evaluationsstandards zu entwickeln, die insbesondere die kritische Analyse von Anschauungsbeispielen durchgeführter Evaluationen auf möglichst vielen relevanten Systemebenen enthält wie z. B. selbst gesteuertes Lernen, Unternehmen/Schule, Lernortverbünde, Kommunen und Regionen, nationale und europaweite Berufsbildungs-Programme. ■



Evaluation einer berufsbegleitenden Weiterbildung Qualitätssicherung am Beispiel des Fernstudiums Angewandte Gesundheitswissenschaften

► In sozialen Einrichtungen wie auch der Aus- und Weiterbildung wird es zunehmend als notwendig erachtet, Maßstäbe und Standards für die Sicherung und Kontrolle der Qualität einzuführen. Insbesondere im wachsenden Weiterbildungssektor ist die Frage nach der Qualität dringend überfällig. Um die Qualität der verschiedenen Weiterbildungsmöglichkeiten einschätzen zu können, ist die Evaluation der bereits bestehenden und neu entwickelten Bildungsangebote eine notwendige Voraussetzung. Wie die Evaluation einer Bildungsmaßnahme durchgeführt und inwieweit damit eine wesentliche Grundlage für die Qualitätssicherung geschaffen werden kann, wird im folgenden Beitrag am Beispiel des weiterbildenden Fernstudiums Angewandte Gesundheitswissenschaften gezeigt.

Das weiterbildende Fernstudium Angewandte Gesundheitswissenschaften wird seit 1997 von der Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, angeboten. Mittlerweile haben insgesamt fünf Studienjahrgänge das zweijährige Fernstudium erfolgreich abgeschlossen und ein Universitätszertifikat als „Gesundheitsmanager/-in“ erhalten. Seit dem Jahr 2000 werden insgesamt 110 Studienplätze angeboten, die Nachfrage übersteigt diese Zahl um das Doppelte bis Dreifache.

Ziel des Studienangebotes ist die Vermittlung von gesundheitswissenschaftlichen Grundlagen und berufsübergreifenden Handlungskompetenzen für die Anwendung in der beruflichen Praxis. Das Fernstudienangebot richtet sich an Berufstätige in den verschiedenen Einrichtungen des Gesundheitssystems und ist institutionen- und berufsübergreifend angelegt. Zugelassen werden können Bewerber/-innen ohne Hochschulzugangsberechtigung, sofern Sie eine mindestens dreijährige Berufsausbildung und dreijährige Berufspraxis im Gesundheitssystem nachweisen können, sowie Bewerber/-innen, die über die Allgemeine Hochschulreife verfügen und bereits ein Studium abgeschlossen haben. Die Teilnehmer/-innen kommen aus verschiedenen Gesundheitseinrichtungen (vgl. Abb. 1).

Das Fernstudium vermittelt die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen, um innovative Maßnahmen, Projekte und Umstrukturierungen zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung, der Gesundheitsförderung und Prävention entwickeln und umsetzen zu können. Es umfasst insgesamt vier Semester. Inhaltlich und organisatorisch ist das Studienangebot in verschiedene Studienmodule gegliedert, die jeweils aus einer Präsenzphase und einer Fernstudienphase bestehen. Die Präsenzphasen, die als Blockveranstaltungen am Wochenende durchgeführt werden, finden zwischen den Fernstudienphasen statt und ermöglichen die inhaltliche Verbindung der Studienmodule. In den Fernstudienphasen bearbeiten die Teilnehmer/-innen Studientexte, die eigens für das Fernstudium entwickelt worden sind und re-



SIGRID MATZICK
Dr., Dipl.-Soziologin, Koordinatorin,
Geschäftsstelle Fernstudium, Universität
Bielefeld

gelmäßig überarbeitet werden. Für die Entwicklung der Studienmaterialien und die Durchführung der Lehrveranstaltungen werden fachlich versierte und didaktisch erfahrene Experten aus Wissenschaft und Praxis in interdisziplinärer Zusammensetzung und mit Kenntnissen und Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit gesundheitswissenschaftlich relevanten Lehrinhalten ausgewählt. Die Planung und Organisation sowie Gestaltung und Durchführung der Präsenzphasen wird von den wissenschaftlichen Mitarbeitern/-innen der Geschäftsstelle übernommen, die für die Lehrenden und Lernenden zugleich eine Koordinations- und Moderationsfunktion übernehmen. Für die Durchführung und Weiterentwicklung des Fernstudiums erhalten sie aus den Ergebnissen der prozessbegleitenden Evaluation wichtige Informationen, die zur kontinuierlichen Verbesserung und zur Entwicklung von Qualitätskriterien genutzt werden können.

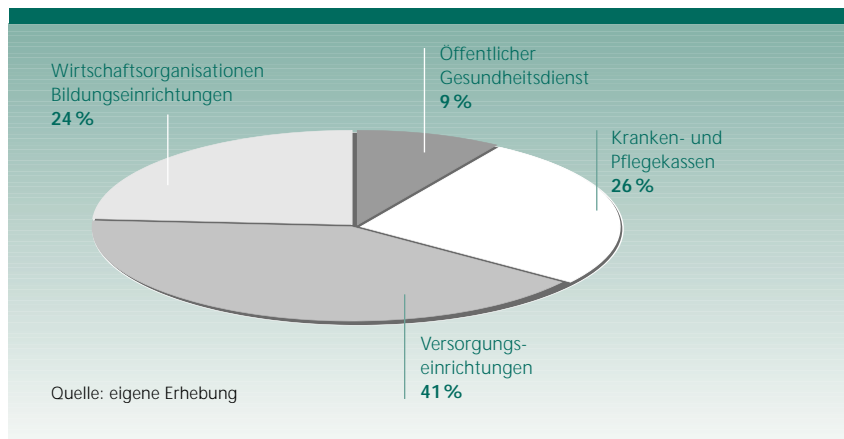
Ziele und Konzeption der Evaluation

Bei der Entwicklung eines von Beginn an eingeplanten Konzeptes zur Evaluation kann nur begrenzt auf bestehende Vorgaben und Zielvorstellungen zurückgegriffen werden, da Lehrevaluationen gegenwärtig nur an wenigen Hochschulen durchgeführt werden und die vorhandenen Berichte schwer zugänglich sind (vgl. LOHNERT/ROLFES 1997). Insbesondere im Bereich der Weiterbildung ist die systematische Durchführung von wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation eher eine Ausnahme (vgl. WOTTAWA/THIERAU 1998). Angesichts dieser Situation musste ein geeignetes Verfahren entwickelt und erprobt werden.

Ziel einer Evaluation ist die systematische Erhebung von Daten zum Zwecke der Bewertung. In Anlehnung an die häufig verwendete Definition von ROSSI/FREEMANN/HOFMANN (1988, S. 3) wird Evaluationsforschung verstanden „als die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“. Evaluation in diesem Sinne beinhaltet die systematische und zielgerichtete Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten, die die Klärung von Fragen über die Wirkungen und Ergebnisse einer Maßnahme oder Intervention ermöglichen (vgl. ROSSI/FREEMANN 1989; WOTTAWA/THIERAU 1998). Auf diese Weise sollen Informationen und Daten für rational begründete Entscheidungen zur Verfügung gestellt werden.

Für die Evaluation des Fernstudiums bietet sich an, ein formatives und summatives Verfahren zu kombinieren (vgl. HENNINGER 2000). *Formative Evaluation* beginnt bereits im Prozess der Entstehung (Formung) und zielt auf die Erhebung von Zwischenergebnissen, die für die Weiterentwicklung und Gestaltung genutzt werden können (vgl. WULF

Abbildung 1 Zusammensetzung der Studierenden nach Beschäftigungsträgern



1972, S. 19; FRANK 1997, S. 6). *Summative Evaluation* dagegen beinhaltet eine globale, zusammenfassende und abschließende Bewertung mit dem Ziel, eine Aussage über die erreichten Ziele zu treffen und die Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. SCRIVEN 1972; KNIEST 1997). Sie wird generell nach Abschluss einer Intervention unternommen.

Die formative Evaluation ist insbesondere für die Bewertung eines Fernstudiums geeignet. Da der direkte Kontakt zu den Fernstudierenden nur begrenzt herzustellen ist, und zwar ausschließlich in den Präsenzphasen, ist es wichtig, Daten zur Studien- und Lernsituation der Teilnehmer/-innen in regelmäßigen Abständen zu erheben. Die Ergebnisse ermöglichen eine fortlaufende Bestandsaufnahme und führen zu einer Sensibilisierung für Probleme und Bedürfnisse der Studierenden. So können im Sinne einer *responsiven Evaluation* (BEYWL 1988) neue Anforderungen rechtzeitig erkannt und entsprechende inhaltliche und organisatorische Maßnahmen geplant und vorgenommen werden. Im Rahmen der Evaluation des Fernstudienganges soll geklärt werden, ob und inwieweit seine Ziele erreicht und wie die Weiterführung gestaltet werden kann. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie gesundheitswissenschaftlich relevante Kenntnisse und Fähigkeiten für die Anwendung in der Berufspraxis vermittelt werden können und welcher Beitrag zur Personalentwicklung und Professionalisierung der Gesundheitsfachberufe geleistet werden kann.

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellungen konzentriert sich die Evaluation auf folgende Bereiche des Fernstudiums:

1. Nachfrage und Inanspruchnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung
2. Qualifizierungsinteressen und Studienmotivation
3. Lehr- und Lernorganisation im Fernstudium
4. Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen
5. Bewältigung der Studienanforderungen
6. Anwendungsnähe/Praxisbezug des Studienangebotes
7. Weiterer Qualifizierungsbedarf aus Sicht der Teilnehmer/-innen

Datenerhebung und -auswertung

Es werden überwiegend quantitative und zum Teil qualitative Methoden zur Datenerhebung und -auswertung eingesetzt (siehe LAMNEK 1989, MAYRING 1990; WOTTAWA/THIERAU 1998, BORTZ/DÖRING 1995). Neben den verfügbaren Daten der Geschäftsstelle des Fernstudiums werden dabei als wichtiger Bestandteil für die interne Evaluation die subjektiven Bewertungen der Teilnehmer/-innen über die Qualität des Fernstudiums und ihre individuellen Lernerfahrungen in regelmäßigen Befragungen erhoben. Es liegen Daten vor über die Motivation zur Teilnahme am Fernstudium, über die Qualifizierungsinteressen, die Durchführung der Präsenzphasen, die Bewertung der Studienmaterialien und die Bewältigung der Leistungsanforderungen. Da mit dem Studienangebot der Anspruch erhoben wird, gesundheitswissenschaftliches Wissen und Handlungskompetenzen für die Anwendung in der Berufspraxis zu vermitteln, wird auch nach der Praxisrelevanz und der Verwendung der Studieninhalte im Berufsalltag gefragt. Mit Befragungen, jeweils ungefähr ein Jahr nach Abschluss des Fernstudiums, werden verschiedene Daten zum beruflichen Werdegang und

zum Verbleib erhoben. Übersicht 1 zeigt, an welchen Zielen und Bereichen die Evaluation orientiert ist, und welche Indikatoren und Datenquellen zur Beurteilung der Ergebnisse genutzt werden.

Ergebnisse der Evaluation

Die Beschreibung und Evaluation des weiterbildenden Fernstudiums belegt, dass das Studienangebot mit Erfolg durchgeführt werden kann. Die relativ hohe Anzahl an Absolventen/-innen zeigt, dass sich die Planung und Durchführung des Studienangebotes insgesamt bewährt haben. Das viersemestrige Studium haben 362 von insgesamt 467, d. h. etwa 78 Prozent der zugelassenen Studienanfänger/-innen der ersten fünf Jahrgänge absolviert.

Mit den verschiedenen Fragebogenerhebungen sind wesentliche Einschätzungen der Teilnehmer/-innen ermittelt worden. Das Studium hat wesentliche Qualifikationen vermittelt und das individuelle Wissen erhöht. In den einzelnen Studienjahrgängen geben durchschnittlich 85 Prozent am Ende des Studiums an, dass sie die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im Berufsalltag nutzen können. Wesentliche Arbeitsbereiche und Arbeitsfelder dabei sind:

- Projektentwicklung, -durchführung, -management
- Gesundheits(aus)bildung, -aufklärung
- Gesundheitsberatung
- Gesundheitsförderung und Prävention
- Qualitätssicherung und -management
- Organisationsentwicklung
- Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Marketing
- Betriebliches Gesundheitsmanagement
- Umsetzung der erworbenen fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Kollegen/-innen oder in berufsübergreifenden Teams.

Zusammenfassend kann aus den Befragungsergebnissen der Evaluation festgehalten werden, dass das Fernstudium Angewandte Gesundheitswissenschaften

- das Interesse an Organisationsentwicklung, an der Gestaltung von Strukturen und Prozessen an der Partizipation von Entscheidungen weckt bzw. fördert,
- Kenntnisse zur Bewältigung von Querschnittsaufgaben in der Gesundheitsversorgung, der Gesundheitsförderung und Prävention vermittelt,
- auf aktuelle Veränderungen und neue Herausforderungen im Gesundheitssystem vorbereitet,
- die Fähigkeit zum konzeptionellen Denken, zur Entwicklung von Konzepten und Programmen unterstützt,
- Reflexionsfähigkeit und Übersicht über komplexe Vorgänge und Zusammenhänge im Gesundheitssystem erhöht,
- zum theoriegeleiteten Arbeiten und zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden befähigt,

Ziele	Indikatoren	Datenquelle
Nachfrage und Inanspruchnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl- und Bewerbungsverfahren • Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen 	A, B
Qualifizierungsinteressen und Studienmotivation	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation zur Teilnahme • Interesse an Studieninhalten • Qualifizierungsziele 	A, E, F A A
Lehr- und Lernorganisation im Fernstudium	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der schriftlichen Studienmaterialien • Bewertung der Präsenzphasen • Bewertung der Lehr- und Lernformen 	B, E C, E C, E, F
Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit in regionalen Arbeitsgruppen • Gruppenarbeit in Präsenzphasen 	E, F C, E, F
Bewältigung der Studienanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung der studienbegleitenden Prüfungen • Anforderungen durch den Studienabschluss • Studienabbrüche • Anzahl an Absolventen/-innen 	E, F F B B
Anwendungsnähe und Praxisbezug des Studienangebotes	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Situation und Umsetzung der Kenntnisse und Kompetenzen in der Berufspraxis • Beruflicher Werdegang der Absolventen/-innen 	F G
Weiterer Qualifizierungsbedarf	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte und Kompetenzen, die im Fernstudium nicht vermittelt worden sind 	G

Datenquellen:
 A standardisierte, schriftliche Befragung im Bewerbungsverfahren
 B Daten zur Lehr- und Lernorganisation, zu Teilnehmer/-innen- und Absolventen/-innenzahlen
 C teilstandardisierte, schriftliche Befragung der Teilnehmer/-innen zu den Präsenzphasen
 D standardisierte, schriftliche Befragung der Teilnehmer/-innen zu den Studientexten
 E nach dem ersten Studienjahr
 F teilstandardisierte, schriftliche Befragung der Teilnehmer/-innen am Ende des Fernstudiums
 G etwa ein Jahr nach Studienabschluss

Übersicht 1 Konzeption der Evaluation

- die Aneignung von Wissen fördert, Kenntnisse zum Wissenserwerb und zur Aufbereitung von Wissen vermittelt,
- einen Anreiz für die Lernentwicklung und zum Erwerb eines ersten oder weiteren Hochschulabschlusses bietet.

Am Beispiel des weiterbildenden Fernstudiums zeigt sich auch, dass wissenschaftliche Weiterbildung eine wichtige Bedeutung für die berufsübergreifende Qualifizierung hat. Sie kann auf zu erwartende Aufgaben, neue Herausforderungen und innovative Gestaltungsaufgaben hinweisen und prospektiv auf neue Qualifikationsanforderungen vorbereiten. Mit der systematischen und regelmäßigen Erhebung von Daten zur Durchführung und zum Transfer des Wissens in die Praxis wird die notwendige Basis für eine Bewertung der Bildungsmaßnahme und für ein Qualitätsmanagement hergestellt. Damit ist es langfristig möglich, Qualitätskriterien und -standards zu formulieren und dabei auch die für Bildungsmaßnahmen bedeutsamen, aber schwer zu definierenden und empirisch zu überprüfenden „weichen Größen“ wie Motivation, Qualifizierungsinteressen, Kompetenzgewinn zu dokumentieren (vgl. hierzu ARNOLD 1996). Im Rahmen der summativ-formativen Evaluation des Fernstudiums lassen sich verschiedene Prinzipien für die Qualität eines Weiterbildungsangebotes feststellen:

- Förderung der Selbsttätigkeit der Erwachsenen im Lernprozess,
- Vermittlung und Förderung von Handlungskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen,
- Handlungsorientierung als Leitprinzip, d. h., die Lernenden gestalten ihre Lernprozesse selbst und eignen sich die relevanten Inhalte und Qualifikationen eigenverantwortlich und -initiativ an. Die Rahmenbedingungen sind so gestaltet, dass aktive Lernprozesse angeregt werden.
- Orientierung an den Teilnehmern/-innen bzw. Zielgruppen aus verschiedenen Gesundheitsberufen und mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen,

Übersicht 2 Anzahl der bisherigen Absolventen/-innen

Studienjahr	Absolventen/-innen	Männer	Frauen
1999	52	19	33
2000	58	19	39
2001	82	32	50
2002	81	41	40
2003	89	35	54
Insgesamt	362	146	216

Quelle: eigene Erhebung

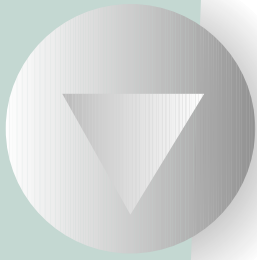
- Qualifikation der Dozenten/-innen, die aus der Wissenschaft und Praxis rekrutiert werden und einen Bereich/ eine Disziplin der Gesundheitswissenschaften vertreten,
- Sicherstellung der Qualität der Lehr-/Lernmaterialien.

Für die Einschätzung, ob und inwieweit diese Prinzipien umgesetzt werden, müssen sie in einem weiteren Schritt als Kriterien und Indikatoren formuliert werden, die eine empirische Überprüfung ermöglichen. Auf diese Weise werden geeignete Qualitätskriterien und -standards definiert, die kontinuierlich weiterentwickelt und operationalisiert werden müssen. Auch dabei kann die formative Evaluation einen Beitrag leisten.

Wesentlich ist, dass mithilfe geeigneter Methoden eine Beschreibung und Evaluation von Bildungsmaßnahmen vorgenommen wird, die eine intersubjektiv nachvollziehbare Einschätzung und Bewertung des Erfolgs ermöglicht. Im Rahmen einer kontinuierlichen Begleitforschung können Ziele und Konzeption eines Bildungsangebotes und deren Umsetzung in der Praxis überprüft werden. Auf dem Wege einer prozessbegleitenden Evaluation, die für eine Weiterentwicklung und Optimierung der Weiterbildung ohnehin unerlässlich ist, können wesentliche Bedarfs-, Entwicklungs- und Organisationsfragen geklärt werden. ■

Literatur

- ARNOLD, R.: *Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München 1996
- BEYWL, W.: *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1988
- DIETRICH, A.: *Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung – Aktuelle Entwicklungen und Probleme*. In: Brunner, E. J. (Hrsg.), *Soziale Einrichtungen bewerten: Theorie und Praxis der Qualitätssicherung*. Freiburg i. Br. 1998, S. 87–107
- FRANK, D.: *Theorie und Geschichte der Evaluationsforschung*. In: Moosbrugger, H.; Frank, D. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre*. Frankfurt a. M. 1997, S. 1–14
- HELLSTERN, G.-M.; WOLLMANN, H.: *Evaluierung und Evaluationsforschung – ein Entwicklungsbericht*. In: Hellstern, G.-M.; Wollmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluierungsforschung*, Bd. 1. Opladen 1984, S. 17–94
- HENNINGER, M.: *Evaluation – Diagnose oder Therapie*. In: Harteis, Ch.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen 2000, S. 249–261
- KNIESE, A.: *Evaluationsforschung in Abgrenzung zur Grundlagenforschung*. In: Moosbrugger, H.; Frank, D. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Evaluation universitärer Lehre*. Frankfurt a. M. 1997, S. 22–30
- LAMNEK, S.: *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, Methoden und Techniken*. München 1989
- LOHNERT, B.; ROLFES, M.: *Handbuch zur Evaluation von Lehre und Hochschulen*. Hannover 1997
- MAYRING, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 1990
- ROSSI, P. H.; FREEMANN, H. E.; HOFFMANN, G.: *Programm-Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart 1988
- ROSSI, P. H.; FREEMANN, H. E.: *Evaluation: a systematic approach*. Newbury Park, Calif. 1989
- SCRIVEN, M.: *Die Methodologie der Evaluation*. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München 1972, S. 60–91
- WEISS, C. H.: *Evaluationsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen*. Opladen 1974
- WOTTAWA, H.; THIERAU, H.: *Lehrbuch Evaluation*. Bern 1998
- WULF, Ch. (Hrsg.): *Evaluation: Beschreibung ... a. a. O.*



Selbstgesteuert Führen lernen? Evaluation von Fernlehrgängen zum Industriemeister Metall

► Seit dem Jahr 1998 ist eine neue Verordnung zur Prüfung des Industriemeisters Metall IHK in Kraft. Kern der neuen Prüfung ist, dass im Prüfungsteil zu den handlungsspezifischen Qualifikationen nicht mehr nach Fächern und fachteiligem Wissen geprüft wird, sondern anhand „betrieblicher Situationsaufgaben“. Die auf die neue Prüfung vorbereitenden Fernlehrgänge im Vergleich Präsenzlehrgänge/ Fernlehrgänge waren der Schwerpunkt einer Evaluation. Sie sollte erkunden, wie sich der Fernunterricht für die Erreichung der neuen Lernziele eignet und ob eine adäquate Prüfungsvorbereitung erfolgt. Es werden die Anforderungen an den neuen Lernprozess dargestellt, die Evaluation skizziert und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

HEINRICH DIECKMANN

Päd. Direktor der Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD) in Pfungstadt

GERD GIDION

Dr., Leiter der Organisationseinheit „Lernanwendungen“ des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation in Stuttgart

ERWIN MAIER

Dipl.-Berufspäd., Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Fernunterricht, Offenes Lernen“ im BIBB

MICHAEL VENNEMANN*

Leiter der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) in Köln

Ziel der Evaluation

Die Vorbereitung auf die Prüfung Industriemeister Metall findet in Maßnahmen statt, die in Voll- oder Teilzeit-Präsenzunterricht oder als Fernlehrgang angeboten und durchgeführt werden. Die Umsetzung der auf die neue Prüfung vorbereitenden Lernprozesse in Präsenzlehrgängen wurde über vier Jahre durch Modellprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) begleitet und evaluiert. Parallel dazu gaben das BIBB, die Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD) und die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) den Auftrag an das Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement der Universität Stuttgart (IAT), auch vergleichbare Fernlehrgänge zu untersuchen. Die Evaluation hatte das Ziel, die Umsetzung neuer Anforderungen durch die Verwendung betrieblicher Aufgabenstellungen im Lernprozess zu erkunden und zu bewerten. Die wesentlichen Fragestellungen bezogen sich auf

- die Erreichbarkeit der definierten Lernziele durch den Fernlehrgang,
- die Eignung des Fernlernens für die Vorbereitung auf diese Art der Prüfung im Vergleich mit Präsenzlehrgängen sowie
- die für die Bewertung der Qualität eines derartigen Fernlehrganges relevanten Merkmale.

Zunächst handelte es sich um die exemplarische Gesamtkonzept-Bewertung der Bearbeitung situationsbezogener Lernaufgaben entsprechend der neuen Prüfungsordnung für Industriemeister Metall. Dabei wurden sowohl die didaktischen Grundlagen des neuartigen Ansatzes als auch die spezifischen Anforderungen durch den Situationsaufgabenbezug thematisiert. Weitere Aspekte beinhalteten die wachsende Vielfalt im Fernunterricht durch Medien- und Interneteinsatz sowie die Ermittlung und Darstellung geeigneter spezifischer Qualitätskriterien für den Zulassungsprozess.

* Weitere Beteiligte: Peter Born, ZFU, Köln; Egbert Andratzek, SGD, Pfungstadt

Anforderungen an den neuen Lernprozess

Veränderungen im beruflichen Lernen stellen neue Herausforderungen für Bildungsträger, Trainer, Teilnehmer und Prüfer dar. So wandelt sich das Verhältnis zwischen der Vermittlung von bereits bekanntem, standardisiertem Wissen und dem Erwerb im Lernprozess neu entstehenden Lösungswissens. In bisherigen, fachsystematisch strukturierten Konzepten wurde der Inhalt durch Lehrende bestimmt, ausgewählt, sortiert, aufbereitet und den Lernenden präsentiert. Neue, handlungsorientierte Konzepte dagegen integrieren zu einem wesentlichen Teil offene Lernsituationen. Hier befasst sich der/die Lernende mit der Lösung betrieblicher Problemstellungen. Ziel des situativen Lernens ist die Ausweitung des relevanten Wissens in jedem Fachgebiet, z. B. über innovative Technologien. Parallel dazu wird die Eigenaktivität und Selbststeuerung der Lernenden bei der Lösung betrieblicher Problemstellungen angestrebt. Dieser Wissenserwerb erfordert die Kompetenz, nach einer grundlegenden Einführung in ein Fachgebiet mit offenen Wissensgebieten umzugehen und sich situativ die benötigten Informationen in authentischen, arbeitsplatznahen Lernsituationen zu besorgen. Die angestrebte Eigenaktivität ist mit dem Konzept der Handlungsorientierung eng verbunden. Es wird davon ausgegangen, dass eine selbsttätige Rolle der Lernenden ein wirkungsvolleres und flexibleres Lernen erzeugt, das dem beschleunigten Wandel in der Gesellschaft und im Arbeitsleben entspricht.

Im *Präsenzunterricht* der Vollzeit- oder Teilzeitlehrgänge bearbeiten die Lernenden während expliziter Projektphasen betriebliche Situationsaufgaben oder arbeitsbezogene Lernaufgaben. Die Trainer/-innen moderieren und steuern in bestimmten Phasen, stehen aber nicht mehr als Wissensinhaber und -vermittler im Mittelpunkt. Die Lerntätigkeit konzentriert sich auf die lernende Person, die Rolle des Lehrenden tritt in den Hintergrund.

Diese (neue) Sichtweise gilt insbesondere für den Fernunterricht. Der handlungsorientierte *Fernunterricht* setzt auf den Lernenden, auf den Selbstlernprozess in Verbindung mit Praxistrainings. Der Lernende soll durch die Bereitstellung fernunterrichtsdidaktisch aufbereiteter Lernmaterialien (einschließlich lernkompetenzbildender Materialien) in die Lage versetzt werden, sich die Lerninhalte selbst anzueignen. Die Praxistrainings dienen vor allem der Entwicklung führungsrelevanter sozialer Kompetenzen in authentischen Führungssituationen.

Handlungsorientierung wirkt sich in Präsenzlehrgängen anders aus als in Fernlehrgängen. Im Präsenzlehrgang lassen sich die didaktischen Neuerungen unmittelbar durch die Trainer/-innen im gemeinsamen Unterrichtsraum initiieren und koordinieren. Im Fernlehrgang dagegen bedarf

es handlungsorientierter Fernunterrichtskonzepte, die die Entwicklung einer problemlösenden Selbstlernkompetenz des Lernenden einschließen und in denen als soziale Formen die Gruppenarbeit, das Rollenspiel und die Moderation in Präsenzphasen integriert sind. Hier vollzieht sich handlungsorientiertes Lernen in offenen, medial gestützten und in Präsenz-Lernsituationen. Die ausgelösten handlungsorientierten Lernprozesse schließen den fachsystematisch strukturierten Erwerb standardisierten Wissens als Subprozess ein.

Die Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Prüfung zum Industriemeister Metall sind ein modellhaftes Beispiel für den Vergleich beider Formen der Prüfungsvorbereitung.

Methodische Aspekte der Evaluation

Im Zusammenhang der Evaluation war zu erkunden, wie sich der Fernunterricht für die Erreichung der neuen Lernziele eignet und ob eine adäquate Prüfungsvorbereitung erfolgt. Die diesbezügliche Untersuchung basiert auf der Analyse schriftlicher Unterlagen, auf der teilnehmenden Beobachtung verschiedener Veranstaltungen (Präsenzphasen) innerhalb der Lehrgänge, auf Gesprächen mit Teilnehmern, Trainern und Tutoren, Organisatoren, Autoren und

Evaluationsziel	Evaluationsmethode	Evaluationsergebnis
Beurteilung der Eignung des Konzeptes des Fernlehrganges für die Prüfungsvorbereitung im Sinne der neuen Verordnung	Dokumentenanalyse der Lehrgangskonzeption und der Organisationsplanung; Expertengespräche mit relevanten Akteuren	Strukturierte Stellungnahme zu wesentlichen Fragestellungen auf der Grundlage kriterienbasierter Analyse und Expertenstatements
Ermittlung der Umsetzung der Verordnungsziele in den Unterlagen zum Fernlehrgang	Dokumentenanalyse der Lehrgangsmaterialien	Bewertung der Unterlagen nach einem spezifischen Kriterienkatalog
Erkundung der Umsetzung der Verordnungsziele in den Präsenzphasen zum Fernlehrgang	Teilnehmende Beobachtung an Präsenzphasen im Lehrgang	Schriftliche Berichte zum Verlauf der Präsenzphasen nach Beobachtungskriterien, die vor allem den Aspekt der Situations- und Handlungsorientierung berücksichtigen
Bewertung des Handelns der Lernenden in der Prüfungssituation	Prüfungssimulation mit Teilnehmern in einer Präsenzphase	Auswertung der schriftlich vorliegenden Prüfungsarbeiten und der Beurteilung durch die „Prüfer“
Erhebung der Ansichten von relevanten Akteursgruppen zu zentralen Aspekten der Umsetzung der neuen Lehrgänge	Befragung von Lehrgangsanbietern, Teilnehmern, Trainern, Autoren und Prüfern	Auswertung der Befragung und Interpretation der Ergebnisse
Überprüfung der Berücksichtigung von ausgewählten Ansprüchen aus gesetzlichen Vorschriften in den Fernlehrgängen	Dokumentenvergleich zwischen Lehrgangsmaterialien, Gesetzestexten und Vorschriften	Tabellarische Gegenüberstellung mit besonderer Hervorhebung kritischer bzw. bemerkenswerter Aspekte

Übersicht 1 Evaluationsziele, Evaluationsmethoden und Ergebnisse im Überblick

Prüfern, auf einer schriftlichen Befragung und der vergleichenden Gegenüberstellung der Fernlehrgänge mit den in den Modellversuchen durchgeführten Präsenzlehrgängen (Übersicht 1).

Auf Basis der derzeitigen Qualitätsmanagementroutinen im Fernunterricht wurden Parameter der Konzeptbeurteilung zusammengestellt, die als Grundlage für ein geeignetes Bewertungsschema dienen. Schwerpunkt war die ggf. erforderliche Modifikation der Qualitätskriterien für den neuartigen Ansatz, die neue mediale Rahmensituation und die ggf. veränderten Prozessabläufe. Die Untersuchung thematisierte die

Vergleichbarkeit von derartigen Fernlehrgangsangeboten mit entsprechenden Präsenzlehrgängen. Die im Fernlehrgang eingesetzten situationsorientierten Lernaufgaben wurden hinsichtlich der Tauglichkeit und Angemessenheit zur Vorbereitung auf die Prüfung exemplarisch bewertet. Dabei wurde eine exemplarische Gegenüberstellung von durch die Fernunterrichtsanbieter verwendeten tutoriellen Feedbacks und Bewertungen mit im Rahmen der Prüfungsausschüsse entstandenen Bewertungspraktiken vorgenommen.

Übersicht 2 Umsetzung der prüfungsbezogenen Lehrgangskonzepte im Präsenz- und Fernlehrgang

	Fernlehrgangsanbieter ¹	Präsenzlehrgangsanbieter ²
Merkmale	Umsetzung der Prüfungsverordnung in gedruckten, fernunterrichtsdidaktisch aufbereiteten Lernmaterialien für das fachsystematische und das handlungsorientierte Lernen sowie in obligatorischen Praxistrainings, beides mit personeller Betreuung	Umsetzung der Prüfungsverordnung in gegliederten und durchgeplanten Unterrichtseinheiten, die zu bestimmten Phasen jeweils verordnungsspezifisch ausgerichtete Arrangements enthalten, vor allem die Bearbeitung betrieblicher situativer Aufgabenstellungen
Spezifika	Einsatz von Lehrgangsbegleitheften zur Entwicklung des „Lernersubjekts“, Lernhefte mit situativen Lernaufgaben; diese besitzen zugleich eine Leitfunktionalität und initiieren die Entwicklung handlungsorientierter Selbstlernkompetenz; aus diesen Lernaufgaben heraus wird gezielt zugegriffen auf den „geschlossenen“ Wissenspool fernunterrichtsdidaktisch aufbereiteter Lernhefte mit fachsystematischen Inhalten und auf den „offenen“ Wissenspool fernunterrichtsdidaktisch unaufbereiteten Materialien wie z. B. Produktinformationen, Technologiepublikationen, Fachliteratur, Firmenprospekte und Internet	Einsatz von projektartig bearbeiteten betrieblichen Aufgaben im Präsenzunterricht, ggf. vorbereitet und betreut durch die Trainer; Bearbeitung der durch die Verordnung vorgegebenen Inhalte nach Qualifikationsschwerpunkten, die innerhalb der betrieblichen Aufgabenstellungen kombiniert werden, wie es der Arbeitsrealität entspricht; die Verbindung von Technik, Organisation und Personal/Führung macht einen fächerübergreifenden Unterricht erforderlich, in dem die Trainer eng miteinander kooperieren; Unterlagen werden nach Wahl verwendet (Gesamtdarstellungen, Fachliteratur oder offene Informationen)
Stärken	Die Summe der Lernhefte und situativen Lernaufgabenhefte schafft eine umfassende Behandlung des situativen Ansatzes und Zugriffs auf Wissensbestände, Training der kognitiven und schriftlichen Bearbeitung	Aufgabenbearbeitung gibt gute Gelegenheiten für intensive Gruppenprozesse, fachlich-soziale Interaktion und Verbindung mit praktischen Erfahrungen
Schwächen	Die in der Verordnung angestrebte Dimension des Handelns im hierarchischen und in Gruppen organisierten Gefüge lässt sich nur schwer kognitiv aneignen	Die Organisation im Unterricht mit einzelnen Trainern („Dozenten“) birgt die Gefahr der Fokussierung auf fachspezifisches Vortragen; passive Haltung der Lerner verringert den Lerneffekt
Kompensation	Das obligatorische Praxistraining ist durch teambezogenes und „emotional-affektives“ Lernen geeignet, Defizite mediengestützten Lernens insbesondere hinsichtlich des Erwerbs sozialer Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Sprachkompetenz) durch Training des Lösen von Führungsaufgaben zu kompensieren	Konzentrierte Implementierung neuer, die Trainer verbindender Unterrichtselemente, Sicherung der kognitiven Lernaktivität der Teilnehmer; direkte Kooperation mit regional nahe liegenden Betrieben; Kombination systematisch wissensvermittelnden mit eigenaktivitäts-basierten Unterrichtsmethoden (Projektarbeit)

¹ Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD), Fernlehrinstitut Eckert (SLE) und Institut für Lernsysteme (ILS)

² Die in den BIBB-Modellversuch von 1998 bis 2002 eingebundenen Bildungsträger siehe Drewes, C.; Scholz, D.; Wortmann, D. A. 2000

Ausgewählte Ergebnisse

UMSETZUNG DER LEHRGANGSKONZEPTE

Die konsequente Umsetzung der prüfungsbezogenen Lehrgangskonzepte beider Unterrichtsformen zeigt Übersicht 2. Hier werden die Merkmale, die Spezifika, die jeweiligen Stärken und Schwächen sowie die Ansätze zur Kompensation der Schwächen gegenübergestellt. Es handelt sich um einen Ausschnitt der umfassenderen Gegenüberstellung, die im Rahmen der Evaluation erfolgte.

Da im Fernlehrgang die schriftlichen Materialien eine besondere Bedeutung erhalten, hier einige Informationen aus der Evaluation der Unterlagen: Zur Umsetzung der Anforderungen der Prüfungsverordnung wurden betriebliche Aufgabenstellungen als eigenständiges Set von Lernaufgabenheften entwickelt. Damit besteht eine Basis, um berufliches Erfahrungswissen mit den betrieblichen Aufgabenstellungen und dem Erwerb wissenssystematischer Kenntnisse aus Lernheften zu verbinden und zu Lösungswissen zu verarbeiten. Die Lernhefte mit situativen Lernaufgaben bestehen derzeit aus neun Aufgaben; sie werden im Lehrgang nach der Basisprüfung bis zur abschließenden Prüfung verwendet. Die Reihenfolge der Bearbeitung wird nach didaktischen Kriterien gesteuert.

Die Summe aller Aufgaben thematisiert alle in der Prüfungsverordnung genannten Inhalte.

BEURTEILUNG DER LEHRGANGSUNTERLAGEN

Die Beurteilung der Lehrgangsunterlagen hat in allen Lehrgängen eine erhebliche Bedeutung, allerdings in den Fernlehrgängen besonders, da ihre konzeptionelle Funktion wichtiger ist als in vergleichbaren Präsenzlehrgängen. Im Rahmen der Präsenzlehrgänge können insbesondere die Textbände der DIHK-Bildungs-GmbH mit den Lernheften im Fernlehrgang verglichen werden.

In der im Zusammenhang der Prüfungen im Mai und November 2002 durchgeführten Befragungen nahmen Teilnehmer zu den im Lehrgang verwendeten Unterlagen Stellung (Übersicht 3). Die Integration betrieblicher Lernaufgaben im Text bewerten knapp ein Drittel der Teilnehmer

insgesamt als „sehr gut“ oder „gut“, die Fernlehrgangsteilnehmer darunter bewerten das mit ca. 50 Prozent wesentlich positiver. Hierbei ist zu beachten, dass es einerseits die separierten Unterlagen und Lernhefte mit betrieblichen Lernaufgaben gibt, die im Fall der Fernlehrgänge jeweils auf die fachbezogenen Lernhefte Bezug nehmen. Andererseits sind innerhalb der fachbezogenen Lernhefte auch an verschiedenen Stellen betriebliche Beispiele und daraus abgeleitete Lernaufgabenstellungen zu finden. Beide Formen tragen offenbar zur positiveren Bewertung bei.

In den Präsenzlehrgängen liegen bei den verwendeten fachsystematischen Unterlagen allerdings noch keine Bezugnahmen auf betriebliche Lernaufgaben vor. Die Verknüpfung mit weiterführender Literatur wird von 38 Prozent der Teilnehmer als „sehr gut“ oder „gut“ bewertet, bei den Fernlehrgangsteilnehmern sind es mit 37 Prozent geringfügig weniger. Hierunter fällt zum einen die Erwähnung weiterer Literatur in den Unterlagen und Lernheften, zum zweiten die wechselseitige Bezugnahme zwischen den Unterlagen und Lernheften und zum dritten die Bezugnahme aus den Unterlagen und Lernheften auf als wesentlich angesehene, verbreitete Literatur im Meisterbereich.

Resümee

Aus der Summe vielfältiger Ergebnisse der Evaluation des Fernunterrichts sind folgende hervorzuheben: Der Fernlehrgang zur Vorbereitung auf die Prüfung zum Industriemeister Metall basiert auf einem Konzept, das den mit der Verordnung vorgegebenen Ansprüchen gerecht wird. Die Durchführung erfolgt unter Verwendung von umfangreichem, didaktisch miteinander verknüpftem handlungsorientiertem Lern- und Begleitmaterial, das eine lernkompetenzbildende bzw. Leitfunktionalität im Lernprozess

Übersicht 3 Urteil der Teilnehmer über die Lehrgangunterlagen (in Prozent)

Im Gesamturteil der Teilnehmer: Wie gut sind die Lehrgangunterlagen?	sehr gut/gut	
	Gesamt	darunter Teilnehmer von Fernlehrgängen
fachlich richtige Darstellung	73,5	75,4
Relevanz der Inhalte für das Lernziel	53,5	60,8
Anspruchsniveau	67,4	74,0
Aktualität und Gültigkeit der Inhalte	69,1	65,8
Orientierung für den Leser innerhalb der Unterlagen	34,2	50,0
Beispiele zur Veranschaulichung der Inhalte	43,0	63,0
Integration betrieblicher Lernaufgaben im Text	29,6	49,3
Umfang der Gesamtunterlagen	63,6	77,1
Verständlichkeit der Sprache	61,8	70,3
Verknüpfung mit weiterführender Literatur	38,2	36,5

N Gesamt = 306 von 312; n Fernlehrgangsteilnehmer = 73 von 73

besitzt, sowie von fachsystematischem Lernmaterial, auf das der Lernende zum Erzeugen von betrieblichem Lösungswissen selbstgesteuert oder selbst initiiert zugreift. Hierdurch gelingt es, die Inhalte der Verordnung sowohl durch wissenssystematische als auch durch handlungsorientierte Lernmaterialien miteinander zu verknüpfen. Das Zulassungsverfahren für den Fernunterricht ist ein qualitätssicherndes Verfahren. Dies hat sich auch für den untersuchten Lehrgang bestätigt. Durch ein prozessbegleitendes Zulassungsverfahren konnten gesicherte Grundlagen für die Entwicklung des Lehrgangs geschaffen und die zielgerechte Umsetzung des Entwicklungskonzeptes verfolgt und gesichert werden. Die Offenheit des Zulassungsverfahrens lässt solche Ansätze zu und schafft Sicherheit für alle Beteiligten, insbesondere für die Lernenden. Die Qualität der Prüfungsvorbereitung durch Fernunterricht steht der durch Präsenzlehrgänge nicht nach. ■

Weiterführende Informationen/Literatur

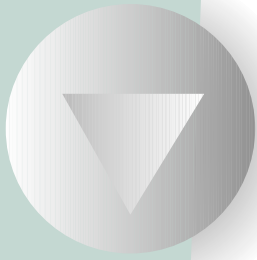
Modellversuche:
www.meistersite.de
Zulassungskriterien der ZFU:
www.zfu.de
Lehrgangsangebote der Studiengemeinschaft Darmstadt: www.sgd.de

Andratzek, E.; Dieckmann, H.:
Handlungsorientierung im Fernunterricht am Beispiel des Industriemeisters Metall in Handlungsorientierung DFV, 2001
DIHT, IG Metall: Geprüfter Industriemeister/-in Fachrichtung Metall (Rahmenlehrplan), Bonn 1998

Drewes, C.; Scholz, D.; Wortmann, D. A. (Hrsg.): Aus der Arbeit lernen. Situationsaufgaben als neues Leitbild der Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall; Hrsg. BIBB, Bielefeld 2000
Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht“ (Fernunterrichtsschutzgesetz – FernUSG), Berlin 2002, BGBl. I, S. 2850
Vgl. Gidion, G.; Scholz, D.: Zur Umsetzung des handlungsorientierten Qualifizierungsansatzes beim Industriemeister Metall. In: BWP 3 (2003) 4, S. 52–54

„Handlungsorientierung im Fernunterricht“ s. a. Heft 29 (Prüfen – Lehren – Lernen) der Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“ (hrsg. vom Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e. V.) Dezember 2000
Prüfungsaufgaben zum Industriemeister Metall, DIHK-Bildungs-GmbH, Bonn 2002
Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall vom 12. Dezember 1997, BGBl. I, Nr. 83 vom 18. Dezember 1997

Ausgewählte Lehrgangunterlagen:
DIHK-Bildungs-GmbH: Textbände der Fortbildung zum Industriemeister Metall, 2000
Lehrgangunterlagen „Industriemeister Metall“; der Anbieter: Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD); Fernlehrinstitut Eckert (FLE); Institut für Lernsysteme (ILS)



Subjektorientierte Qualitätsforschung versus objektive Qualitätskriterien? Vom vergessenen E-Lerner in der Debatte um Qualität beim E-Learning

► Qualität entscheidet über die Zukunft des E-Learning. Das ist das Ergebnis vieler Analysen und Entwicklungen der letzten Zeit. Zwei Fragen werden dadurch aufgeworfen: Was ist Qualität? Und wie kann diese gesichert werden? Die Antworten auf diese Fragen zu finden ist eine zentrale Herausforderung, will man E-Learning in Zukunft zu einem ähnlichen Stellenwert wie traditionelle Qualifikationsmaßnahmen verhelfen. Der Artikel setzt hier an und umreißt Eckpunkte einer Qualitätsforschung, die die Bedürfnisse des Lerner in den Mittelpunkt stellen. Subjektorientierte Qualitätsforschung wird gegen objektive Qualitätskriterien gestellt. Es werden Ergebnisse der bislang größten Studie zur Qualität im E-Learning aus Lernerperspektive ausgeführt (Lernqualitaet.de).



ULF EHLERS

Leiter des europäischen Projektes „The European Quality Observatory“ an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen

Eigentlich ist alle Welt überzeugt davon, dass E-Learning wichtig und richtig ist und möglichst flächendeckend eingesetzt werden muss. Nur – so zeigt sich – der erhoffte Erfolg stellt sich oftmals nicht ein. Häufig zeigt sich nach einer anfänglichen Phase der Euphorie, dass diese Form des Lernens sehr hohe Anforderungen an die individuelle Lernkompetenz stellt – viele Lernende sind hierdurch überfordert. Zudem sind viele Angebote nicht am individuellen Bedarf Lernender orientiert oder nur ungenügend auf ihre jeweilige Situation zugeschnitten.

Die Beschaffenheit der Lernarrangements ist also vielfach nicht lernerangemessen. Diesen Sachverhalt zu beschreiben oder zu analysieren, bedeutet, sich bereits mitten im Bereich der Qualitätsforschung zu befinden. Evaluation, Qualitätsentwicklung, -sicherung, oder -management werden zunehmend zu den entscheidenden Schlagworten im E-Learning. Von Konzepten aus diesem Bereich wird erhofft, dass sie Abhilfe für die genannten Probleme schaffen und die Lernsituation, die angebotenen multimedialen Inhalte oder die Unterstützung der Lerner genau so zuschneiden, dass erfolgreiches Lernen ermöglicht wird. Die Studie Lernqualitaet.de, deren Ergebnisse dem vorliegenden Artikel zugrunde liegen, setzt genau hier an. Sie stellt den Lernenden in den Mittelpunkt und ermittelt bedeutende Qualitätsfaktoren aus Lernerperspektive.

Qualität – ein pädagogischer Slogan?

Die Diskussion um Bildungsqualität findet indes in einem größeren Rahmen statt und wird mittlerweile auf breiter gesellschaftlicher Ebene geführt.¹ Die Aufgabe, Qualität zu entwickeln oder zu gewährleisten stellt sich mithin auch im Bereich des E-Learning als Herausforderung dar. So stellt sich die Frage, für welche Phase eines E-Learning-Bildungsganges denn genau Qualität entwickelt werden soll, was als Qualität verstanden wird und aus welcher Perspektive Qualität definiert wird.

Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich: Ist man weniger an den Produktions- und Organisationsprozessen für

E-Learning interessiert, sondern mehr an der Qualität des pädagogischen Erbringungsverhältnisses bzw. des Lernprozesses, so reduziert sich die Anzahl existierender Konzepte zur Qualitätsentwicklung drastisch. Dies wird in der aktuellen Qualitätsdebatte vielfach nicht wahrgenommen. Die Übernahme von prozessorientierten Qualitätsansätzen aus dem Bereich industrieller Produktion in den Bereich der Pädagogik führt auf breiter Front zu einem Machbarkeitsmythos: Qualität zu entwickeln, wird dadurch vielfach zu einer Frage der Auswahl geeigneter systemischer Parameter für das jeweilige „User-Modell“.

Dabei wird jedoch übersehen, dass es vor allem systematische Gründe sind, die das pädagogische Erbringungsverhältnis vom technologischen Produktionszusammenhang unterscheiden.

Die Frage nach der Lernqualität betont vor allem die Subjektivität des Lernens. Wenn das Erziehen und Lernen vor allem durch das lernende Subjekt gesteuert und bestimmt wird, so wird Qualität von Lernsituationen und -angeboten vor allem dadurch gezeitigt, dass sie sich aus Sicht des Lernenden als geeignete Instrumente erweisen, die eigene Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Dem Lernenden, seiner Situation, seinem Fähigkeitskonzept, Vorwissen und Zielen und seinen Präferenzen – also den sog. situativen Faktoren – kommt für gelingendes Lernen eine konstitutive Bedeutung zu.

Lerner, die (un)bekanntes Wesen ...

In Zukunft ist eine konsequente Qualitätsforschung aus der Perspektive der Lernenden notwendig. Dabei kommt es insbesondere darauf an, Determinanten eines Qualitätsbegriffes aus Sicht der Lerner zu ermitteln und so weit zu konkretisieren, dass sie in die Konstruktion von konkreten E-Learning-Angebote überführt werden können.

Im Rahmen der Studie *lernqualitaet.de*, die zwischen 2001 und 2003 an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde (www.lernqualitaet.de), wurde an genau dieser Überlegung angesetzt: Zum einen wurden Qualitätsanforderungen aus der Perspektive der Lernenden ermittelt. Zum anderen findet eine Abkehr von der bislang gängigen Praxis statt, in der dieselbe Qualität für alle Lernenden gleichermaßen gilt. Stattdessen wurden zielgruppenspezifische Qualitätsprofile erstellt. Die Studie mit über 2000 E-Lernern verbindet qualitative und quantitative methodologische Zugänge zur Problemstellung.

Ein empirisches Modell subjektiver Lernqualität

Auf Basis der Daten konnte ein dreistufiges Qualitätsmodell konstruiert werden (siehe Abb. 1). Zunächst wurde ausführlich mit qualitativen Methoden (N=58) ein Inventar von 173 einzelnen Faktoren subjektiver Qualität erhoben. Dieses Inventar bildet die Grundlage für den quantitativen

Teil der Studie (N=1944), in den auf diese Weise 118 Qualitätsfaktoren einfließen. Das Studiendesign stellt ein Novum für diesen Themenbereich dar – qualitative und quantitative Zugänge werden miteinander verbunden, damit ein umfassenderes Bild des Lerner gezeichnet werden kann (Methode der Triangulation).

Diejenigen Qualitätsfaktoren, die im Antwortverhalten der Befragten einen Zusammenhang aufwiesen, wurden mit Hilfe des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse² zu Dimensionen gebündelt. Die so ermittelten Dimensionen stellen allgemeinere Konstituenten subjektiv bedeutsamer Qualitätsbereiche dar, auf deren Grundlage *subjektive Qualitätsanforderungen* strukturiert werden können. So entsteht ein Drei-Ebenen-Modell: Qualitätsfaktoren werden zu Dimensionen gebündelt, die wiederum in Qualitätsfelder gegliedert werden.

Das *Modell subjektiver Qualität* bildet die Anforderungen der Lerner umfassend ab. Mit 105 von 118 Qualitätsfaktoren umfasst es 89 % aller erhobenen Qualitätsfaktoren. Diese werden durch 30 Dimensionen subjektiver Qualität repräsentiert, die wiederum in sieben Qualitätsfelder unterteilt werden (Abbildung 2).

Qualitätsfeld 1: Gestaltung des tutoriellen Supports

Qualitätsansprüche in Bezug auf die Unterstützung der Lerner/-innen beim Onlinelernen durch einen Tutor: tutorielle Aufgaben, Verhaltensanforderungen, Ansprüche an die Verfügbarkeit eines Tutors, Qualifikationsanforderungen an Tutoren und Aussagen über gewünschte Kommunikationsmedien.

Qualitätsfeld 2: Kooperation und Kommunikation im Onlinekurs

Qualitätsanforderungen an kommunikative und kooperative Prozesse beim Onlinelernen. Dabei geht es um konkrete Kommunikationsformen und -möglichkeiten und deren Ausgestaltung zwischen den am Lernprozess beteiligten Akteuren.³

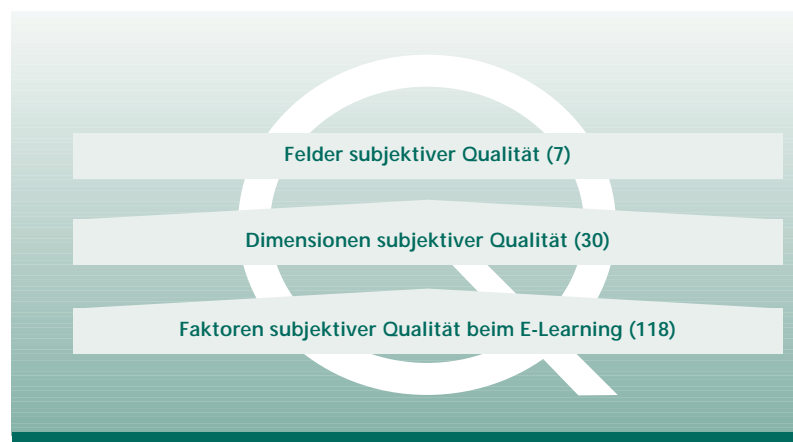


Abbildung 1 **Dreistufiges Qualitätsmodell** (in Klammern: Anzahl der Kriterien, Dimensionen, Felder)

QF1: Tutorielle Betreuung

Interaktionsorientierung
Lernmoderation
Lerner- vs. Inhaltsorientierung
Individualisierte Lernerunterstützung
Entwicklungs- und Lernförderung
Trad./Synch./asynch. Kommunikationsmedien

QF7: Didaktik

Hintergrundinfos im Kursmaterial
Multimediale Materialaufbereitung
Gliederung und Struktur des Materials
Lernförderung
Tests/Übungen
Individualisierte Aufgabenstellung

**QF6: Kursverlauf/
Präsenzveranstaltungen**

Personale Kurs- und Lernprozessbegleitung
Einführung in Technik und Inhalt
Prüfungen

QF2: Kommunikation und Kooperation

Soziale Kooperationsdimension
Diskursive, virtuelle Kooperationsdimension

QF3: Technologie

Adaptive Bedienung und Personalisierung
Synchrone Kommunikationsmöglichkeiten
Technische Verfügbarkeit der Inhalte

QF4: Kosten – Erwartungen – Nutzen

Individualisierung und Bedarfsorientierung
Individuelle ökonomische Kosten
Ökonomische Kosten
Transfererwartung
Außerfachliche Nutzerinteressen

**QF5: Informationstransparenz
bei Angebot/Anbieter**

Beratung
Kursübergreifende Informationen
Informationen zu Kursinhalten

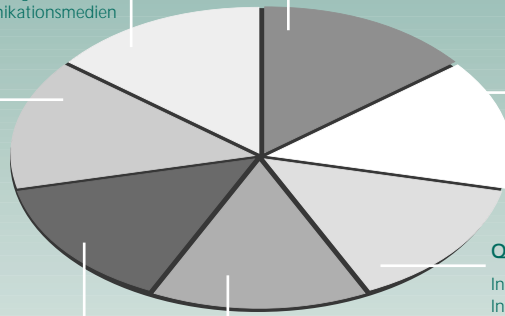


Abbildung 2
Modell subjektiver Qualität –
sieben Qualitätsfelder (QF)

Qualitätsfeld 3: Lerntechnologien

Qualitätsansprüche der Lerner in Bezug auf ausgewählte technische Komponenten einer Online-Lernplattform.

Qualitätsfeld 4: Kosten – Erwartungen – Nutzen

Der Aufwand, den Lerner in die onlinegestützte Weiterbildung einbringen und das Resultat, das sich dadurch ergibt, z. B. durch eine gestiegene Handlungskompetenz im beruflichen Arbeitskontext, müssen in einem günstigen Verhältnis zueinander stehen.⁴

Qualitätsfeld 5: Informationstransparenz

Qualitätsanforderungen an die Informationen über die Anbieter von Onlinekursen und über die jeweiligen Kurse (angebots- und anbieterbezogenen Informationen, Beratungsangebote)

Qualitätsfeld 6: Präsenzveranstaltungen

Qualitätsansprüche an den Kursverlauf, vor allem an Präsenzveranstaltungen (Gestaltung, Häufigkeit, Lernberatungen, zeitliche und organisatorische Lernmodi, Evaluation von Onlinekursen).

Qualitätsfeld 7: Didaktik

Das Qualitätsfeld Didaktik umfasst die Bereiche Inhalt, Lernziele, Methoden und Materialien. Qualitätsansprüche liegen hier vor allem in folgenden Faktoren, mediengerechte multimediale Materialaufbereitung, Förderung der Lernkompetenzen, Rückkoppelung des Lernens durch Übungen und Lernfortschrittskontrollen, Individuelle Auf-

gabenstellung, die an das Ziel- und Fähigkeitskonzept des Lerners angepasst sind.

Es wird deutlich, dass Lernende in ihrem selbst gesteuerten Lernprozess durch ein Netzwerk an begleitenden Angeboten unterstützt werden wollen, die insgesamt als „Learning Services“ bezeichnet werden können. Der größte Teil dessen, was für Qualität aus Lernericht beim E-Learning bedeutsam ist, ist in diesen 30 Dimensionen repräsentiert. Inhaltlich stellen sie empirisch ermittelte Eckpfeiler lernerorientierter Qualität dar, liefern darüber hinaus auch erstmals ein begriffliches Gerüst, um lernerbezogene Qualität präzise beschreiben zu können. Das entwickelte Modell ist geeignet, um Qualität beim E-Learning aus Lernericht abzubilden und zu beschreiben.

Qualität auf allen Ebenen

Die Analysen subjektiv bedeutsamer Anforderungen an die Qualität beim E-Learning bestätigen die theoretische Annahme, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das sich auf unterschiedliche „Qualitäten“ (oder „Qualitätsebenen“) beziehen kann. Dies wird deutlich, ordnet man die ermittelten Qualitätsfaktoren verschiedenen „Qualitäten“ eines Weiterbildungsprozesses zu (Kontext-, Struktur-, Prozess, Outcome-, Impactqualität). Qualität beim E-Learning aus Subjektsicht ist also nicht auf den Lernprozess (Prozessqualität) beschränkt, sondern bezieht sich auch auf alle anderen Ebenen (Abbildung 3).

So ist es auf Ebene der Kontextqualität für Lerner bereits vor Beginn eines E-Learning-Kurses wichtig, gezielte Informationsangebote nutzen zu können, die sie bspw. über organisatorische und strukturelle Bedingungen informieren (vgl. QF 5: Informationstransparenz). Ebenso liegen ihre Qualitätsansprüche im Bereich der Inputqualität (vgl. etwa QF 3: Technologie oder QF 4: Kosten – Erwartungen – Nutzen). Auf Ebene der Prozessqualität sind Anforderungen an den Kursablauf im QF 6 und an Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien im QF 7 (Didaktik) zusammengefasst. Erwartungen an die Ergebnisqualität (beispielsweise QF 4: Kosten – Erwartungen – Nutzen) und an gewünschte Impacts (QF 4, in Teilen auch QF 1: Tutorielle Betreuung) sind ebenfalls im Modell subjektiver Qualität repräsentiert. Subjektive Qualitätsanforderungen beziehen sich somit auf alle Ebenen eines E-Learning-gestützten Weiterbildungsprozesses und sind in diesem Sinne umfassend.

ZIELGRUPPENORIENTIERTE QUALITÄTSENTWICKLUNG: EIN NEUER STRATEGISCHER ERFOLGSFAKTOR FÜR E-LEARNING

Mit dem entwickelten begrifflichen und konzeptuellen Set an Dimensionen wurde noch einen Schritt weiter gegangen. Die Frage war nun, ob Lerner sich in Bezug auf die gewonnenen Dimensionen alle (gewissermaßen atomistisch) unterscheiden oder ob es auch gewisse Gemeinsamkeiten bei Lernern in Bezug auf die Anforderungen beim E-Learning gibt.

Die Studie weist nach, dass Anforderungen an Qualität von Lerner zu Lerner unterschiedlich sind und von unterschiedlichen Faktoren wie bildungsbiographischen Erfahrungen, individuellen Lernkompetenzen sowie sozioökonomischen Faktoren abhängen. In der Studie werden hier aus der Vielfalt einzelner Qualitätsanforderungen zielgruppenbezogene Qualitätsprofile ermittelt. Sie sind prototypisch und können als Leitkonzepte für eine lernerorientierte Qualitätsentwicklung fungieren können. Die Analysen legen eine Typisierung in folgende Zielgruppen nahe (Abb. 4):

1. Die *inhaltsorientierten Individualisten*, die eigenständig lernen wollen und eine tutorielle Begleitung als nicht wichtig für gute Qualität empfinden. Ihre Qualitätsansprüche liegen lediglich im inhaltlichen Bereich. Kommunikation und Interaktion sind für sie unterdurchschnittlich wichtig.
2. Die *eigenständigen Ziel- bzw. Ergebnisorientierten*, die mit E-Learning vor allem ein vorher definiertes Ziel erreichen wollen und nur die dafür notwendige Unterstützung benötigen. Sie sind mit Standardangeboten – ohne individualisierten Zuschnitt – zufrieden.
3. Die *bedarfsorientierten Pragmatiker* sind durchaus an kommunikativer Auseinandersetzung interessiert, aber in ihren Präferenzen pragmatisch, also am notwendig Erforderlichen orientiert.

4. Für die *interaktionsorientierten Avantgardisten* drückt sich Qualität in einem reichhaltigen Set an (Unterstützungs-)Angeboten aus. Sie sind daran interessiert, neben fachlichen Zielen vor allem auch ihre Lernkompetenzen zu steigern.

Abbildung 3 Ebenen subjektiver Qualität

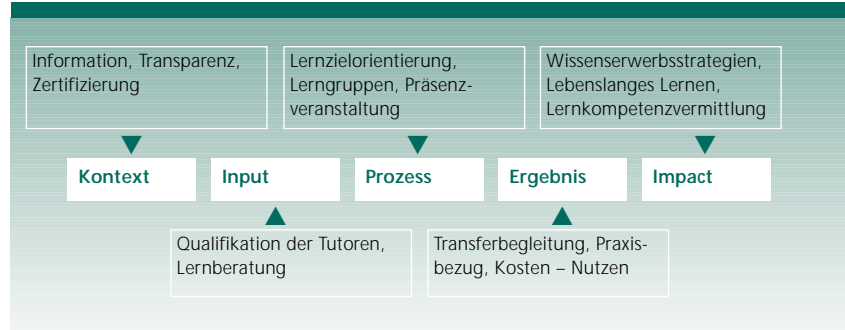


Abbildung 4 Vier Qualitätstypen im Überblick (ausgewählte Merkmale)

<p>Der Individualist (N = 328)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsorientiert • Inhaltsbezogene Qualitätsansprüche ▲ • Individualisierte Angebote ▲ • Didaktische Strukturierung ▲ • Selbst gesteuertes Lernen ▲ • Präsenzveranstaltungen, Interaktion und Kommunikation ▼ 	<p>Der Ergebnisorientierte (N = 235)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenständig und zielorientiert • Individualisierung ▼: Standardangebote • Arbeitsintegriertes Lernen ▲ • Instrumentelle Zweckorientierung ▲ • Lern- und Medienkompetenz ▲ • Präsenzveranstaltungen, Interaktion und Kommunikation ▼
<p>Der Pragmatiker (N = 293)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedarfsorientiert • Individualisierte Angebote ▼ • Tutorielle Betreuung sachorientiert ▲ • Außerökonomische Kosten ▲ • Information und Beratung ▲ • Personalisierung der LP ▲ • Didaktische Anforderungen ▲ 	<p>Der Avantgardist (N = 392)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktionsorientiert • Diskussion/Kommunikation ▲ • Tutorielle Betreuung lernerorientiert ▲ • Medien/Technik avantgardistisch ▲ • Virtuelle Lerngruppen ▲ • Information und Beratung ▲ • Didaktische Reichhaltigkeit ▲

Jeder Zielgruppe kann ein differenziertes Set an Qualitätsfaktoren aus den sieben Feldern des Modells subjektiver Qualität zugeordnet werden. Es wird deutlich: Qualitätsentwicklung für Lernarrangements, in denen selbst gesteuertes Lernen ermöglicht werden soll, muss sehr differenzierte Qualitätsbegriffe und -ansprüche von Lernenden berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die Unterstützungsleistungen, die in Form von Beratung oder tutoriellem Support angeboten werden. Insofern ist das Berücksichtigen von zielgruppenspezifischen Qualitätsbedürfnissen ein strategischer Erfolgsfaktor für Anbieter E-gestützter Weiterbildung. Um diese neuen Erkenntnisse für das E-Learning fruchtbar zu machen, müssen zukünftig Instrumente entwickelt werden, die sie auf *allen* Ebenen eines E-gestützten Weiterbildungsprozesses integrieren.

Fazit

Die Ergebnisse geben der Qualitätsdebatte im E-Learning neue Impulse. Es zeigt sich, dass eine Erforschung von Qualitätsanforderungen aus Sicht der Lernenden für die zukünftige Entwicklung von Lernarrangements fruchtbar ist. E-Lerner haben sehr differenzierte und umfassende Anforderungen in Bezug auf E-Learning-Angebote. Zunächst bestand die Vermutung, dass diese vor allem von den Erfahrungen beeinflusst sind, die Lernende in der jeweiligen

aktuellen Lernsituation erleben; also kurzfristige reaktive Effekte oder Phänomene darstellen. Ziel der Studie war es jedoch nicht, diese kurzfristigen Reaktionen zu messen, sondern die Dimensionen zu ermitteln, die gewissermaßen die zugrunde liegenden Konstituenten für Qualität aus Lernersicht darstellen. Daher wurde die Anlage der Untersuchung so ausgerichtet, dass eine möglichst große Kontrastierung bei denjenigen Faktoren angestrebt wurde, welche die Erfahrungsrealität der Lernenden bestimmt: Kursanzahl, Lerndauer, sozioökonomische Faktoren (Alter, Geschlecht), Kursart (rein virtuelles Lernen vs. blended Learning⁵), Kursthema, Technologie der Lernplattform etc. Die befragten E-Lerner erwiesen sich dabei als äußerst kompetent und reflektiert in Bezug auf ihre eigene Lernsituation.

Neu zum E-Learning



Jürgen Kutscha (Hrsg.)

E-Learning – Die Anwender bestimmen die Qualität

Analysen und Konzepte für die Integration von E-Learning in Geschäftsprozesse kleiner und mittelständischer Handelsbetriebe am Beispiel E-Commerce

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär

Nach wie vor werden die Chancen des E-Learning von KMU kaum genutzt – und dies, obwohl das E-Learning gerade diesen Firmen ein riesiges Potenzial an Weiterbildungsmöglichkeiten bietet.

Der Band zeigt praxisnah Möglichkeiten, dieses Potenzial für die Optimierung der Geschäftsprozesse zu nutzen. Er gibt einen Überblick über anwenderbezogene Qualitätskriterien für E-Learning und zeigt Wege zur Integration von E-Learning in E-Commerce-Abläufe.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0990-7
152 Seiten, 17,90 €



Gert Zinke, Angela Fogolin (Hrsg.)

Online-Communities – Chancen für informelles Lernen in der Arbeit

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär

Berufsrelevante Online-Communities tragen zur Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen in Unternehmen bei und unterstützen unternehmensinternes wie auch -übergreifendes Wissensmanagement.

Die Beiträge führen in die Thematik ein, stellen den Bezug zu berufspädagogischen Fragestellungen her und dokumentieren erste Praxiserfahrungen.

Der Band richtet sich an das Bildungspersonal in Unternehmen und Bildungseinrichtungen, an Bildungsexperten und diejenigen, die selbst die Entwicklung einer Online-Community beabsichtigen oder betreiben.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1007-7
104 Seiten, 12,90 €

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11,
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

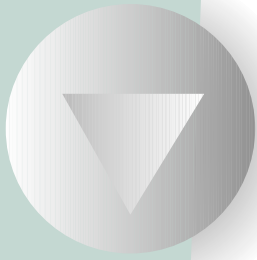
BIBB

Das Forschungsprojekt zeigt, dass nutzerorientierte Qualitätsforschung durchaus fruchtbar für die Entwicklung zukünftiger Lernsysteme ist. Denn zum ersten Mal überhaupt wird hier eine empirisch gewonnene Klassifikation subjektiver Qualitätsanforderungen für das E-Learning zur Verfügung gestellt. Diese ermöglicht, eine tragfähige und angemessene Qualitätsentwicklung für netzgestützte Lernangebote anzugehen, welche die Lernerbedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Qualitätskriterien nicht für alle Lerner gleichermaßen gelten. Dieser Befund führt die oftmals geübte Praxis, Qualität anhand von scheinbar „objektiven“ allgemein gültigen Qualitätskriterien zu entwickeln, ad absurdum.

Zukünftige Qualitätsentwicklungen im E-Learning-Bereich müssen diese Ergebnisse aufgreifen und als Basis für die Konstruktion von Lernarrangements heranziehen. Dabei geht es jedoch nicht um eine Eins-zu-eins-Umsetzung der Präferenzen von Lernenden, sondern vielmehr um einen Prozess didaktischen Transformierens. Das heißt, bestehende didaktische Modelle müssen an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert und auf diese zugeschnitten werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ehlers, U.: *Qualität im E-Learning: Empirische Grundlegung und Modellkonzeption einer subjektorientierten Qualitätsentwicklung*. Dissertation. Bielefeld 2003; Terhart, E.: *Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (2000) 6, S. 809–829
- 2 *Das statistische Verfahren der Hauptkomponentenanalyse soll dabei möglichst erklärungs-mächtige Dimensionen ermitteln. Sie stellen dann prototypische Erklärungsmuster dar, die einen möglichst großen Teil*
- 3 *des untersuchten Phänomens repräsentieren.* (vgl. u. a. Jackson, J. E.: *A User's Guide to Principal Components*. New York 1991; Jolliffe, I. T.: *Principal component analysis*. New York 1986
- 4 *Dies können Interaktionen zwischen Lerner – Lerner, Lerner – Tutoren, Lerngruppen – Tutoren, Lerner – Experten o. ä. sein.*
- 5 *Kosten sind dabei nicht ausschließlich durch den finanziellen Aspekt repräsentiert.*
- 6 *Kursstruktur, in der sich konventionelle Lehr-/Lernphasen mit E-Learning-gestützten Lehr-/Lernphasen abwechseln.*



Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen

► Die Umsetzung neuer Konzepte wie „Prozessorientierung“, „Wissensmanagement“ und „Lernende Organisation“ sowie die entsprechende Ausweitung des Methodenspektrums erfordern einen anderen Begleitforschungstyp als zu Beginn der Modellversuche Anfang der 70er Jahre. Zugleich ist der Stellenwert von Evaluation gestiegen, um Programme und Projekte effektiver und effizienter zu gestalten. Evaluation ist integraler Bestandteil wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen. Sowohl auf der Projekt- als auch auf der Programmebene ist ein verstärktes Bemühen um Qualitätsverbesserung und Professionalisierung zu verzeichnen. Der folgende Beitrag vermittelt einen Überblick über das Verhältnis von wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation in Modellversuchen im Interesse einer Verständigung über angemessene Konzepte und Qualitätsstandards.¹

Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung

Die idealtypische Vorstellung einer wissenschaftlichen Begleitung von Innovations- und Transferprojekten geht i. d. R. von einer komplex angelegten, vierfachen Funktion² aus:

- Theoretische und methodische Fundierung in der Planungsphase (inkl. Bedarfsdiagnose, wissenschaftliche Anbindung und Präzisierung des Designs, Feinabstimmung von Zielen, Aktivitäten, Umsetzungsbedingungen und Bewertungskriterien);
- Prozessorientierte Begleitung und Optimierung der Gestaltung und Implementation neuer Lernkonzepte (Dialog, Beratung, Moderation, Mediation – Mitwirkung beim Aufbau und der Stabilisierung kooperativer Netzwerke – formative Evaluation);
- Dokumentation (Beschreibung, Analyse und Bewertung von Verlauf und Ergebnissen), Öffentlichkeitsarbeit (Außenwirkung, Verbreitung, Transfer), Nachweis der Relevanz und Wirksamkeit des Vorhabens – summative Evaluation;
- Kooperative Gewinnung neuer Erkenntnisse.

Die einzelnen Funktionen und Prozessphasen sind in der Praxis miteinander verschränkt und überlagern sich. Um jedoch der damit verbundenen Gefahr einer Vermischung zu begegnen, sind durchgängig eine Klärung der verschiedenen Rollen, klare Unterscheidungen im Mischungsverhältnis von Diagnose, Beratung, Gestaltung, Implementation, Evaluation und Begleitforschung vorzunehmen. Um den unterschiedlichen Funktionslogiken und jeweiligen Bezugssystemen gerecht zu werden, sollten die versuchsstützenden und analytischen Anteile bereits zu Projektbeginn in der Planung verankert werden.

„Die Evaluierung besteht darin, die gemessenen Grade der Zielerreichung mit den vom Programm angestrebten Sollwerten zu vergleichen. (...) Forschung und Evaluierung fal-



DOROTHEA SCHEMME

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im „Arbeitsbereich Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB

len in diesem Konzept definitionsgemäß zusammen.“³ Ziel der *formativen* Evaluation ist es, das laufende Vorhaben kontinuierlich transparent zu machen und schrittweise zu verbessern. *Summative* Evaluation findet gegen Ende des Vorhabens statt und gibt bilanzierend Anregungen für die Fortsetzung oder die Gestaltung zukünftiger Vorhaben. Dabei muss jeweils deutlich und explizit gemacht werden, was wann wie von wem nach welchen Kriterien und im Hinblick auf welche Ziele evaluiert wird. Prozesse und Produkte werden ebenso betrachtet wie der so genannte outcome.⁴ Der Aufgabenkatalog wissenschaftlicher Begleitung impliziert einen Forschungstypus, der durch eine enge Verzahnung von wissenschaftlicher Dienstleistung und Forschung gekennzeichnet ist. Charakteristisch für die Kombination von Erkenntnis- und Veränderungsinteressen ist, dass neues Wissen und berufliche Bildungsmaßnahmen unter Beteiligung der Praxis kreiert und validiert werden.

Wissenschaftliche Begleitung und Qualität

Die allgemeine Definition von Qualität beinhaltet zunächst die Beschaffenheit von Produkten und Dienstleistungen in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen, sie umfasst die Schnittmenge von subjektiver Zufriedenheit und allgemeinen Perfektionsvorstellungen.⁵ Neue Studien weisen darauf, dass nicht von einem einheitlichen wissenschaftlich geprägten Qualitätsbegriff ausgegangen werden kann, da verschiedene „stakeholder“⁶ in die Prozesse involviert sind; sie heben die je nach Akteuren und spezifischen Interessenkonstellationen unterschiedlichen Zielvorstellungen und Konsequenzen hervor.⁷

Erfolgskriterien in Modellversuchen sind einerseits durch die Praxis, andererseits durch Programme vorgegeben;

hinzu kommen Erkenntnisziele und normative Maßstäbe aus dem Kontext der Wissenschaft. „Ein solcher Projekttyp erfordert erweiterte multidimensionale Bewertungs- bzw. Gütekriterien. Neben den „wissenschaftlichen Gütekriterien treten Fragen nach der praktischen Bedeutung der Projektergebnisse, ihrer Nützlichkeit für die beteiligten Akteure aus Unternehmen, Beratung, Politik in den Vordergrund des Interesses.“⁸ Da Maßnahmen und Aussagen mitunter erhebliche Folgen für die betroffenen Menschen haben, obliegt den Handlungsträgern im Bereich der Humandienstleistungen eine besondere ethisch-moralische Verantwortlichkeit (s. Fairnessstandard). Die Scharnierfunktion wissenschaftlicher Begleitung bietet in dem Maße die Chance, gestärkt aus Entwicklungsprozessen hervorzugehen, in dem den Risiken der „Macht- und Interessensvereinnahmung“ mit „Eigensinn“ und „Kritik“ sowie dem Insistieren auf eine sozialbestimmte Innovationsperspektive begegnet wird.⁹ In dem Maße, wie wissenschaftliche Begleitung Mitverantwortung trägt für die Weiterentwicklung der Bildungspraxis, gibt es Grenzen der Neutralität und kontextabhängige Ergebnisse.

Angesichts der Vielfalt und Divergenz der Interessen sowie angesichts der hohen Nutzererwartungen geht es darum, die unterschiedlichen Perspektiven wahr- und die multiplen Rollen einzunehmen, sie zu deuten und transparent zu machen einschließlich der latenten Inhalte. Entscheidend beim Umgang mit der eigenen Rolle ist „ein hochsensibles Gleichgewicht von Beteiligung an einem Prozess einerseits und seiner Beobachtung andererseits, also ein hohes Maß an Distanzierungsfähigkeit-in-Beteiligung [...]“.¹⁰

Wichtig ist der Grundsatz der Angemessenheit zwischen den Forschungsmethoden und Zielen einer Untersuchung. Weitere Kriterien, die für die Qualität einer wissenschaftlichen Begleitung sprechen, sind:

- die bedarfsgerechte Umsetzung neuer Lernkonzepte und damit verbunden das innovative Plus für Praxis und Wissenschaft,
- die Professionalität der Prozessgestaltung und
- der Nutzen bzw. die Anschlussfähigkeit des outputs und outcomes für alle Beteiligte sowie
- Resonanzen, Systemwirkungen.

Die Qualitätsbeurteilung wissenschaftlicher Begleitung bezieht sich folglich auf die vier eingangs umrissenen Aufgabenkomplexe:

- Die Qualität des wissenschaftlichen Inputs in ein Projekt,
- die Qualität des Beitrags zur Innovation und Problemlösung; inkl. der laufenden Reflexion und Evaluation von Qualität und Wirkung zur Optimierung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen,

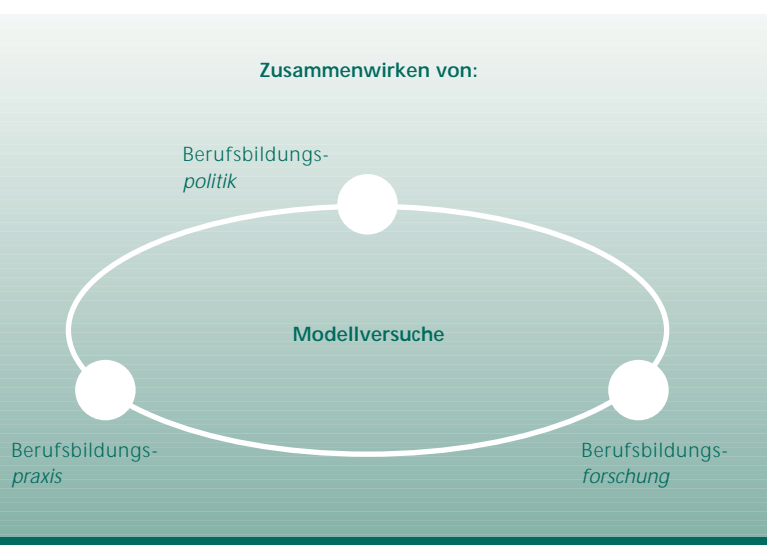


Abbildung Ziele von Modellversuchen



Konferenz in Nürnberg 2003

- die Qualität des Beitrags zur Transferleistung, der adressatengerechten Darlegung von Ergebnissen, Verläufen und Wirkungen sowie
- die Qualität verallgemeinerbarer Erkenntnisse als Beitrag zu einer gegenstandsbezogenen Theorieentwicklung.

Nicht zuletzt besteht eine deutliche Korrelation zwischen der Güte einer wissenschaftlichen Begleitung und der Güte eines Modellversuchs.

Grenzen der Übertragbarkeit der Standards für Evaluation auf Modellversuche

Während die Begleitforschung den wissenschaftlichen Anspruch hervorhebt, gehen die Standards für Evaluation vorsichtig mit dem Begriff der Wissenschaftlichkeit um. Gleichwohl kommen auch Begleituntersuchungen immer wieder an Grenzen, wo sie z. B. aufgrund der i. d. R. schmalen empirischen Basis weder klassische Wissenschaftsstandards noch die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DegEVAL) vollständig einhalten können. Gravierende Probleme für die Generalisierbarkeit von Untersuchungsergebnissen können sich bspw. durch zu geringe Stichprobengrößen und kleine Fallzahlen ergeben. Auch ist der Einfluss von Drittvariablen im betrieblichen Kontext nicht auszuschalten. Überdies ist es bei Untersuchungen in Betrieben meist weder möglich, Mitarbeiter nach wissenschaftlichen Kriterien den Gruppen zuzuordnen, noch zwischen Experimental- und Kontrollgruppen zu unterscheiden. Zudem fehlen Instrumente und Konzepte zur Erfassung von offenen dynamischen Systemen, in denen komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse auf mehreren Ebenen gleichzeitig stattfinden. Aufgrund der Ressourcenknappheit sind ferner die Möglichkeiten zur längsschnittigen Erfassung mittel- und langfristiger Lern- und Transfereffekte eingeschränkt.¹²

In Fällen, wo es Probleme mit den Standards der empirischen Sozialforschung (Objektivität, Validität, Reliabilität) gibt, ist es wichtig, darzulegen und zu begründen, warum bestimmte Kriterien nicht eingelöst werden können.¹³ Entscheidend für die intersubjektive Nachprüfbarkeit ist die Klärung, Offenlegung und vollständige Dokumentation von

- theoretisch zentralen Fragestellungen und Vorannahmen, Gegenstandsbeschreibung,
- Voraussetzungen und Bedingungen,
- Werteorientierungen und Interessen,
- Zielen,
- Vorgehensweisen,
- empirischen Verfahren und Instrumenten sowie
- praxisverändernder Umsetzung mit der dazu nötigen Verständigung einschl. der Dilemmata, die mit der eigenen „Grenzfunktion“ einhergehen.

Profil wissenschaftlicher Begleitung

Der Bedarf an einem orientierungssicheren Aufgabenprofil für wissenschaftliche Begleitungen in Innovations- und Transferprojekten setzt eine aktuell geklärte Beschreibung dieses anspruchsvollen Professionsmodells voraus. Unumstritten ist, dass es Überschneidungen von Elementen der Professionalisierung gibt zwischen den Praxisfeldern Organisationsentwicklung, Prozessbegleitung, Evaluation und wissenschaftliche Begleitung.

Die Kernkompetenzen einer wissenschaftlicher Begleitung umfassen einen Expertisemix aus folgenden Schlüsselementen:

Feld- und Fachkompetenzen in Theorie und Praxis auf den Gebieten:

- Inhalte und Methoden der Berufsbildung,
- Stand und Standards der Berufsbildungsforschung,
- Arbeits-, Betriebs- und Projektorganisation,
- Personal- und Organisationsentwicklung,
- Qualitätsmanagementsysteme,
- Konzepte, Verfahren und Instrumente der Sozial-, Evaluations- und Transferforschung.

Allgemeine und spezifische Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen:

- Fähigkeit zur Wissensintegration,
- Fähigkeit zu kommunizieren, zu kooperieren, zur Teamarbeit,
- konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen – Konfliktfähigkeit, Mediation,
- Moderation, Gesprächs- und Verhandlungsführung, Glaubwürdigkeit,

Ausgewählte Literatur zum Thema aus oder mit Bezug zum BIBB

ALBRECHT, G.; BÄHR, W. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen – zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Hrsg. BIBB, Bonn 2001

BÄHR, W.; HOLZ, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Hrsg. BIBB, Berlin 1995

BENTELER, P. u. a. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995

BIBB (Hrsg.): Modellversuche – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Hannover 1976

DEHNBOSTEL, P.: Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band, Heft 2 (1998), S. 185–203

DYBOWSKI, G.; PÜTZ, H.; RAUNER, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995

HOLZ, H.: 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung. In: BWP 29 (2000) 1, S. 18–22

ZIMMER, G.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. In: BWP 26 (1997) 1, S. 27–33

- Wahrnehmungs- und Analysefähigkeiten, um Rollen, soziale Praktiken, Settings und Ereignisse sozialwissenschaftlich angemessen zu klären, zu explizieren und verarbeiten zu können,
- Planungs-, Organisations- und Gestaltungskompetenzen, Medienkompetenz,
- soziale Sensibilität, Empathie und Verantwortlichkeit,
- Darstellungs- und Übersetzungsfähigkeiten in Wort und Schrift, um differenzierte Sachverhalte auf für unterschiedliche Adressaten interessante Weise zu „versprachlichen“, sie zu interpretieren und prägnant zusammenzufassen,
- Selbstreflexion, Selbststeuerung, Lernfähigkeit.

Dieses zu integrierende Konglomerat an Erwartungen stellt – orientiert an den DegEVAL-Standards Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Genauigkeit und Fairness – zugleich die strategischen Entwicklungsziele dar. Aufgrund des Spannungsverhältnisses, das als grundlegendes Prinzip in der Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung angelegt ist, scheint eine Aneignung jener Kompetenzen nur in Real-situationen möglich. Deshalb stellen Kompetenzbeschreibungen nur einen Teil der Lösung dar – quasi die handwerkliche Seite –, die reziproken Verhaltensanforderungen in entsprechenden Prozessen müssen erlebt und erfahren werden.¹⁴ Die Kunst einer wissenschaftlichen Begleitung

spiegelt sich weit gehend in der Metapher des Übersetzens: „Erstens der Übergang von der Ebene des praktischen Wissens in den wissenschaftlichen Diskurs und zweitens der Übergang aus dem Diskurs ‚zurück‘ in die direkte Praxis können als zwei Formen der Übersetzung beschrieben werden – wobei Übersetzung jeweils keine lineare Übertragung ist, sondern eine Transformation [...]“¹⁵

Professionalisierung wissenschaftlicher Begleitung

Im Blick auf die Gestaltung von Veränderungsprozessen wird seit geraumer Zeit in der Fachöffentlichkeit verstärkt die Debatte über die Notwendigkeit einer Professionalisierung von Prozessbegleitern und Evaluatoren geführt. Als weitere Begründungen kommen hinzu die steigende Nachfrage nach Evaluation, nach Transparenz und Rechenschaftslegung und das damit einhergehende Anwachsen des Methodeninventars. Die Umsetzung prozessbezogener Lernkonzepte und selbstreflexiver Evaluationsansätze, die auf die Mitverantwortung und Beteiligung von Mitarbeitern zielen, stellt für wissenschaftliche Begleitforschungen eine inhaltliche und methodologische Herausforderung dar, die eine Weiterentwicklung gerade qualitativer Methoden erforderlich macht. Im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen gilt es, die Wirksamkeit erfolgter Maßnahmen und Programme zu erfassen. Dazu gehört es, diejenigen Faktoren und Wirkungsdynamiken zu verstehen, die eine angestrebte Wirkung verhindern. Nur so können diese gezielt beeinflusst werden.

An Universitäten im In- und Ausland finden diese Professionalisierungsbestrebungen längst sichtbaren Ausdruck in Aus- und Weiterbildungsprogrammen, so bspw. in der Psychologie mit der Einrichtung eines eigenen Lehr- und Prüfungsfachs „Evaluation und Forschungsmethodik“. Auch bei wissenschaftlichen Begleitungen von Modellversuchen gibt es einen Bedarf an Fortbildung und fachlichem Austausch.

Die Schwierigkeiten der Präzisierung des Professionalisierungsverständnisses beginnen schon bei der Benennung „der“ Profession; denn wissenschaftliche Begleitungen gehören vielfältigen Herkunftsberufen an. Große Unterschiede sind zu verzeichnen im Qualifikationsprofil, Feldzugang und in der institutionellen Anbindung der Akteure. Eine einzige dem weit reichenden Aufgabenprofil entsprechende formale Ausbildungsdisziplin gibt es nicht. Sozialwissenschaftler werden im Zuge ihrer Ausbildung i. d. R. auf eine derartige Aufgabenvielfalt nicht vorbereitet. Genauso wenig existiert ein verbindliches Modell von wissenschaftlicher Begleitung, vielmehr spiegelt die Heterogenität von Protagonisten und Einrichtungen die Vielfalt der Ausführungen wider. Anzutreffen ist ein reiches Spektrum

differierender und teilweise miteinander konkurrierender – universitärer wie außeruniversitärer – Realisierungsvarianten wissenschaftlicher Begleitung – hinsichtlich des Selbst- und Wissenschaftsverständnisses sowie der eingesetzten Forschungs- bzw. Evaluationsmethoden ebenso wie hinsichtlich der Qualität der Ausführung. Vielfach werden einzelne Aufgaben favorisiert und andere vernachlässigt, was wiederum aus den unterschiedlichen Kompetenzen und Einbindungen resultiert.

Diese plurale Orientierung und Vielfalt der Wissensproduktion sollte nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Umso mehr kommt es darauf an, sich über die Angemessenheit oder Unangemessenheit der gewählten Ansätze in jedem Einzelfall Gedanken zu machen.

Im formellen Sinne existiert keine Aus- bzw. Weiterbildung zur wissenschaftlichen Begleitung. Das spezielle Kompetenzprofil, das die Einzelnen zur Übernahme dieses multifunktionalen Aufgabenbündels benötigen, wird größtenteils über erfahrungsbasierte Selbstlernprozesse ergänzt durch inhaltliche und methodische Fort- und Weiterbildungen über Jahre aufgebaut und aggregiert. Ein Quantum Improvisation ist dabei – zumindest am Anfang – nicht auszuschließen. Durch die Synthese von Handlungswissen und theoretischem Wissen, durch die Kombination von Analyse- und Gestaltungscompetenz gewinnt das Kompetenzprofil seine besondere Qualität und Kreativität.

Aufgrund des multiplen Rollenzuschnitts und der ambivalenten Stellung von wissenschaftlicher Begleitung bleibt

eine begleitende kritische Reflexivität unabdingbare Voraussetzung für professionelles Handeln. Selbstreflexion und -evaluation stellen wichtige Quellen der Kompetenzentwicklung wissenschaftlicher Begleitung dar. Probleme können sich ergeben und Fehler sich einschleichen aufgrund einer unzulänglichen Wahrnehmung von Sachverhalten und Schwachstellen. Daher stellen Supervision und Einzelcoaching weitere Mittel zur Unterstützung beruflicher Selbstreflexion dar.

Bewährte Instrumente des Dialogs sind auch:

- kollegiales Coaching, gegenseitige fachliche Beratung, Austausch und gemeinsame Reflexion in Gruppen zur Bearbeitung von Problemen,
- Vernetzung und Schaffung einer gemeinsamen Expertenkultur.

Um Synergien zu erzeugen und übergreifenden Verständigungsprozessen Raum zu geben, werden vom BIBB Kommunikationsplattformen bspw. in Form von Workshops geschaffen und Dialoge mit anderen Programmträgern geführt.

Als Fazit kann festgestellt werden:

Wenn sich kein zweifelsfrei richtiges Modell für wissenschaftliche Begleitung herleiten lässt, kein vom jeweiligen Kontext unabhängiges Erfolgsmodell, dann ist es sinnvoll, Freiheitsgrade zu gewähren, um auf lokale Umstände angemessen reagieren zu können und Lernfähigkeit vor Ort zu ermöglichen. Gleichwohl sollen durch klare Programmziele und Standards ein Rahmen gesteckt und Orientierung angeboten werden für eine engagierte Wissenschaft. ■

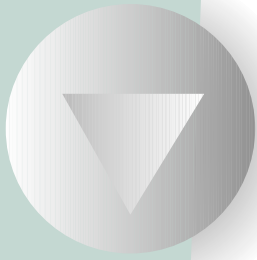
Anmerkungen

- 1 Im Mai 2003 fand in Nürnberg eine Konferenz statt zum Thema „Innovation fördern, Transfer sichern – Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens“, die vom BIBB in Kooperation mit dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und dem BMBF veranstaltet wurde. Die ausführliche Dokumentation erscheint Anfang 2004 im BIBB.
- 2 Vgl. Koch, Ch.: *Forschung über Berufsbildungsforschung: Wozu sie gut ist und wozu nicht – Eine zarte Polemik*. Bremen 2003
- 3 Kromrey, H.: *Beraten – Gestalten – Implementieren – Evaluieren – Forschen*. Unv. Vortrag auf der Wiss. Konferenz „Innovationen fördern, Transfer sichern“, Nürnberg 2003
- 4 Outcome: Während der Begriff output die materialisierten

- Leistungen beinhaltet, bezeichnet outcome erbrachte Einwirkungen auf Beteiligte wie Adressaten, Effekte in den Bereichen: Wissen, Einstellungen, Werte, Handlungskompetenzen, Lebenslage und Status.
- 5 Vgl. Hartz, S. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) zu „Lernerzentrierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW), Bonn 2003 (unv.)
 - 6 Unter dem Begriff stakeholder wird hier die Gesamtheit der relevanten Bezugsgruppen verstanden, die ein Interesse an einem Vorhaben bekunden.
 - 7 Vgl. Röbbke, M.; Simon, D.: *Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten*. Berlin 2001, S. 42
 - 8 Howaldt, J.: *Wissensproduktion in Netzwerken*. In: Heinz, W. R.; Kotthoff, H.; Peter, G. (Hrsg.): *Beratung ohne For-*

- schung – Forschung ohne Beratung?* Münster 2001, S. 24
- 9 Vgl. Schumann, M.: *Das Ende der kritischen Industriosozologie?* In: *SOFI-Mitteilungen* Nr. 30, 2002, S. 24.
 - 10 Buchinger, K.: *Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten*. Heidelberg 2. Aufl. 1998, S. 54 f.
 - 11 Vgl. Guggenheim, M.: *Welche Gütekriterien für die neuen Formen des Wissens brauchen wir?* In: Franz H. u. a. (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin 2003, S. 293
 - 12 Vgl. Sonntag, K.; Stegmaier, R.; Jungmann, A.: *Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen*. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. 26. (1998) 4, S. 339 f.

- 13 Vgl. Jenewein, K.: *Zur Übertragbarkeit von Qualitätsstandards empirischer Sozialforschung auf Modellversuche*. Vortrag im Rahmen der Wiss. Konferenz „Innovationen fördern, Transfer sichern“, Nürnberg 2003
- 14 Vgl. Latniak, E.: *Wie gut ist der Platz zwischen den Stühlen?* In Franz H. u. a. (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten*, a. a. O., S. 111
- 15 Bosch, A.; Renn, J.: *Wissenskontexte und Wissenstransfer, Übersetzen zwischen Praxisfeldern in der Wissensgesellschaft*. In Franz H. u. a. (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten*, a. a. O., S. 65.
- 16 Moosbrugger, H.; Schweizer, K.: *Evaluationsforschung in der Psychologie*. In: *Zeitschrift für Evaluation* 1/2002, S. 27.



Evaluationsaufgaben – ein Instrument zur Bewertung von Lernverläufen

RAINER BREMER

► Im Rahmen des Modellversuchs GAB¹ wurde eine Evaluationsmethode entwickelt, mittels derer die Qualifikationen der Ausgebildeten durch „Evaluationsaufgaben“ erfasst, gemessen und bewertet werden können.

Die Entstehung des Problems aus der Ausgangslage eines Wirtschaftsmodellversuchs

Bei dem Anfang 2003 nach vierjähriger Laufzeit abgeschlossenen Modellversuch GAB stellte sich angesichts seiner breiten Anlage und anspruchsvollen Zielsetzung die Frage nach einer sowohl angemessenen als auch handhabbaren Evaluationsmethode. Die Zahl der unmittelbar Beteiligten sowie wie die der vom Vorhaben Erfassten barg von Anfang an die Gefahr der Unüberschaubarkeit, vor allem der Steuerung und der Bewertung anhand wissenschaftlich ausweisbarer Kriterien. Es ging darum, die an den sieben Standorten des beteiligten Unternehmens mit der Ausbildung von ca. 3.500 Auszubildenden betrauten Lehrer und Ausbilder sowie die ca. 1.500 betrieblichen Ausbildungsbeauftragten dazu zu bewegen, die mit dem Modellversuch verfolgten Ziele sich zu eigen zu machen und damit praktisch wirksam werden zu lassen. Diese, von vorbereiteten Instrumenten der Implementation gestützten Ziele lassen sich knapp auf einen Nenner bringen: Nachdem festgestellt wurde, dass die herkömmliche Ausbildung in Lehrwerkstätten und Lehrgängen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die zwar prüfungsrelevant sind, dabei aber immer weniger den Anforderungen moderner Fachar-

beit genügen, wurde nach Wegen gesucht, diese Anforderungen *systematisch* in der Ausbildung zu erschließen. Es ging also nicht darum, in einem gegebenen Rahmen methodisch-didaktisch das Ausbildungsergebnis zu verbessern, sondern veränderte Grundlagen zu erarbeiten, auf denen die künftige Ausbildung dem Ziel hoher Qualifizierung besser gerecht werden kann. Im Modellversuch wurden neue Prinzipien der Curriculumentwicklung angewandt, um die Anforderungen der Facharbeit zu identifizieren und als Milieu für die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden heranzuziehen. Dies führte zu einem Wechsel in der Perspektive auf das, was als berufliche Anforderungen bezeichnet werden kann: Waren zuvor die in Ausbildungsrahmenplänen identifizierten Inhalte tätigkeits- und richtungsorientiert formuliert („feilen“; „schaben“; „drehen“; „fräsen“), sollte es nun um den von beruflichen Arbeitsaufgaben definierten Kontext gehen, in dem Facharbeit geleistet wird.

Der Kontext der Facharbeit hat prozesshaften Charakter, die Abwicklung beruflicher Arbeitsaufgaben unterliegt Standards von Qualität, Quantität und Rentabilität. Diese Kriterien liegen miteinander in einem potenziellen Widerspruch und müssen auf einem professionellen Niveau der Ausführung von beruflichen Arbeitsaufgaben, verstanden als Arbeitsprozess, erfüllt werden. Damit kommt auch die Tatsache in den Blick, dass berufliche Arbeitsaufgaben nicht isoliert voneinander, sondern im Zusammenhang mit ihrer technologisch und ökonomisch determinierten Organisation zu sehen sind. Dies haben wir unter dem Aspekt der Geschäftsprozessorientierung erfasst.

Indikatoren für die mit dem Modellversuch intendierten Veränderungen

Mit dem curricularen Ausgang von den in charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben enthaltenen Anforderungen der modernen industriellen Facharbeit ist zunächst eine objektive Dimension des Qualifikationsrahmens angesprochen. Auf diese Weise kann das Ziel der Qualifizierung normativ, als Anforderung beschrieben werden. Das Verfahren, die einen Beruf charakterisierenden Arbeitsaufgaben in Zusammenarbeit mit den diesen professionell ausübenden Experten-Facharbeitern zu identifizieren,² eröffnet zusätzlich die Möglichkeit, auch die subjektive Dimension des Qualifikationserwerbs unter der Frage aufzugreifen, wie sich jemand als „Anfänger“, nämlich Absolvent einer allgemein bildenden Schule, zum „Experten“ eines Berufs entwickelt, der den Anforderungen an Qualität, Quantität und Rentabilität der Facharbeit genügt. Wir haben mit dem neuen Verfahren der Curriculumentwicklung zugleich Zugang zu typischen Biografien des beruflichen Kompetenzerwerbs erhalten. Markant lassen sich die Befunde dazu *in drei Dimensionen* der professionellen Aus-

übung von beruflichen Arbeitsaufgaben zusammenfassen, die zugleich den *Verlauf der fachlichen Kompetenzentwicklung und beruflichen Identitätsbildung* beschreiben: Die Experten-Facharbeiter verfügen über drei elaborierte Konzepte, die den Grad ihrer Kompetenz beschreiben.

1. Ein Konzept des (beruflichen) Weiterlernens angesichts veränderter Technologien und Verfahren. Der hohe kognitive Anteil schließt den Fall eines *objektiven* Bruchs mit vertrauten Standards durch *systematisches Lernen* ein.
2. Ein Konzept beruflichen Arbeitens im Milieu betrieblicher und technologischer Veränderungen gewährleistet die Integration des „Neuen“ in bleibende berufliche Aufgaben. Dieses Konzept zum Arbeiten beruht auf der *subjektiven* Adaption des „Neuen“ als Re-Standardisierung durch *situierendes Lernen*.
3. Ein Konzept der beruflichen Zusammenarbeit ist auf Kollegen und Vorgesetzte gerichtet. Es leistet die *kollektive* Regulierung neuer Standards durch *Praxis*. In diesem – nicht konstruktivistischen – Sinne sprechen wir auch von „beruflichen Praxisgemeinschaften“.

Von hier aus waren es nur noch wenige Schritte zu einem Evaluationskonzept, das den spezifischen Ansprüchen von GAB genügen konnte – die schließlich doch schwierigen und anspruchsvollen forschungslogischen und -praktischen Fragen müssen in diesem Beitrag ausgeblendet bleiben. Wenn man die oben beschriebenen drei Dimensionen, in denen sich die facharbeitstypische Expertise manifestiert, als Verfügung über die inhärenten, kompetenzbeschreibenden Konzepte zugrunde legt, dann sind zwei Hypothesen notwendig, um von diesen Konzepten zu einem Evaluationsdesign zu gelangen:

1. Die in der professionellen Facharbeit sichtbar werden den Kompetenzen beruhen auf der Anwendung und Weiterentwicklung der drei Konzepte. Wer über sie noch nicht verfügt, muss sie erwerben und kann dies nur im Kontext der Arbeits- und Geschäftsprozesse, die für den Anfänger ein anforderungsreiches Entwicklungsmilieu darstellen.
2. Ein Modellversuch, der eine möglichst starke Orientierung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen implementieren will, kann in Bezug auf den Umfang seiner Umsetzung nach dem Grad des Erwerbs fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität beurteilt werden, der sich bei seinen Adressaten, den Auszubildenden, nachweisen können lassen muss.

Das Evaluationsdesign des Modellversuchs ging von der Geltung dieser beiden Hypothesen aus. Dies implizierte die Möglichkeit, vom Stand der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung der Auszubildenden indirekt den Grad der Umsetzung der Modellversuchsziele abzulesen. Mit an-

deren Worten, wir haben den Modellversuch evaluiert, indem wir die Entwicklung der Auszubildenden „vom Anfänger zum Experten“ erfasst, gemessen und bewertet haben.

„Evaluationsaufgaben“ als Instrumente zur Messung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität

Die drei bei den professionalisierten Facharbeitern festgestellten Dimensionen ihrer entwickelten Kompetenzen haben wir auf die Situation von Anfängern – den 16 oder teilweise auch 19 Jahre alten Absolventen der allgemein bildenden Schulen – adaptiert und ihnen für die Dauer ihrer Ausbildung die Elaborierung eines

- Lernkonzepts,
- Arbeitskonzepts und
- Konzepts zur beruflichen Zusammenarbeit unterstellt.

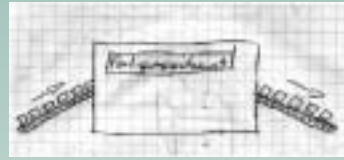
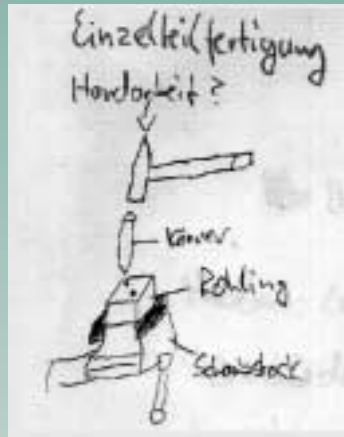
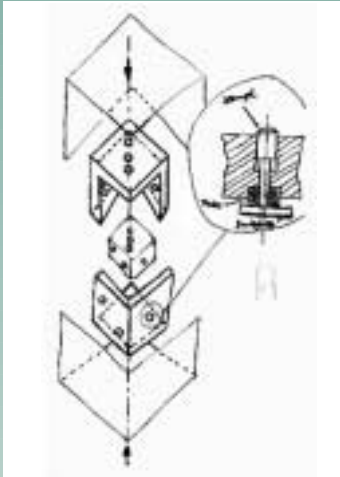
Das eigentliche Evaluationsinstrument bestand in der Konstruktion von Aufgaben. Deren Lösungen sollten Aufschluss über den Stand der Entwicklung der jeweils individuell entwickelten drei Konzepte geben. Die Aufgaben wurden nach Abschluss des ersten Ausbildungsjahres und danach im Abstand von zwölf Monaten durchgeführt. Die Auszubildenden hatten dafür vier Stunden Zeit, die Konkretion der Lösungen war bis auf das Niveau einer schriftlichen und zeichnerischen Beschreibung verlangt. Bei einer Größe von ca. 1000 Auszubildenden je Jahrgangskohorte mussten wir eine Stichprobe bilden. Auf diese Weise haben wir statistisch ca. 25 Prozent eines Jahrgangs erfasst.

Beispiele der Ergebnisse einer Untersuchung von Lernverläufen durch Evaluationsaufgaben

Nicht nur Platzgründe machen es schwierig, anhand eines Beispiels das methodologisch alles andere als eingeführt oder gar anspruchslos geltende Instrument der Evaluationsaufgaben zu illustrieren. Solche Aufgaben beziehen sich ihrem Kern nach nicht mehr auf allgemein bildende, sondern berufsbildende Inhalte, sie sind nicht nur für die Lernenden, sondern auch für Leser schwierig, die der jeweils ausgewählten Domäne beruflicher Arbeit fernstehen. Diese Schwierigkeit ist naturgemäß dann noch nicht unüberwindlich, wenn es um Aufgaben geht, die wir den Auszubildenden als erste – nach zwölf Monaten – stellten.

Hier das Beispiel aus dem Beruf des Werkzeugmechanikers (ohne die zugehörige technische Zeichnung):

„Bereits konfektionierte Würfel aus Aluminium (Kantenlänge 30 Millimeter) sollen zu Spielwürfeln weiterverarbeitet werden. Die Rohlinge sind mit den »Augen« zu verse-



Lösungstyp: „**Werkzeugmacher**“. Die Kompetenzstufe, die diese Lösung repräsentiert, kann nicht das vernünftigerweise normativ erwartete Ergebnis der Ausbildung zum Werkzeugmechaniker nach einem Jahr sein. Vielmehr verfügt dieser Proband über eine Fähigkeit, die auf dem Boden einer untypisch stark ausgebildeten beruflichen Identität entstanden ist. Die Lösung erfüllt vollständig eine spezifische Anforderung an werkzeugmechanische Lösungen: Mit nur einer einzigen mechanischen Bewegung werden alle 21 Vertiefungen eingebracht. Das entspricht in der Lösungskonzeption – nicht in der Ausführung – dem Ideal. Mit gar keiner Bewegung geht es mechanisch nicht.

Lösungstyp: „**Handarbeiter**“. Bei dieser Lösung schlagen die Lernerfahrungen der Lehrwerkstatt durch. Der Proband liefert zwar ein gangbares Lösungskonzept, auf die vorgeschlagene Weise können die Vertiefungen hergestellt werden. Allerdings ist es nicht Aufgabe eines Werkzeugmechanikers, Nutzteile herzustellen, sondern eben Werkzeuge, mit denen diese Nutzteile gefertigt werden können. Der Proband findet eine Lösung, aber keine werkzeugmechanische. Die Lösung trägt für die Herstellung eines Würfels, nicht für die vieler, da die 21 Augen je Würfel bei Fall B 1.050.000 handgefertigte Vertiefungen erforderlich machen würden.

Lösungstyp: „**Verweigerer**“. Die Zeichnung spricht für die vollständige Verweigerung jeder Lösung. Gesagt wird: Wozu Werkzeugmechaniker, für so was haben wir Maschinen. Der Proband hat auch nach 12 Monaten Ausbildung insofern keine berufliche Identität entwickelt, als er es definitiv nicht als seine Aufgabe identifiziert, wenigstens eine Idee dafür zu entwickeln, wie aus den Würfeln Spielwürfel gemacht werden könnten. Die Massenproduktion – die bei dem Lösungstyp „Handwerker“ ausgeblendet wird – ist hier die Ausrede für das Fehlen jeder Idee sowohl zur direkten Fertigung als auch zur Herstellung eines Werkzeugs.

Abbildung
Evaluationsaufgabe aus dem Beruf „Werkzeugmechaniker“ – drei Lösungstypen

hen. Der Kunde A verlangt eine Losgröße von 1.000 Nutzteilen; der Kunde B eine Losgröße von 50.000 Nutzteilen.

Bieten Sie beiden Kunden eine Fertigungsvariante an und illustrieren Sie diese durch Skizzen bzw. Zeichnungen und Beschreibungen.“

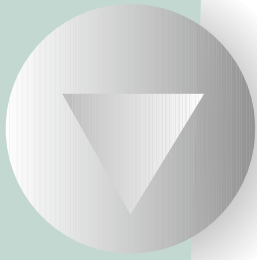
Die gezeigten drei Lösungstypen (vgl. Abbildung) können wir in diesem Beitrag leider nicht im evaluationsmethodisch gebotenen Umfang würdigen. Wir beschränken uns auf die semantische Plausibilität

der Typenbezeichnungen „Werkzeugmacher“, „Handarbeiter“ und „Verweigerer“. Weitere und vor allem tiefer gehende Analysen stehen unter der angegebenen Adresse zur Verfügung.

Insbesondere ist zu beachten, dass die hier illustrativ – und nicht etwa summativ – wiedergegebenen Ergebnisse parallel zur Implementation erhoben wurden – es wäre ein Widerspruch gewesen, wenn sie angesichts der den Modellversuch GAB begründenden Defizitanalyse bereits nach einem Jahr der Implementierung der spezifischen Instrumente signifikant besser ausgefallen wären. Sie zeigen die Ausgangssituation des Modellversuchs, nicht sein Ergebnis. ■

Anmerkungen

- 1 „Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte, dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife“. Das Vorhaben wurde von Bund und Ländern unter dem Kennzeichen K 2022.00 + B bzw. D 2020.00 + B gefördert. Die umfangreichen GAB-Dokumentationen können unter www.itb.uni-bremen.de eingesehen und angefordert werden.
- 2 Im Modellversuch GAB wurde es auf fünf Berufe angewandt: Industriemechaniker, Industrieelektroniker, Werkzeugmechaniker, Automobilmechaniker, Industriekaufmann.



Evaluation in der Ordnungsarbeit – Das Beispiel der Verkehrsberufe

► Sieben Berufe aus dem Verkehrsbereich wurden in einem Vorhaben des BIBB evaluiert. Untersuchungsmethoden und Bewertungsmaßstäbe wurden auf die Situation der einzelnen Berufe zugeschnitten. Bei der Beurteilung neuer Berufe erwies es sich als wichtig, das berufliche Schicksal derjenigen Ausbildungsabsolventinnen und Absolventen zu verfolgen, die nicht vom Ausbildungsbetrieb übernommen wurden. Die Untersuchung ergab vielfältige Hinweise zur künftigen Gestaltung der Ordnungsmittel, sah jedoch keine praktikable Möglichkeit, die Zahl der Verkehrsberufe spürbar zu verringern. Die Untersuchungsergebnisse werden an ausgewählten Beispielen präsentiert.

Eine schnelle Anpassung von Ausbildungsordnungen soll sicherstellen, dass die Ausbildungsanforderungen zeitgemäß sind und neue Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Fachkräfte genutzt werden. Die Einführung neuer Ausbildungsberufe oder die Überarbeitung bestehender Berufe erfolgen deshalb häufig unter Zeitdruck. Enge Zeitvorgaben bei Neuordnungen lassen jedoch kaum vorbereitende Forschungen zu, in denen Qualifikationsbedürfnisse ermittelt und Arbeitsmarktchancen eines geplanten neuen Berufsbilds geprüft werden. Je weniger die Auswirkungen ordnungspolitischer Entscheidungen vorab untersucht werden können, umso wichtiger wird es, die Auswirkungen dieser Entscheidungen durch Evaluation zu überprüfen.¹ Dabei geht es um Fragen wie: Erfüllt der neu geordnete Beruf die in ihn gesetzten Erwartungen? Wird er von den Betrieben angenommen? Welche Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet die Ausbildung? Sind die Bestimmungen der Ausbildungsordnung praktikabel? Bei der Modernisierung von Ausbildungsordnungen, die lange nicht mehr überarbeitet wurden, muss auch danach gefragt werden, ob sie unter den heutigen Bedingungen die Vermittlung bedarfsgerechter und zukunftsfähiger Qualifikationen ermöglichen.

Die evaluierten Berufe

- Eisenbahner/-in im Betriebsdienst (1991–1997)*
- Kaufmann/-frau für Verkehrsservice (1997)
- Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und Straßenverkehr (1979–1999)
- Luftverkehrskaufmann/-frau (1960–1960)
- Schifffahrtskaufmann/-frau (1979–1979)
- Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr (1998)
- Speditionskaufmann/-frau (1940–1996)

* in Klammern: Anerkennung des Berufs – letzte Neuordnung



BENEDIKT PEPPINGHAUS

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B.“ Im BIBB

Gegenstand der Untersuchung

„Neue“ wie „alte“ Berufe für den Verkehrssektor hat das Bundesinstitut für Berufsbildung seit April 2000 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (bis 2002: Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie)

evaluiert. Unter den insgesamt sieben Berufen (vgl. Kasten) waren fünf seit 1996 neu geschaffen oder überarbeitet worden, die beiden übrigen Berufe beruhen auf 20 bzw. 40 Jahre alten Ordnungsmitteln.

In dem Vorhaben sollte es vor allem um die Frage gehen: Sind die sieben Berufe insgesamt bedarfsgerecht, oder ist im Zuge isolierter Neuordnungsverfahren ein Überangebot an kaufmännischen und serviceorientierten Ausbildungsberufen im Verkehrsbereich entstanden.² Auffallend war z. B., dass von den insgesamt 21.262 Ausbildungsverhältnissen, die bei Untersuchungsbeginn in diesen Berufen bestanden, allein 12.885 auf den Beruf Speditionskaufmann/-frau³ entfielen und auch der Rest sich sehr ungleichmäßig auf die übrigen Ausbildungsberufe verteilte. (s. Abbildung 1)

Unter diesen Berufen kam dabei der Ausbildung Kaufmann/-frau für Verkehrsservice besondere Bedeutung zu. Die Ausbildungsordnung gilt nur befristet bis 2004. Die Evaluierung musste deshalb die Grundlagen für eine Entscheidung über die Zukunft des Berufes liefern. Seine Entstehung ist vor dem Hintergrund der Privatisierung der

Deutschen Bahn zu sehen: Hatte das Zug- und Verkaufspersonal bisher eine Beamtenausbildung erhalten, so mussten für ein privatwirtschaftlich operierendes Unternehmen andere Qualifizierungswege gefunden werden. Die vorhandenen Berufsbilder waren nicht ausreichend geeignet. Der neue Beruf sollte jedoch kein „Bahn-Beruf“ sein, sondern ein Qualifizierungsangebot an alle Personenverkehrsunternehmen – insbesondere auch den öffentlichen Personenverkehr und das private Omnibusgewerbe. Er umfasst Qualifikationen im Bereich der Kundenbetreuung, der Abwicklung des Personenverkehrs sowie von Vertrieb, Marketing und Controlling.⁴

Gestaltung der Evaluierung

PAULINI, DROCHNER und BORCH haben 1995 einen Fragenkatalog vorgelegt, der das Spektrum der Themen für die Evaluierung eines Berufes systematisiert.⁵ Bei der Evaluierung der Verkehrsberufe war von Anfang an klar, dass mit Bezug auf jeden Beruf nur eine kleine Auswahl dieser Themen untersucht werden konnte. Die Auswahl dieser Fragen sollte jedoch nicht schon zu Beginn der Untersuchung festgelegt werden, sondern von der Ausbildungspraxis mit beeinflusst sein. Gespräche, Diskussionen und Workshops mit Akteuren der Ausbildung (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Auszubildende usw.) bildeten deshalb den ersten Schritt, um zu erkunden, welche Themen bei der Beurteilung der Berufe berücksichtigt werden sollten. Fachliteratur, Presseveröffentlichungen und das Internet lieferten darüber hinaus Informationen zu aktuellen Entwicklungen in der Branche. Die Berücksichtigung der ordnungspolitischen Aspekte wurde durch einen Fachbeirat aus Vertreterinnen und Vertretern der Sozialparteien und der Kultusministerkonferenz gewährleistet.

Die gewonnenen Erkenntnisse und Quellen lieferten zusammen mit der Analyse der Ausbildungsordnungen vorläufige Antworten auf die Fragen des Untersuchungsauftrags. Die so entwickelten Thesen wurden dann – soweit dem Inhalt nach möglich – mit Hilfe von Befragungen überprüft. Übersicht 1 verdeutlicht, dass die Wahl der Erhebungsinstrumente von Beruf zu Beruf variierte. Um ein breites Meinungsbild zur Ausbildung von Speditionskaufleuten zu erhalten, wurden z. B. Fallstudien in 15 Ausbildungsbetrieben (die sich nach Größe, Leistungsprofil und Standort unterschieden) durchgeführt.⁶ Im Falle der Ausbildung Kaufmann/-frau für Verkehrsservice sowie der beiden Luftverkehrsberufe wurde hierfür ein Workshop genutzt.

Ausgewählte Ergebnisse

ARBEITSMARKTVERWERTBARKEIT EINES NEUEN BERUFES
Bei Gesprächen mit Auszubildenden und Lehrkräften wurde schnell die Sorge deutlich, *Kaufleute für Verkehrsservice* hätten mit ihrer Ausbildung außerhalb ihres Aus-

Übersicht 1 Erhebungsmaßnahmen

a) Erkundung der Ausbildungspraxis und der Meinung der unmittelbar Betroffenen

- Workshop zur Ausbildung Kaufmann/-frau für Verkehrsservice
- Workshop zu den beiden Luftverkehrsberufen Luftverkehrskaufmann und Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr
- Einzel- und Gruppengespräche (über 50, davon 12 Ausbilder/-innen, 17 Personalverantwortliche bzw. Fachvorgesetzte, 11 IHK-Vertreterinnen, 13 Berufsschullehrer/-innen)
- Hospitationen in Berufsschulen sowie in Prüfungsausschüssen
- Speditionskaufleute: Fallstudien in 15 Speditionsbetrieben
Schwerpunkte: wichtigste Qualifikationsanforderungen an Speditionskaufleute, Umsetzung von Neuerungen aus der Ausbildungsordnung von 1996

b) standardisierte Befragungen zur Überprüfung von Hypothesen

- Telefonische Befragungen von Ausbildungs- oder Personalverantwortlichen und Betriebsräten
 - a) ausbildende Speditionsbetriebe
Schwerpunkte: Leistungsspektrum des Unternehmens, Umsetzung der Ausbildungsordnung, Wünsche an die Breite der Ausbildung, neue Qualifikationsanforderungen, Wünsche an die Ausbildungsordnung
 - b) Betriebe des Luftverkehrs
Schwerpunkte: Beschäftigungsmöglichkeiten, Ausbildungsplatzreserven für Luftverkehrskaufleute und Servicekaufleute im Luftverkehr
 - c) Betriebe, die Schifffahrtskaufleute ausbilden
Schwerpunkte: Bedarf an Schifffahrtskaufleuten in den Fachrichtungen Tramp- und Linienfahrt, Ausbildung und Beschäftigung für andere kaufmännische Berufe, Bedeutung logistischer Ausbildungsinhalte
- Schriftliche Befragung von Absolventen/Absolventinnen des Winterhalbjahres 2000/2002 der Berufe
 - a) Kaufmann/-frau für Verkehrsservice (400 Teilnehmer/-innen = 51 % der Grundgesamtheit)
 - b) Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und Straßenverkehr (96 Teilnehmer/-innen, 52 % der Grundgesamtheit)
 - c) Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr (31 Teilnehmer/-innen, 30 % der Grundgesamtheit)

c) Beteiligung der Sozialparteien und der KMK durch:

- Fachbeirat für berufsübergreifende Fragen
- Fachbeirat Kaufmann/-frau für Verkehrsservice
- Arbeitsgruppe Eisenbahner/-in im Betriebsdienst

bildungsbetriebs schlechte Aussichten auf eine ausbildungsadäquate Beschäftigung. Die Frage der Arbeitsmarktverwertbarkeit war besonders akut, weil absehbar war, dass die Deutsche Bahn einen Teil der Auszubildenden nicht übernehmen würde.

Ein Beruf, der die Bezeichnung „Service“ im Namen führt, sollte besonders gute Beschäftigungschancen eröffnen. Diese Erwartung musste in der Praxis überprüft werden. Recherchen der Deutschen Bahn, die beim Workshop Kaufmann/-frau für Verkehrsservice (Dezember 2000) vorgestellt wurden, zeigten, dass Kaufleute für Verkehrsservice nach der Ausbildung u. a. im Reisebüro, am Flughafen oder auch bei der Bank angestellt waren. Allerdings ließ sich nicht feststellen, wie diese Erkenntnisse gewonnen worden waren. Diese Angaben lieferten deshalb auch keine Basis, um die wichtige Frage der Arbeitsmarktverwertbarkeit zu prüfen. Genauere Daten waren erforderlich; besonders wichtig: das Schicksal derjenigen Absolventinnen und Absolventen, die nicht im Ausbildungsbetrieb verbleiben. Deshalb wurden vor dem Ende der Ausbildung die Auszubildenden über die Berufsschulen gebeten, sich für eine spätere schriftliche Befragung durch das BIBB zur Verfügung zu stellen, die knapp ein Jahr später stattfand.⁷ Nach diesem Verfahren wurden neben den Kaufleuten für Verkehrsservice auch Kaufleute im Eisenbahn- und Straßenverkehr sowie Servicekaufleute im Luftverkehr befragt. Erfasst wurden alle Abschlussklassen (mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz). Die Teilnahmequote hinsichtlich der Grundgesamtheit war relativ hoch (50 Prozent Kaufleute für Verkehrsservice und Kaufleute im Eisenbahn- und Straßenverkehr; Servicekaufleute im Luftverkehr 30 Prozent.)

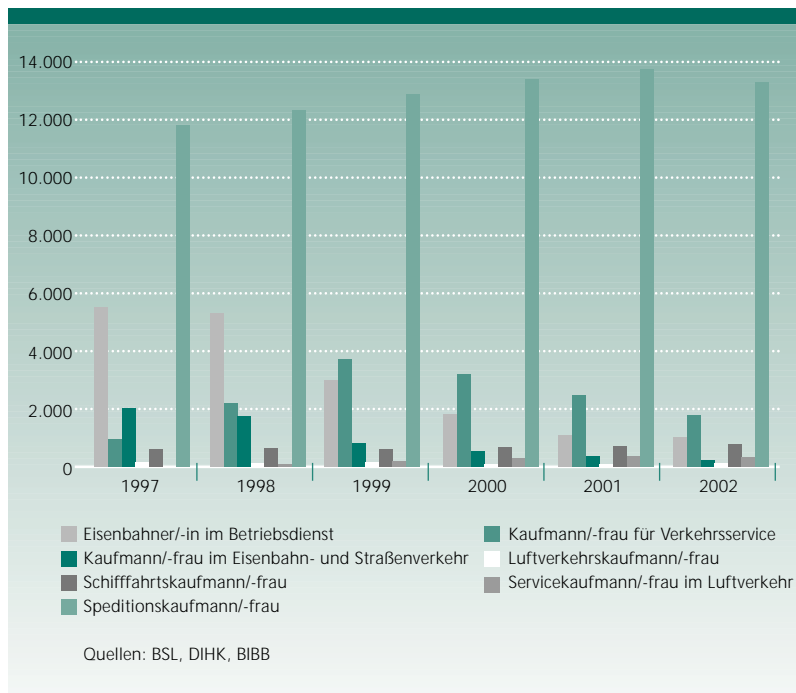
Zur Bewertung der Arbeitsmarktverwertbarkeit wurde u. a. gefragt, wer sich von den Befragten auf Arbeitssuche befindet:

	Kaufleute für Verkehrsservice	Kaufleute im Eisenbahn- u. Straßenverkehr	Servicekaufleute im Luftverkehr
derzeit nicht berufstätig	26 %	33 %	3 %
darunter derzeit auf Arbeitssuche	10 %	7 %	0 %

Ein Vergleich mit Zahlen des IAB⁸ zeigt, dass die Berufe Kaufmann/-frau für Verkehrsservice und Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und Straßenverkehr im Jahr 2002 zur Gruppe der kaufmännischen Berufe gehören, bei denen der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die im Anschluss an die Ausbildung arbeitslos sind, vergleichsweise hoch ist. Da die Befragung nur auf einen Jahrgang beschränkt war, lassen sich daraus keine Prognosen ableiten.

Ob die berufstätigen Absolventinnen und Absolventen eine dem Abschluss entsprechende niveaugerechte Beschäfti-

Abbildung 1 Entwicklung der Auszubildendenzahlen zwischen 1997 und 2002



gung gefunden haben, sollte an Hand der folgenden Frage erkundet werden: Wie schätzen Sie Ihre berufliche Verantwortung im Vergleich zu anderen kaufmännischen Angestellten ein?

Wie schätzen Sie Ihre berufliche Verantwortung im Vergleich zu anderen kaufmännischen Angestellten ein?	Kaufleute für Verkehrsservice	Kaufleute im Eisenbahn- u. Straßenverkehr	Servicekaufleute im Luftverkehr
deutlich höher	31 %	34 %	65 %
ähnlich	50 %	55 %	35 %
deutlich niedriger	8 %	2 %	0 %
weiß nicht	10 %	9 %	0 %

Mindestens 80 Prozent der Berufstätigen werteten ihre Verantwortung als ähnlich oder höher gegenüber der anderer kaufmännischer Angestellter. Ähnlich waren die Ergebnisse hinsichtlich der Bezahlung. Die Bewertung der Aufstiegsmöglichkeiten fiel deutlich negativer aus.⁹

Interessante Gesichtspunkte ergab die Teilfrage: Auf welche Themen wurde in der Ausbildung zu wenig Wert gelegt?

Worauf wurde in der Ausbildung zu wenig Wert gelegt?	Kaufleute für Verkehrsservice	Kaufleute im Eisenbahn- u. Straßenverkehr	Servicekaufleute im Luftverkehr
Fremdsprachen	72 %	69 %	81 %
Umgang mit gängigen Computerprogrammen	69 %	55 %	43 %
Kalkulieren und Abrechnen	58 %	2 %	70 %

In allen drei Berufen kam aus Sicht der Befragten die Fremdsprachenvermittlung zu kurz; bei den serviceorientierten Kaufleuten war man offensichtlich mit dem Niveau der kaufmännischen Qualifikationen nicht zufrieden.

AUSBILDUNG VON SPEDITIONSKAUFLEUTEN

Bei der Untersuchung des Speditionskaufmanns/der Speditionskauffrau – erwies sich als entscheidendes Problem, dass die in den Ordnungsmitteln geforderten Qualifikationen zu umfangreich sind, die Branche aber zusätzlich eine Erweiterung der logistischen Anforderungen erwartet. Zum besseren Verständnis dieses Problems hier ein Blick auf die Leistungen des Speditionsgebietes:

„Der Spediteur ist der Organisator des Güterverkehrs“ – unter dieser Kurzformel werden häufig die „klassischen“ Aufgaben des Spediteurs zusammengefasst. Der Spediteur berät den Kunden; er bestimmt Transportmittel und -wege, schließt die erforderlichen Verträge mit Transport-, Lager- und Umschlagsunternehmen ab, sorgt für die Beschaffung der notwendigen Papiere und Dokumente und überwacht die Ausführung der Versendung. Dabei sind eine Vielzahl von güter- und verkehrsträgerspezifischen nationalen und internationalen Rechtsnormen und Geschäftsbedingungen zu beachten sowie technische und organisatorische Bedingungen zu berücksichtigen. Neben diesen klassischen Aufgaben haben die Speditionen als Logistikdienstleister outgesourcte betriebliche Aufgaben wie Beschaffung, Distribution und Fakturierung übernommen; große Speditionen entwickeln sich zu logistischen Systemanbietern, die für die Unternehmen aus Industrie und Handel Konzepte zur Optimierung des Materialflusses entwerfen und umsetzen.

Eisenbahner/-in im Betriebsdienst:
berufliche Grundbildung ausbauen

Kaufmann/-frau für Verkehrsservice:
Befristung aufheben, Schwerpunkt Sicherheit und Service abschaffen

Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und Straßenverkehr:
auch Neuordnung ändert am niedrigen Ausbildungsplatzangebot nichts

Luftverkehrskaufmann/-frau und Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr:
gemeinsam neu ordnen: Schaffung einer Ausbildungsordnung nach BBiG für Luftverkehrsleute.

Kaufmännische Qualifikationen von Servicekaufleuten im Luftverkehr stärker betonen.

Schiffahrtskaufmann/-frau:
Ausbildungsordnung von 1979 ist modernisierungsbedürftig, grundlegend neue Fachinhalte sind nicht erforderlich

Speditionskaufmann/-frau:
Leistungsspektrum der Branche hat sich erweitert. Exemplarisches Lernen muss eine Überforderung von Betrieben und Auszubildenden verhindern

Die Speditionsbranche insgesamt deckt somit ein sehr breites Leistungsspektrum ab. Allerdings ist der einzelne Betrieb häufig nur in ausgewählten Segmenten tätig: So hatten bei der telefonischen Befragung von auszubildenden Speditionsbetrieben nur 35 Prozent mit dem Bahntransport zu tun, in nur 22 Prozent kommen Auszubildende in der Bahnfracht zum Einsatz. Dennoch wollen 90 Prozent der Betriebe, dass die Ausbildung von Speditionskaufleuten auch künftig alle Verkehrsträger behandelt; auch Auszubildende äußerten sich in diesem Sinne. Gleichzeitig sieht die Branche die Notwendigkeit, den Stellenwert der Logistik in der Ausbildung von Speditionskaufleuten weiter auszubauen.

Für die Ordnungsarbeit stellt sich damit die Aufgabe, die wichtigen Merkmale des bisherigen Berufsbilds zu erhalten und gleichzeitig mehr Raum für logistikbezogene Qualifikationen zu schaffen. Umfang und Niveau der Ausbildungsanforderungen sind dabei so zu definieren, dass sie von den Betrieben umgesetzt und von den Auszubildenden bewältigt werden können. Dies soll damit erreicht werden, dass sich die Ordnungsmittel am Gedanken des exemplarischen Lernens orientieren. Seit Anfang 2003 arbeiten Sachverständige des Bundes und der Länder an der Neuordnung der Ausbildung. Wie auf Grund der Evaluierungsergebnisse nicht anders zu erwarten, erweist es sich als schwierig, Umfang und Tiefe der Ausbildungsanforderungen zu bestimmen.

BRAUCHEN WIR SO VIELE VERKEHRSBERUFE?

Für die Verkehrsbranche gibt es unverhältnismäßig viele kaufmännische Berufe. Die Mehrzahl bringt es nur auf wenige hundert Auszubildende. Geht es nicht mit weniger Berufen?

Diese Frage ist nicht einfach zu lösen. Ein Beispiel: Speditionskaufleute wie Schiffahrtskaufleute verkaufen und vermitteln Leistungen im Güterverkehr. Allerdings werden Schiffahrtskaufleute auch für die kaufmännische Steuerung und Begleitung des Betriebs von Seeschiffen ausgebildet. In der ohnehin sehr breit angelegten Ausbildung von Speditionskaufleuten ist für solche Aufgaben kein Platz mehr. Die Qualifikationsprofile der beiden Berufe überschneiden und ergänzen sich, sind aber aus Sicht der Betriebe deutlich zu unterscheiden; dies zeigt sich schon darin, dass in der Seeschiffahrt beide Berufe ausgebildet und beschäftigt werden.

Auch die Berufe Kaufmann/-frau für Verkehrsservice und Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr bzw. Luftverkehrskaufmann/-frau und Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr lassen sich nur unter Verzicht auf wesentliche Aspekte ihres derzeitigen Profils zusammenführen.

Die Ausbildung Kaufmann/-frau im Eisenbahn- und Straßenverkehr könnte sich als entbehrlich erweisen, da je nach Einsatzgebiet die erforderlichen Qualifikationen auch in Querschnittsberufen wie Bürokaufmann/-frau und Indus-

triekaufmann/-frau oder durch Verkehrsberufe wie Speditionskaufmann/-frau und Kaufmann/-frau für Verkehrsservice vermittelt werden.

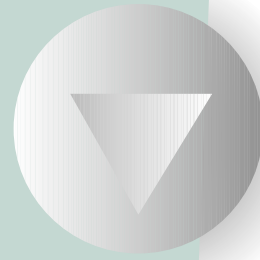
Ansatzpunkte für die Notwendigkeit einer systematischen Neustrukturierung der kaufmännischen Verkehrsberufe hat die Evaluierung der Verkehrsberufe kaum erbracht. Die Schlussfolgerungen für die Ordnungsarbeit betreffen deshalb vor allem die Gestaltung der einzelnen Berufe. (Übersicht 2)

Evaluierung – auch ein Weg zum Dialog mit der Praxis

Für die Evaluierung der Verkehrsberufe hatte der direkte Meinungsaustausch mit der betrieblichen Praxis einen besonders hohen Stellenwert. Dieses Konzept konnte jedoch nur funktionieren, wenn die Betriebe hierfür die Zeit für Besichtigungen, Befragungen und Gespräche bereitstellten; dies ist keine Selbstverständlichkeit in einer Branche, die unter starkem Kostendruck steht. Von daher war es für die Evaluierer überraschend und erfreulich zugleich, dass die Betriebe es ausdrücklich begrüßten, dass ihre Meinung zu Fragen der Berufsausbildung gefragt war. Somit dient Evaluierung nicht nur den Bedürfnissen von Verordnungsgeber und Sozialparteien, sondern ist auch ein Weg, der Ausbildungspraxis in der Ordnungsarbeit eine Stimme zu geben. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Sauter, E.: *Entwicklung neuer Ausbildungsberufe*. In: *Ausbilder-Handbuch* (48. Erg.-Lfg. Dez. 2001)
- 2 Für den Bereich „Verkehr und Logistik“ gibt es im Vergleich zu anderen Sektoren überproportional viele kaufmännische Berufsbilder. Vgl. Stiller, I.: *Kaufmännische Dienstleistungsberufe – Welche Basis führt zur Berufsbefähigung?* Hrsg. BIBB, Berlin 1999
- 3 BIBB-Datenblätter, Stand 31. 12. 1999. Zum 1. 9. 2002 bestanden 13.243 Auszubildungsverhältnisse. (Quelle: DIHK)
- 4 Die Evaluierung ergab, dass Unternehmen der Deutschen Bahn über 90 % der Auszubildenden stellen.
- 5 Paulini, H.; Drochner, I.; Borch, H.: *Kriterienkatalog für die Evaluierung von Ausbildungsordnungen*. In: *BWP 24* (1995) 2, S. 37 ff.
- 6 Die Ergebnisse der von Martin Elsner (BIBB) betreuten Erhebungen sind dokumentiert in: Dobischat, R.; Düsseldorf, K. (Hrsg.): *Speditionskaufleute – Studie zu Qualifikationsanforderungen*. Hrsg. BIBB, Bonn 2003
- 7 Die schriftliche Befragung erfolgte im Oktober/November 2002 durch das Büro für empirische Forschung – Hubertus Häbler – in München.
- 8 Berufenet der Bundesanstalt für Arbeit (www.arbeitsamt.de) in den Informationen zu den Ausbildungsberufen unter „Ausbildung im Spiegel der Statistik“: Angaben zu „Arbeitslos nach bestandener Prüfung“.
- 9 46 % der Servicekaufleute im Luftverkehr und 40 % der Kaufleute für Verkehrsservice bewerteten sie als deutlich schlechter im Vergleich zu sonstigen kaufmännischen Angestellten, bei den Kaufleuten im Eisenbahn- und Straßenverkehr waren es 26 %. – Vergleichszahlen aus anderen Berufen liegen nicht vor.



Zur Evaluation von Beratungsprojekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit am Beispiel zweier TRANSFORM-Projekte

GABRIELA HÖHNS

► Evaluationen gehören bei Beratungsprojekten bereits fast standardmäßig zum Projektdesign, so auch für die Beratungsprojekte des BIBB im Rahmen des TRANSFORM-Programms der Bundesregierung zur Beratung der Länder Mittel- und Osteuropas. Der Beitrag zeigt, auf welche Weise es bei der Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten gelungen ist, valide Ergebnisse zu erbringen.

Für die summative, d. h. einige Zeit nach Projektabschluss durchgeführte Evaluation von TRANSFORM-Beratungsprojekten wurden exemplarisch zwei in Russland angesiedelte Projekte¹ ausgewählt, ein gewerblich-technisches und ein kaufmännisches Beratungsprojekt. Das BIBB und sein russisches Partnerinstitut, das Institut für die Entwicklung der Berufsbildung (IPRO), schlossen eine Kooperationsvereinbarung ab, in die auch die Nachhaltigkeitsanalyse aufgenommen wurde. Das sicherte die Partizipation der von der Evaluation betroffenen Seite.² Methodische Unterstützung erhielt das BIBB vom Centrum für Evaluation (CEval) der Universität Saarbrücken. Das CEval hat eine unmittelbar operationalisierbare Herangehensweise ausgearbeitet, die es ermöglicht, die nachhaltigen Wirkungen von Projekten umfassend zu registrieren und zu bewerten. Es beteiligt sich auch aktiv an der Datenerhebung und -auswertung.

Nach WHITE hängt die Validität empirisch gewonnener Daten von vier „Quellen“ ab, nämlich

1. der Erfahrung und der Professionalität der Experten, die die Daten erheben,
2. der konzeptuellen Klarheit der Studie,
3. dem Vergleich mit anderen Evaluationsstudien und
4. der sorgfältigen Datenerhebung.³

Erfahrung und Professionalität der Experten

An der Datenerhebung waren beteiligt: eine Mitarbeiterin des BIBB, eine Mitarbeiterin und ein Mitarbeiter des CEval sowie eine Mitarbeiterin und ein Mitarbeiter des IRPO. Im gesamten Evaluationsprozess fand eine intensive Kooperation und gegenseitige Rückspiegelung der Befunde und Erkenntnisse statt, um persönliche Interessen bei der Datenerhebung auszuschalten.

Konzeptuelle Klarheit der Studie

Zur Überprüfung von Nachhaltigkeit werden geplante und ungeplante Projektstrukturen und -wirkungen in den Blick genommen, die mit den Projektzielen übereinstimmen oder davon abweichen können. Unterschieden wird dabei zwischen der „internen Nachhaltigkeit“ und der „externen Nachhaltigkeit“⁴. Die interne Nachhaltigkeit bezieht sich auf die Strukturen, die bei der ausländischen Trägerorganisation (in unserem Fall den russischen Modellschulen)

während des Förderzeitraums aufgebaut wurden. Sie müssen problemadäquat sein, zielkonforme Wirkungen ermöglichen und sich verändernden Umweltbedingungen anpassen. Die externe Nachhaltigkeit als Breitenwirkung oder Modell- und Multiplikatorwirkung eines Projekts wirkt über den unmittelbaren Träger hinaus (z. B. Diffusion der Innovationen in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem).

Die erhobenen Befunde wurden in ein Analyseraster eingetragen, welches von STOCKMANN auf der Grundlage der oben beschriebenen Nachhaltigkeitsdefinition erarbeitet wurde. (vgl. Kasten S. 44) In seiner verfeinerten Form⁵ benennt das Raster im Detail die Konzepte und Variablen, die die Datenerhebung und -analyse steuern. So wird die Vielzahl der Zusammen-

Raster prüft Projekt- wirkungen

hänge einer differenzierten Betrachtung zugänglich gemacht. Zur Klärung von möglichen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen müssen im „Lebenslauf“ eines Projekts verschiedene Zeitpunkte betrachtet werden,

denn viele nachhaltige Wirkungen manifestieren sich erst nach dem Förderende, beruhen jedoch auf den im Förderzeitraum geschaffenen materiellen und immateriellen Strukturen.

Vergleich der Ergebnisse mit anderen Evaluationsstudien

Mit Hilfe des Rasters, das grundsätzlich auf die Evaluation von Berufsbildungsprojekten zugeschnitten ist, wurden die Rahmenbedingungen der Projekte untersucht und einer Vergleichbarkeit zugeführt. An Projekten in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wurde das Analyseraster bereits vielfach erprobt, in Transformationsländern wird es jetzt erstmals eingesetzt. Vor Projektbeginn wurde das Raster zunächst entsprechend adaptiert, um die Rahmenbedingungen, wie sie in Transformationsländern herrschen, zu berücksichtigen, z. B. die spezifische Länderdemografie, das Beschäftigungssystem, Besonderheiten der Ausbildungskonzeption oder Veränderungen in der Ausbildungsmethodik.

Sind die Befunde gemäß den einzelnen Rasterpunkten geordnet und zusammengefasst, können sie anhand von quantitativen Indikatoren bewertet werden.⁷ Das ermöglicht einen Vergleich zwischen verschiedenen Projekten. Im Unterschied zu rein subjektiven Einschätzungen werden hier die Bewertungskriterien offen gelegt und damit nachvollziehbar. Je mehr Projekte nach diesen Indikatoren bewertet und miteinander verglichen werden, umso mehr Grund besteht zu der Schlussfolgerung, dass ähnliche Wirkungen auch durch ähnliche Ursachen hervorgerufen wurden. Zur Erleichterung des Vergleichs wurden bereits bei der Erarbeitung der Erhebungsinstrumente die Erfahrungen aus Evaluationen von anderen Beratungsprojekten, insbesondere von gewerblich-technischen Projekten in China⁸, mit berücksichtigt.

Sorgfältige Datenerhebung

Für die Erfassung der Daten wurde ein Multimethodenansatz gewählt, der sich aus schriftlichen teilstandardisierten Befragungen, leitfadengestützten qualitativen Interviews, Begehungen/Beobachtungen und Dokumentenanalyse zusammensetzt. Zunächst wurden möglichst alle erhältlichen Informationen, soweit sie für das Raster relevant sind, aus

Grobgliederung des Analyserasters

I. Grunddaten

1. Projektdemografie und -design
2. Länderdemografie

II. Interne Wirkungsfelder/Implementationssträger

3. Ziele
4. Mitarbeiter
5. Organisationsstruktur des Projektträgers
6. Finanzielle Ressourcen
7. Technische Ausstattung
8. Ausbildungskonzeption

III. Externe Wirkungsfelder/Adressaten

9. Ausbildungssystem/Auszubildende
10. Beschäftigungssystem/Arbeitgeber

verschiedenen Quellen und mit unterschiedlichen Methoden gesammelt, so dass alle Befunde mehrfach abgesichert sind. Durch das Zusammenstellen und Ordnen im Analyseraster können die Befunde miteinander verglichen und auf ihre Plausibilität überprüft werden.

SCHRIFTLICHE BEFRAGUNGEN

Bei den Evaluationen in Russland wurden für die Zufriedenheits- und Verbleibsanalyse von Auszubildenden und Absolventen sowie von Vergleichsgruppen schriftliche standardisierte Fragebögen entworfen, die auf einem Workshop mit russischen Experten ausführlich diskutiert und überarbeitet wurden. Dadurch entstanden für die Befragten keine inhaltlichen und keine Verständnisprobleme. Die Auszubildenden, sowohl Automechaniker als auch Industriekaufleute, konnten praktisch vollständig erfasst werden und füllten die Fragebogen im Beisein der Evaluatoren gruppenweise aus. Die Befragungen der Absolventen wurden von den Modellschulen durchgeführt. Die Offenheit gegenüber der Evaluation und die große Bereitschaft zur Zusammenarbeit seitens aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Modellschulen war dafür eine gute Grundlage. Beide Modellschulen pflegen gute Kontakte zu ihren Absolventen und verfügen auch schon über Erfahrungen mit der eigenständigen Durchführung schriftlicher Befragungen. Die Rücklaufquote betrug 16 Prozent bei den Automechanikern bzw. 27 Prozent bei den Industriekaufleuten, wobei weniger Absolventen aus den ersten Jahrgängen erfasst wurden und mehr aus den späteren. Das entspricht Erfahrungen mit Absolventenbefragungen in Deutschland. Die Objektivität der Befragung der Absolventen wurde durch Kontrolle des Antwortverhaltens gewährleistet: In der Einschätzung der Ausbildung waren die Fragen bei Absolventen und Auszubildenden gleich lautend formuliert, und die Antworttendenzen stimmen im Wesentlichen überein.

Die Aussagen von Vergleichsgruppen waren wichtig, um die Besonderheiten der Wirkungen der neuen Ausbildungsgänge klarer erfassen zu können; sie sind aber auch mit Vorsicht zu betrachten, weil äußere Faktoren zu Unterschieden im Antwortverhalten führen können. Bei der Auswahl der Gruppen und der folgenden Auswertung wurde bzw. wird das entsprechend berücksichtigt.

LEITFADENGESTÜTZTE INTERVIEWS

Leitfadengestützte Interviews wurden mit Vertretern aller relevanten an den zwei Beratungsprojekten beteiligten Gruppen durchgeführt. Hierzu gehören zunächst die Direktoren der Modellschulen sowie das Lehrpersonal. Darüber hinaus wurden Personen aus der Umwelt der Beratungsprojekte befragt (Automechaniker: zehn Personen; Industriekaufmann: 39 Personen). Zu den Personen aus der Umwelt zählen beispielsweise Vertreter auf verschiedenen

Ebenen von Betrieben, wo Absolventen tätig sind, Gewerkschaftsvertreter, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kammer, Bürgermeisteramt, Bildungsverwaltung, Arbeitsamt, die zuständigen Mitarbeiterinnen im IRPO sowie Direktoren und Lehrkräfte von Vergleichsschulen. Auch mit den deutschen Projektbeteiligten wurden ausführliche leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Für die verschiedenen Personengruppen wurden jeweils unterschiedliche Leitfäden erarbeitet, in Abhängigkeit vom Bezug der Gruppe zum Projekt. Die große Zahl von Interviewpartnern gleicht deren unterschiedliche Auskunftsbereitschaft weitgehend aus.



Angehende Automechaniker des Berufszlyzeums Nr. 41 in Likino-Duljowo beim Ausfüllen des Fragebogens

Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Interviewtem und Interviewendem und auch die Umstände, unter denen das Interview stattfindet, beeinträchtigen häufig den Wert leitfadengestützter Interviews. Befragte sehen möglicherweise die Evaluatoren fälschlich als Kontrolleure an (diese Gefahr ist insbesondere in Ländern gegeben, in denen Evaluation noch nicht sehr verbreitet ist).⁹ Um solche Störfaktoren möglichst auszuschließen, wurden die Interviews von mehreren Personen mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund vorgenommen (BIBB, IRPO und CEval). Die Ergebnisse wurden gegenseitig gespiegelt und die Protokolle in das gemeinsame Raster übertragen, wo sie noch einmal überprüft und bewertet wurden. Die Beeinträchtigung der Informationsübermittlung durch das Dolmetschen war nicht relevant, wie durch eine sprachkundige Evaluatorsin festgestellt wurde.

AUSWERTUNG DER PROJEKTDOKUMENTATION

Für die Betrachtung des Lebensverlaufs der Beratungsprojekte spielt die Auswertung der Projektdokumentation eine besondere Rolle. Sie ergänzt mögliche Erinnerungslücken bei den Interview-Fragen zum Projektstatus zu verschiedenen Zeitpunkten. Zu den hier evaluierten Projekten liegt eine ausführliche schriftliche Berichterstattung vor, bei der

es sich überwiegend um die spezifische deutsche Sicht des Ablaufs handelt. Die Projektdokumentation in Russland ist lückenhafter; insbesondere zum Zustand der Finanzen der Modellschulen war die Auskunftsbereitschaft an drei von der Evaluation betroffenen Lyzeen unterschiedlich. Hier zeigt sich ein Vorzug des Analyserasters: Beim Zusammenstellen der erhaltenen Informationen, die sich gegenseitig ergänzen, entsteht eine hinreichende Vorstellung von der finanziellen Leistungsfähigkeit der einzelnen Lyzeen, so dass weitere Erhebungen nicht erforderlich wurden.

BEGEHUNG UND BEOBACHTUNG

Die Methode der Begehung und Beobachtung wurde bei den hier betrachteten Evaluationen am wenigsten eingesetzt, denn bei einer angekündigten Teilnahme am Unterricht ist eine Beeinflussung des Verhaltens von Lehrer und Auszubildenden durch die Evaluatoren nicht zu vermeiden. Auch sind Veränderungen im Zeitverlauf mit dieser Methode nicht feststellbar. Wo die Evaluatoren vom Schuldirektor spontan eingeladen wurden, einen Blick in eine Ausbildungsstunde zu werfen, konnten sie einen recht realitätsnahen Eindruck gewinnen.

Die besichtigten Betriebe waren von der Modellschule ausgewählt und vorher informiert worden. Alle Besichtigungen fanden in Begleitung von Lehrkräften statt. Nur so sind Betriebsbesichtigungen für Ausländer in Russland möglich. Bei der Bewertung der Eindrücke wird berücksichtigt, dass die Anwesenheit der Lehrer das Verhalten der Betriebsmitarbeiter und der Auszubildenden beeinflusst. Die Aussagen der Auszubildenden und Absolventen aus

den schriftlichen Befragungen zum Praktikum bzw. zu ihrer Tätigkeit dienen hier als Ergänzung und Korrektiv. Die Betriebsbesichtigungen ermöglichten zudem einen reichen Eindruck von der Lage und den Perspektiven der Betriebe und damit von der Lage auf dem Arbeitsmarkt und von den Arbeitsbedingungen der Auszubildenden und Absolventen. Auf die Methode der Begehung und Beobachtung sollte trotz ihrer Grenzen nicht verzichtet werden.

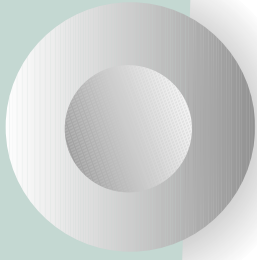
Zusammenfassung und Ausblick

Der Multimethodenansatz erscheint in Verbindung mit dem Analyseraster als ein zuverlässiger Weg zur Gewinnung von abgesicherten und aussagekräftigen Daten über ein Projekt. Das Raster trägt dazu bei, dass eine Erhebung schnell und effektiv durchgeführt werden kann. Es konzentriert den Blick des Evaluators auf die wesentlichen Projektaspekte und hilft, keinen wichtigen Aspekt außer Acht zu lassen.

Das aktive Interesse aller Beteiligten und eine sorgfältige Vorbereitung der Untersuchungen ermöglichte darüber hinaus die Gewinnung einer soliden Datenbasis¹⁰, von der aus weitere Hypothesen gebildet werden können. Auf einem Workshop im Herbst 2003 im BIBB werden die evaluierten Projekte nach quantitativen Indikatoren bewertet und miteinander sowie mit anderen Beratungsprojekten in China und in Entwicklungsländern verglichen. Dort werden auch Empfehlungen für künftige Beratungsleistungen des BIBB erarbeitet. ■

Anmerkungen

- 1 Nähere Informationen zu den Beratungsprojekten sind enthalten in „Projekte und Maßnahmen der deutsch-russischen Berufsbildungszusammenarbeit 1993–2000 – eine Bilanz“. Hrsg. BIBB, Bonn 2001
- 2 Vgl. hierzu den Artikel von BEYWL/SPEER in dieser BWP
- 3 WHITE, L. G.: *An Approach to Evaluating the Impact of AID Projects*. Washington: US.AID. 1986 S. 5 f.
- 4 Siehe auch: STOCKMANN, R.: *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe*. Opladen 1996, S. 79
- 5 Für die jeweiligen Untersuchungsbedingungen modifizierter detaillierte Analyseraster sind beispielsweise in folgenden Quellen dokumentiert:
 - „Analyseraster zur Erhebung der Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten“. In: STOCKMANN, R.: *Die Wirksamkeit... a. a. O.*, S. 459 ff.
 - „Analyseraster: Leitfaden für die Prüfung, Planung und Fortschrittskontrolle von Berufsbildungsprojekten“. In: STOCKMANN, R.; KOHLMANN, U.: *Transferierbarkeit des dualen Systems – Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit*, Band 13. Hrsg.: GTZ GmbH, Eschborn. Berlin 1998; S. 330 ff.
- 6 Vgl. hierzu: STOCKMANN, R.; KOHLMANN, U.: *Transferierbarkeit... a. a. O.*, S. 57
- 7 Zu den Indikatoren, die sich an die Struktur des Analyserasters anlehnen, vgl. etwa STOCKMANN, R.: *Die Wirksamkeit... a. a. O.*, S. 123 ff.
- 8 Siehe STOCKMANN, R.; MEYER, W.; KRAPP, S.; KOEHNE, G.: *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit*. Opladen 2001
- 9 Die Broschüre HÖHNS, G.; MEYER, W.: „Was ist Evaluation?“ – *Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 59*, Hrsg. BIBB, Bonn 2002 (in deutscher und russischer Sprache) trug dazu bei, falsche Vorstellungen von Evaluation bei den Betroffenen vorab auszuräumen.
- 10 Die Erhebungsbefunde wurden in zwei Zwischenberichten zusammengefasst:
 - *Projekt-Zwischenbericht zum Automechaniker/zur Automechanikerin*. In *Forschungsergebnisse 2002*; Hrsg. BIBB, Bonn 2003
 - *Projekt-Zwischenbericht zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau* erscheint in *Forschungsergebnisse 2003*, Hrsg. BIBB



Berufsfachschulabsolventen an der „zweiten Schwelle“ – beruflicher Verbleib gelungen?

► Der berufliche Verbleib von Absolventen der Berufsfachschulen ist nach wie vor wenig erforscht, und das, obwohl die Schülerzahlen stetig steigen. Die Lücke an entsprechenden Informationen – zumindest in einem kleinen Ausschnitt Sachsens – zu schließen, dem widmete sich die Diplomarbeit des Lehrstuhls Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden „Beruflicher Verbleib von Berufsfachschulabsolventen – Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Regionalprojektes Sachsen“.¹ Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.

Fragestellung

Die Notwendigkeit von Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Berufsfachschulabsolventen steht angesichts des Mangels entsprechender Forschungsergebnisse² und steigender Schülerzahlen³ außer Frage. Aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stand hingegen lange Zeit infrage, was unter einem gelungenen beruflichen Verbleib zu verstehen ist. Dies führte dazu, dass bei der Behandlung von Verbleibsfragen häufig Theorien und Befunde aus anderen Disziplinen, z. B. der Soziologie, herangezogen wurden. Der daraus resultierenden „thematischen, disziplinären und theoretischen Disparität“⁴ der Verbleibsforschung, der lediglich ihre Orientierung an „ökonomischen Verwertungsinteressen“⁵ gemein zu sein schien, begegnete ZIMMERMANNs Formulierung eines erziehungswissenschaftlichen Verbleibsbegriffs, dem Begriff „berufliche Eingliederung“⁶. Danach ist entscheidend, ob dem Individuum die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit gelingt und, falls das Individuum beruflich tätig ist, es ihm der jeweilige Arbeitskontext ermöglicht, sich persönlich weiterzuentwickeln. Die Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext werden mittels der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach DECI/RYAN⁷ festgelegt, der zufolge für die Persönlichkeitsentwicklung

drei universelle, angeborene psychische Grundbedürfnisse eine wichtige Rolle spielen: das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenz sowie nach sozialer Einbindung. ZIMMERMANN bewertet die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unter Bezugnahme auf die subjektiv wahrgenommene Unterstützung; entscheidend ist, inwieweit sich das Individuum als kompetent, autonom und sozial eingebunden *erlebt*. Da die sich anschließende Darstellung diesem Ansatz folgt, wird zunächst der Erwerbsstatus der Berufsfachschulabsolventen dargestellt. In einem weiteren Schritt wird der von ZIMMERMANN postulierte Zusammenhang zwischen den Formen des Erlebens

Qualität beruflicher Eingliederung

- Erleben von Kompetenz
- Erleben von Autonomie
- Erleben sozialer Einbindung



KIRSTIN MÜLLER

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl
Wirtschaftspädagogik der Technischen
Universität Dresden

und der Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen und schließlich beschrieben, in welchem Maße sich die erwerbstätig gewordenen Absolventen in ihrem Arbeitskontext autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben.

Stichprobe

Die Untersuchung richtete sich an Absolventen, die ihre berufliche Erstausbildung in einem voll berufsqualifizierenden Ausbildungsgang an Berufsfachschulen in Dresden und den angrenzenden Landkreisen Meißen, Bautzen sowie der Sächsischen Schweiz durchlaufen und in den Jahren 2000 bzw. 2001 erfolgreich abgeschlossen hatten. Einbezogen wurden Berufsfachschulen für landesrechtlich geregelte Ausbildungsberufe, Berufsfachschulen für bundesrechtlich geregelte Gesundheitsfachberufe sowie Berufsfachschulen für anerkannte Ausbildungsberufe.

Fachrichtung und zugeordnete Ausbildungsgänge	in Prozent
Krankenpflege Krankenpfleger/-in, Kinderkrankenpfleger/-in, Entbindungshelfer/Hebamme	21,3
Masseure und verwandte Berufe Masseur/Masseuse und Medizinische(r) Bademeister/-in, Physiotherapeut/-in, Ergotherapeut/-in	17,5
Medizinallaboranten Medizinisch-technische(r) Laborassistent/-in, Medizinisch-technische(r) Radiologieassistent/-in	6,6
Diät-/Pharmazeutisch-technische Assistenten Diätassistent/-in, Pharmazeutisch-technische(r) Assistent/-in	6,2
Körperpflege Staatlich geprüfte(r) Kosmetiker/-in	5,5
Sozialpflege/Hauswirtschaft Staatlich geprüfte(r) Kinderpfleger/-in, Hauswirtschafter/-in, Hauswirtschaftliche(r) Assistent/-in	8,8
Gästabtreter/Speisenbereiter Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau, Fachkraft für Gastgewerbe, Koch/Köchin	8,7
Assistenten für Datenverarbeitung/Sekretariat Staatlich geprüfte(r) Kaufmännische(r) Assistent/-in für Datenverarbeitung/ für Sekretariat	10,1
Assistenten für Fremdsprachensekretariat (FS)/Touristik Staatlich geprüfte(r) Kaufmännische(r) Assistent/-in für Fremdsprachensekretariat, Internationale(r) Managementassistent/-in, Internationale(r) Direktionsassistent/-in, Staatlich geprüfte(r) Internationale(r) Touristikassistent/-in	7,1
Technik Staatlich geprüfte(r) Technische(r) Assistent/-in für Automatisierungs- und Computertechnik/für Wirtschaftsinformatik/für Informatik, Staatlich geprüfte(r) Gestaltungstechnische(r) Assistent/-in (Grafik bzw. Medien/Kommunikation), Umweltschutztechnische(r) Assistent/-in, Elektrotechnische(r) Assistent/-in	8,2

Tabelle 1 Zusammensetzung der Fachrichtungen und Anteile an der Stichprobe

Insgesamt wurden 2891 Absolventen von 31 Berufsfachschulen angeschrieben. Von den 869 Antworten konnten 815 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden.⁸ Die Absolventen sind 31 Ausbildungsgängen zuzuordnen, die in zehn Fachrichtungen eingeteilt wurden (vgl. Tabelle 1).

Ergebnisse

ERWERBSSTATUS

Unmittelbar nach Beendigung der Ausbildung waren von den die Stichprobe umfassenden 815 Personen 49 % erwerbstätig und 35 % ohne Arbeit. Eine erneute Ausbildung hatten 6 % der Befragten begonnen.⁹ Von den 400 Erwerbstätigen arbeiteten 89 % als Fachkraft in ihrem erlernten Beruf. Wie in Abbildung 1 dargestellt, gelang das Überwinden der „zweiten Schwelle“ vor allem den Absolventinnen und Absolventen der Gesundheitsfachberufe: Zwischen 56 % („Masseure und verwandte Berufe“) und 87 % („Medizinallaboranten“) fanden unmittelbar nach Ausbildungsende eine Beschäftigung. Die Fachrichtung „Assistenten für Datenverarbeitung/Sekretariat“ kennzeichnete hingegen nur ein geringer Anteil Erwerbstätiger (6 %). Die Auswertungen brachten noch drei weitere Fachrichtungen hervor, bei denen der Anteil der Personen ohne Arbeit den Anteil der Erwerbstätigen überstieg. Es handelte sich dabei um die Fachrichtungen „Körperpflege“ (ohne Arbeit: 58 %), „Sozialpflege/Hauswirtschaft“ (ohne Arbeit: 60 %) sowie „Technik“ (ohne Arbeit: 40 %).

Zum *Befragungszeitpunkt*, bis zu dem im Mittel elf Monate seit Ausbildungsende vergangen waren, arbeiteten von den Befragten 66 %, davon die Mehrzahl als Fachkraft im erlernten Beruf (88 %), während der Anteil derer ohne Arbeit auf 7 % gesunken war. In einer erneuten Ausbildung befanden sich 20 % der Befragten. Wie gestaltete sich zu diesem Zeitpunkt die Erwerbssituation in den einzelnen Fachrichtungen? Aus Abbildung 1 geht hervor, dass der Anteil der Berufstätigen in den Gesundheitsfachberufen erneut besonders hoch war. Mit Blick auf die vier Fachrichtungen, bei den unmittelbar nach Ausbildungsende der Anteil der Personen ohne Arbeit den Anteil der Erwerbstätigen überstieg, ist festzustellen, dass sich der Anteil der Personen ohne Arbeit deutlich reduziert hat. Dies bedeutet nicht unbedingt einen Anstieg der Erwerbstätigkeit, sondern äußert sich wie bei den Fachrichtungen „Sozialpflege/Hauswirtschaft“ und „Technik“ in einem erhöhten Anteil der sich in einer Ausbildung befindenden Personen (+42 bzw. +30 Prozentpunkte); der Anteil der Erwerbstätigen ist in beiden Fachrichtungen nur geringfügig gestiegen. Bei der Fachrichtung „Assistenten für Datenverarbeitung/Sekretariat“ ist dagegen ein etwa gleich starker Anstieg der sich in einer erneuten Ausbildung befindenden Personen und der Erwerbstätigen zu verzeichnen. Lediglich bei der Fachrichtung

tung „Körperpflege“ führt der Abbau des Anteils der Personen ohne Arbeit zu einem annähernd gleich großen Zuwachs der Erwerbstätigen.

PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Wie bereits angemerkt, ist der Erwerbsstatus nur *ein* Aspekt der beruflichen Eingliederung nach ZIMMERMANN. Ebenso wichtig ist die *Qualität* der beruflichen Eingliederung, die – gemäß seiner Theorie – mittels der drei Konstrukte „Erleben von Autonomie“, „Erleben von Kompetenz“ und „Erleben sozialer Einbindung“ abgebildet wird. Dies wurde in der hier skizzierten Arbeit zunächst überprüft. So wurde untersucht,

- ob bei positiver Ausprägung dieser drei Variablen optimale Bedingungen für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung¹⁰ gegeben sind,
- ob dieser Zusammenhang unabhängig von Drittvariablen ist und
- ob keine weiteren entwicklungsbedeutsamen Merkmale auf dieser Ebene vorliegen.

Die Überprüfung erfolgte mittels Moderator- und Mediatoranalysen, wobei als potenzielle Moderatorvariablen und weitere entwicklungsbedeutsame Merkmale in Anlehnung an ZIMMERMANN folgende Größen herangezogen wurden:

- die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten,
- das Bruttomonatseinkommen,
- die Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe,
- die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung sowie die Selbsteinschätzung derselben.

Alles das sind Merkmale, die in zahlreichen vergangenen Verbleibsuntersuchungen zur Bestimmung der Güte des beruflichen Verbleibs verwendet wurden. Wie in der Arbeit von ZIMMERMANN zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten „Erleben von Autonomie“, „Erleben von Kompetenz“ bzw. „Erleben sozialer Einbindung“ und der Persönlichkeitsentwicklung. Ebenso waren keine wesentlichen, d. h. die Adäquatheit des Begriffs „berufliche Eingliederung“ gefährdenden Moderatoreffekte feststellbar. Ferner wurde deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den oben genannten Verbleibsmerkmalen und der Persönlichkeitsentwicklung durch das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Einbindung vermittelt werden. Exemplarisch sind im Folgenden die Ergebnisse für das Merkmal „Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe“ dargestellt.

Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Erleben von Autonomie, Kompetenz bzw. sozialer Einbindung und der Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von der Tatsache gibt, ob der Erwerbstätige sein

Abbildung 1 Erwerbsstatus nach Fachrichtung

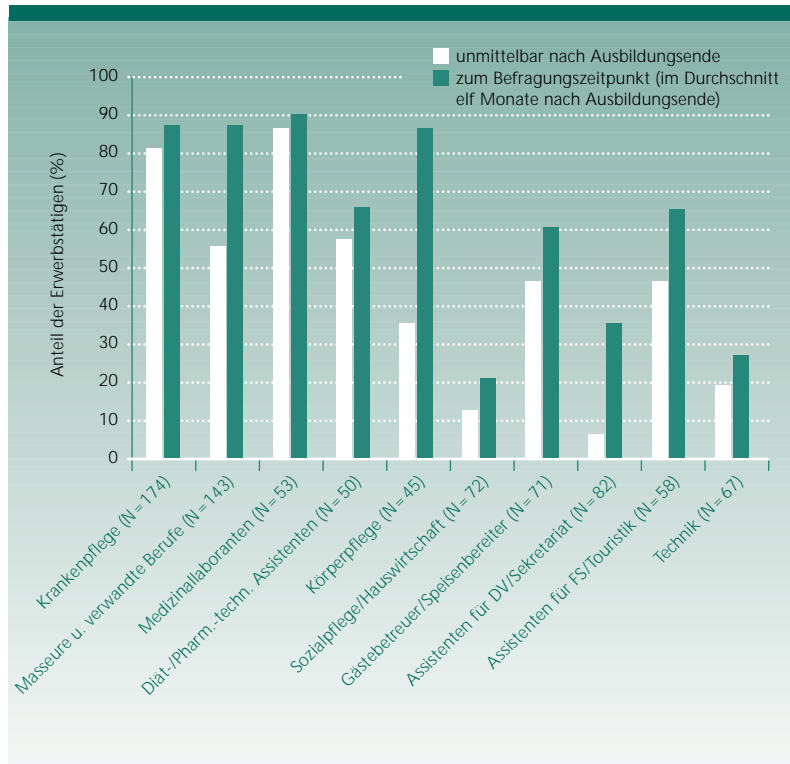
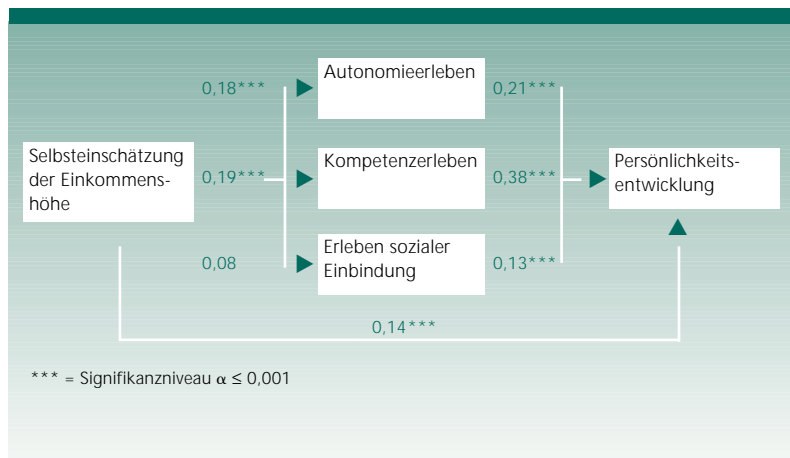


Abbildung 2 Mediatormodell zum Effekt der Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe auf die Persönlichkeitsentwicklung (N = 464; standardisierte Pfadkoeffizienten; die Modellstruktur erklärt 95 % der gesamten Ausgangsvarianz)



Einkommen als niedrig oder hoch bewertet.¹¹ Zudem wurde unter Anwendung linearer Strukturgleichungsmodelle nachgewiesen, dass ein durch das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben sowie das Erleben sozialer Einbindung vermittelter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe und der Persönlichkeitsentwicklung besteht.¹² So ist der direkte Einfluss der unabhängigen Variable (Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe) auf die abhängige Variable (Persönlichkeitsentwicklung) mit $\beta_p = 0,14^{***}$ (vgl. Abbildung 2) deutlich geringer als ohne Berücksichtigung der Mediatoren ($\beta = 0,29^{***}$). Perfekte Mediation liegt aufgrund der Tatsache, dass der Pfadkoeffizient β_p statistisch signifikant ist, nicht vor.

ERLEBEN IM ARBEITSKONTEXT

Werden nun die Ausprägungen der Variablen „Autonomieerleben“, „Kompetenzerleben“ und „Erleben sozialer Einbindung“ betrachtet, ist festzustellen, dass sich von allen Erwerbstätigen zum Befragungszeitpunkt 63,9% autonom, 85,6% kompetent und 57,3% sozial eingebunden fühlten. Am häufigsten erlebten sich Absolventinnen und Absolventen der Fachrichtungen „Masseur und verwandte Berufe“, „Diät-/Pharmazeutisch-technische Assistenten“ sowie „Krankenpflege“ als autonom und kompetent. In der Fachrichtung „Technik“ ist dagegen der Anteil derer, die sich als sozial eingebunden empfanden, am größten. Die Aggregation dieser drei Merkmale zu einer eindimensionalen Eingliederungsskala ergibt, dass 39,5% der Erwerbstätigen aller Fachrichtungen als im Hinblick auf eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung optimal eingegliedert angesehen werden können, d. h., sie erlebten sich sowohl autonom und kompetent als auch sozial eingebunden. Der größte Anteil optimal Eingegliedeter fand sich mit 54,6% in der Fachrichtung „Masseur und verwandte Berufe“. In einem Arbeitsverhältnis, in dem sie sich weder autonom noch kompetent, noch sozial eingebunden erlebten, befanden sich 7,2% aller Erwerbstätigen. Eine solche Situation kennzeichnete vor allem die Absolventen der Fachrichtungen „Assistenten für Datenverarbeitung/Sekretariat“, „Assistenten für Fremdsprachensekretariat/Touristik“, „Medizinallaboranten“ sowie „Körperpflege“.

Resümee

Mit diesen Befunden schließt die hier vorgestellte Arbeit nicht nur eine Lücke an Informationen zum beruflichen Verbleib von Berufsfachschulabsolventen, die Ergebnisse sprechen zudem klar für die Adäquatheit des Begriffs „berufliche Eingliederung“ nach ZIMMERMANN: Die entscheidenden Größen bei der Bewertung der Güte des beruflichen Verbleibs sind das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung; sie beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung direkt und unabhängig von Drittgrößen, wie den wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, dem Einkommen oder der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive erscheint ihre systematische Einbeziehung in künftige Verbleibsuntersuchungen damit unerlässlich. ■

Anmerkungen

- 1 MÜLLER, K. (2002). *Beruflicher Verbleib von Berufsfachschulabsolventen. Eine empirische Analyse im Rahmen des Regionalprojektes Sachsen. Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik Nr. 4/2002, Technische Universität Dresden*
- 2 So existierten bis 2002 mit Ausnahme des vom BIBB unter der Leitung von Gisela Feller von 1995 bis 1999 durchgeführten Forschungsprojekts „Wege von Berufsfachschülern mit Ausbildungsabschluss“ keine umfassenden aktuellen Untersuchungen zum Verbleib von Berufsfachschulabsolventen.
- 3 Allein im Freistaat Sachsen hat sich die Anzahl von Berufsfachschülern in den Schuljahren 1993/1994 bis 2002/2003 von 12.818 auf 33.005 erhöht (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz 2003).
- 4 ZIMMERMANN, M.: *Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs. München und Mering 1999, S. 74*
- 5 Ebd., S. 4
- 6 Ebd., S. 49
- 7 DECI, E. L./RYAN, R. M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York 1985, sowie DECI, E. L./RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39 (1993) 2, S. 223-237*
- 8 Die Mehrzahl der 815 Untersuchten absolvierte ihre Ausbildung an öffentlichen und denen gleich gestellten Berufsfachschulen (59%). Vorbildung der Berufsfachschulabsolventen: Anteil der Befragten mit Mittelschulabschluss 50%, Hochschulreife 46%, Hauptschulabschluss 4%. Auffällig ist der hohe Frauenanteil von 89%. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 22 Jahre.
- 9 Personen, die der Kategorie „Sonstiges“ zugewiesen wurden (z. B. Wehr- und Zivildienstleistende), finden in der vorliegenden Betrachtung keine Berücksichtigung.
- 10 Die Persönlichkeitsentwicklung wird in Anlehnung an ZIMMERMANN als ein auf Selbstbestimmung abzielender Prozess verstanden und durch einen Index erfasst, der sich dementsprechend aus folgenden Größen konstituiert: Selbstverwirklichung im Beruf, berufsbezogene Lerninteressen, Erleben intrinsischer Arbeitsmotivation, Selbstlernwirksamkeitsüberzeugungen, interne Kontrollüberzeugungen sowie Arbeitszufriedenheit. Vgl. Zimmermann, M.: a. a. O., S. 140
- 11 Dabei wurde für jede Kategorie der möglichen Moderatorvariablen der bivariate Pearsonsche Korrelationskoeffizient berechnet und geprüft, ob sich die Koeffizienten statistisch signifikant voneinander unterscheiden.
- 12 Prüfung nach BARON, R. M.; KENNY, D. A.: *The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. In: Journal of Personality and Social Psychology. 51 (1986) 6, S. 1173-1182. Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable (z. B. Selbsteinschätzung der Einkommenshöhe) und dem jeweiligen Mediator (Autonomieerleben, Kompetenzerleben bzw. Erleben sozialer Einbindung) ermittelt. Anschließend erfolgte die Berechnung des Zusammenhanges zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variable (Persönlichkeitsentwicklung). Waren die Regressionskoeffizienten statistisch signifikant, folgte die Ermittlung einer Regressionsgleichung, in der die unabhängige Variable und die Mediatoren die abhängige Variable gemeinsam vorhersagen (lineares Strukturgleichungsmodell).*



TASTE: Um auf den Geschmack zu kommen – Einrichtungen gesucht, die das neu entwickelte Assessment-Verfahren TASTE für Schulabgängerinnen anbieten

► TASTE heißt: schmecken, fühlen, ausprobieren ... TASTE heißt auch: Technik Ausprobieren, Stärken Entdecken – und ist ein Assessment-Verfahren für junge Frauen im Übergang von der Schule in die Ausbildung, zur Überprüfung ihrer möglichen Eignung für ein IT-, technisches oder handwerkliches Berufsfeld. TASTE fördert die „Berufswahlkompetenz“ junger Frauen und entspricht so den Forderungen der OECD. Die Entwicklung von TASTE wurde vom BMBF gefördert.¹ Jetzt geht es um den Transfer: Es werden möglichst viele Bildungsträger, Schulkooperationen und Betriebe gesucht, die mit diesem Verfahren den Anteil der Mädchen in zukunftsorientierten, bisher noch frauenuntypischen Berufsfeldern erhöhen. Das Projekt wurde in diesem Jahr mit einem Sonderpreis im Rahmen des Hermann-Schmidt-Preises für innovative Berufsbildung geehrt.²

Die erste Schwelle: für Mädchen in frauenuntypische Berufe besonders hoch

Alle Jugendlichen wissen es, und zahlreiche Untersuchungen³ belegen es: Die „Wahl“, besser das Finden des richtigen Berufs ist schwer und mühsam, und die objektiven Bedingungen des Arbeits- und Ausbildungsmarkts gestalten den Weg immer schwerer. Fast ein Viertel aller Jugendlichen lösen ihre Ausbildungsverträge vorzeitig auf, mit jährlich steigender Tendenz seit 1997⁴: ein deutliches Indiz, dass an der „ersten Schwelle“ zuviel schief läuft.

Junge Frauen müssen sich hier auch bewusst oder unbewusst mit Geschlechterrollen auseinandersetzen: Bleiben Sie in dem vertrauteren Terrain der traditionellen Frauenberufe – oder riskieren sie den Blick oder sogar den Sprung über den Zaun in die männlichen Berufsfelder?

„Schon die Anforderung, sich an der Schwelle ins Erwerbsleben gezielt mit den Bedingungen des Arbeitsmarkts auseinander zu setzen, stellt gerade die jungen Frauen vor vielfältige Bewährungsproben. Es muss ihnen gelingen, die oft noch wenig differenzierten Berufsinteressen und -vorstellungen an den objektiven Gegebenheiten eines geschlechtsspezifisch strukturierten Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebots zu messen und trotz Rückschlägen die Suche nach weiteren Optimierungsstrategien nicht aufzugeben. ...“⁵

Zwanzig Jahre nach den Kampagnen und Förderprogrammen „Mehr Mädchen in Männerberufe“ orientieren sich die jungen Frauen nach wie vor in die weiblich konnotierten Berufe: Unter den ersten zehn gewählten Berufen gibt es immer noch die schlecht bezahlten Sackgassenberufe wie die Arzthelferin und die Friseurin⁶, Berufe, die nach vier bis fünf Jahren Berufspraxis häufig wieder aufgegeben werden.⁷ So gibt beispielsweise jede zweite Arzthelferin nach vier Jahren mit der Begründung auf, es mangle an



ANNEMARIE CORDES

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufliche Bildung und Orientierung“ bei LIFE e. V., Berlin, Leiterin des Projekts „taste for girls“

Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.⁷ Im Westen geht der Anteil junger Frauen in männlich dominierten Berufen seit einigen Jahren sogar wieder zurück und liegt jetzt bei neun Prozent. Dabei ist für die Chancen der jungen Frauen zudem zu berücksichtigen, dass ca. 60 Prozent aller Berufe männlich dominiert sind.⁸ Der Mangel an Lehrstellen und das Motto „Hauptsache eine Ausbildung“ führen zur Orientierung an Bekanntem, Machbarem; schnelle Deutungsstrategien, geprägt im sozialen Umfeld, verhindern die Suche nach positiven Alternativen.

Berufsfindung hat auf der einen Seite mit dem Wissen über die eigenen Möglichkeiten zu tun, auf der anderen Seite ist sie ein Prozess der Selbstorientierung und Identitätsentwicklung, die mit Lebenssinn und Lebenskonzepten genau so zu tun hat wie mit dem eigenen Bewusstsein von Weiblichkeit, möglichen Rollenbildern und der Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen. Wie viel von weiblichen Rollenvorstellungen allein mit den Berufsbezeichnungen zusammenhängt, hat die Umstellung des vormaligen Berufs „mathematisch-technische(r) Assistent/-in“ auf die Bezeichnung „Fachinformatiker/-in“ gezeigt. Nach der Namensänderung sank der Bewerbungsanteil von Frauen von 60 auf 20 Prozent.⁹

Auf der Suche nach einem adäquaten Begleitinstrument für junge Frauen, das sie bei der Berufsfindung in einem erweiterten Spektrum und der Entwicklung ihrer längerfristigen biografischen Handlungskompetenz unterstützt, aber nicht bevormundet, kam eine entscheidende Anregung aus den Niederlanden, wo Assessment-Verfahren zur Berufsorientierung für Schulabgänger/-innen aus den 9. und 10. Klassen zum Regelangebot im Kontext von Berufsberatung und Arbeitsvermittlung gehören.

IT

In einem Team müssen möglichst schnell Internet-Informationen abgerufen und verarbeitet werden, es gibt ein paar technische Störungen, und die anstrengende Kundin, die nicht genau weiß, was sie will, wartet schon ...

Handwerk

Allein in einer Designerwerkstatt ein kleines Möbelstück bauen, dabei unbekannte Werkzeuge und Maschinen benutzen ...

Technik

Für einen Sportwettkampf ein technisches Gerät zusammenbauen; es herrscht Zeitnot, und nicht alles funktioniert, wie es sollte ...

Umgang mit der eigenen Minderheitensituation

Als „Neue“ in ein fremdes Team kommen, wahrgenommen werden und sich als Neue einen Platz zu verschaffen; als Frau in der Minderheit zu sein gegenüber männlichen Kunden in einem fast ausschließlich männlichen Umfeld, die mal nett, mal herablassend, mal ... sind und sich eigentlich nicht vorstellen können, dass Frauen in diesem Feld kompetent sind ...

DAS ASSESSMENT-VERFAHREN TASTE: TECHNIK AUSPROBIEREN, STÄRKEN ENTDECKEN

Seit November 2001 wurde bei LIFE e. V. in Berlin das Assessment-Verfahren TASTE zur Berufsorientierung für junge Frauen entwickelt, das eine mögliche Eignung für eine Ausbildung in den Berufsfeldern IT, Technik und Handwerk feststellt. Zusätzlich können die Teilnehmerinnen an TASTE den eigenen Umgang mit einer Minderheitensituation für sich ausprobieren.

Die Erfahrung der ersten Pilotdurchgänge mit ca. 50 Teilnehmerinnen aus neunten Realschulklassen und berufsvorbereitenden Maßnahmen hat gezeigt: Dieses Angebot kommt an. Viele Teilnehmerinnen haben es so formuliert: „Das war genau das, was ich gebraucht habe.“ Trotz des frauenuntypischen Berufsspektrums gab es bei den bisherigen Angeboten für Neuntklässlerinnen an Real- und Gesamtschulen immer ca. 20 Anfragen für ein Angebot von jeweils acht Plätzen – und große Enttäuschungen, wenn es nicht genügend Plätze für alle Interessentinnen gab.

Erste Evaluationen haben eine wirksame Veränderung der Selbstkonzepte gezeigt: Im Vorher-nachher-Vergleich veränderten sich die Selbstaussagen der jungen Frauen insbesondere in den Bereichen Handwerk und Technik („Das kann ich gut“ – „Das kann ich besser als andere Gleichaltrige“) signifikant.¹⁰ Im Ergebnis lässt sich bisher bilanzieren: Etwa ein Drittel der Teilnehmerinnen ändern ihre Berufswünsche in Richtung IT, Technik und Handwerk, ca. ein Drittel bleibt bei den bisherigen Berufswünschen, und ca. ein Drittel sagt, sie müssten nach den eigenen Erfahrungen und Rückmeldungen nach dem Assessment noch einmal neu nachdenken über den für sie richtigen Beruf.

WAS PASSIERT BEI TASTE – UND WAS IST DABEI SO INTERESSANT FÜR DIE TEILNEHMERINNEN?

TASTE dauert fünf Tage. An vier Tagen wird – nach einem ca. zweistündigen Orientierungsprogramm über die jeweiligen Berufe, zu denen nach Möglichkeit weibliche Auszubildende als „Rollenmodell“ eingeladen werden – das entsprechende Assessmentmodul absolviert. Die Teilnehmerinnen wissen immer, nach welchen Kriterien sie beobachtet werden und worauf es ankommt – das ist gleichzeitig ein Training ihres Bewusstseins für die eigenen Schlüsselqualifikationen. Der fünfte Tag ist der Auswertung und der Absprache von Folgeschritten vorbehalten.

Die einstündigen Realitätssimulationen wurden mit Fachleuten aus den jeweiligen Berufsfeldern entwickelt. Entscheidend für die Bewertung der beobachteten Verhaltensweisen sind nicht die fachlichen Vorkenntnisse, die eine Teilnehmerin mitbringt, sondern ist ihre Schlüsselqualifikation, die in der jeweiligen „typisch-kritischen Situation“ zum Ausdruck kommt: So ist es bei der technischen Stö-

rung im IT-Auftrag nicht wichtig zu wissen, wie man mit der Störung umgeht, sondern nicht zu verzweifeln und mit Geduld und Kreativität nach einer Lösung zu suchen. Irgendwie mit dem Computer umgehen kann jede: Aber wenn es zu Störungen, d. h. zu der „typisch-kritischen Situation“ kommt, können die wirklich wichtigen Beobachtungen zur Potenzialanalyse und den Schlüsselqualifikationen der Teilnehmerin gemacht werden. Die Übersicht zeigt, worum es bei den Assessment-Aufträgen (Modulen), die verdichtet berufliche Kernanforderungen und „typisch-kritische Berufssituationen“ abbilden¹¹, geht.

Bei TASTE war es eine bewusste Entscheidung, die künftige Minderheitensituation bereits früh zu thematisieren und mit einem eigenen Auftrag zu bearbeiten – auch wenn die Gefahr bestand und besteht, dass das abschreckend wirken kann. Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre haben gezeigt, dass junge Frauen in den frauenuntypischen Berufen nicht an den Leistungsanforderungen scheitern, sondern an ihrer oft dauerhaften Minderheitensituation. Es ist wichtig, sich mit dieser Anforderung auseinander zu setzen und sich über die eigenen Kompetenzen für diese Auseinandersetzung bewusst zu werden. Die Auseinandersetzung verliert damit an Bedrohlichkeit – und der Umgang mit dieser Situation ist eine – auch erlernbare – Kompetenz.

Die Teilnahme an TASTE bedeutet für eine junge Frau:

- in einem geschützten Bereich mit hoher Ernsthaftigkeit in simulierten, verdichteten Realitätssituationen eigene Kompetenzen in neuem Terrain ausprobieren zu können;
- dabei von mindestens zwei Beobachterinnen in allen Arbeitsschritten, Handlungen und Äußerungen „mikro“-beobachtet zu werden;
- sich selbst anhand von Kriterien einzuschätzen (die Teilnehmerinnen kennen die Beobachtungskriterien und die Indikatoren für: Arbeitssystematik, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikation mit Kunden, emotionale Belastbarkeit und Exaktheit/Sorgfalt sowie Eigenverantwortung);
- täglich in ausführlichen Feedback-Gesprächen von einer Beobachterin ganz präzise zu erfahren, wo ihre Kompetenzen liegen und wo sie weiter an sich arbeiten sollte.

TASTE ist wie alle Potenzialassessment-Verfahren ein Kompetenzansatz. Der Beobachter/-innen-Blick sucht nach Kompetenzen, nicht nach Defiziten. Neben dem intensiven Feedback ist auch das für viele Schulabsolventinnen eine völlig neue und ermutigende Erfahrung. TASTE erfüllt das Bedürfnis junger Menschen – und vielleicht insbesondere junger Frauen – nach intensiver personaler Beratung und Rückmeldung in dem schwierigen Geschehen der Berufsfindung: eine Beratung, die nicht auf allgemeinen Ratschlägen und Hinweisen beruht, sondern auf der Basis von real Erlebtem und gezeigten Fähigkeiten. Ihre persönlichen Fragen an der ersten Schwelle: „Wer bin ich? Was kann ich?“



Was kommt auf dem Arbeitsmarkt auf mich zu? Wo finde ich da meinen Platz? Was passt zu mir?“ finden endlich einen Ort, so das Fazit der Teilnehmerinnen. Auf die abschließende Auswertungsfrage: „Assessment TASTE: Das würde ich auch meinen Freundinnen empfehlen“ hat es in allen Pilotdurchläufen noch nicht einmal ein „Nein“ oder ein „Vielleicht“ gegeben: die Antwort „Ja“ liegt bei 100 Prozent.

Die Teilnahme an TASTE dient aber nicht nur der eigenen Entscheidungsfindung. Durch die absolvierten Assessment-Aufträge und die kriteriengeleiteten Gespräche werden die Teilnehmerinnen sichtbar auskunftsfähiger über ihre eigenen Kompetenzen. Sie können konkret sagen und belegen, warum sie z. B. team- oder problemlösungsfähig sind und woran sich das genau gezeigt hat – eine Kompetenz, die für Bewerbungsgespräche von Vorteil ist. Von Vorteil ist auch das ausführliche, differenzierte schriftliche Zertifikat, das jede Teilnehmerin nach eigener Entscheidung einreichen kann bei Bewerbungen und/oder als Unterlage für weiterführende Beratungsgespräche bei der Berufsberatung der Arbeitsämter verwendet.

EIN ANGEBOT: TASTE-MULTIPLIKATOREN UND ANBIETER BUNDESWEIT GESUCHT!

Die Entwicklungs- und Pilotphase von TASTE ist beendet: Der bundesweite Transfer steht an, damit möglichst viele Mädchen dieses Angebot wahrnehmen können. TASTE ist – entsprechend den Qualitätsstandards für alle Assessment-Verfahren – an den Einsatz von geschulten Beobachtern/-innen gebunden.¹² Gesucht werden Bildungsträger, die – ggf. zusammen mit Kooperationspartnern – einen Pool von Beobachterinnen und Beobachtern qualifizieren¹³ und in ihren Regionen TASTE anbieten. Die Entwicklungskosten für Assessment-Verfahren sind hoch: Durch die Förderung des BMBF liegt jetzt mit TASTE ein praxiserprobtes Instrument vor, das zum Transfer vorgesehen ist. Für die Anbie-

Das BIBB informiert



Margit Ebbinghaus,
Gabriele Walter, Ulrich Schmidt

Kompetenzen erkennen – planvoll orientieren

Berufscasting – Ein berufsorientiertes
Assessmentverfahren für Jugendliche

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung („erste Schwelle“) ist für viele Jugendliche eine Phase der Desorientierung. Mit dem Berufscasting, einem projektorientierten Assessmentverfahren, wurde ein Verfahren entwickelt, welches diese Jugendlichen bei der Entwicklung realistischer und realisierbarer Berufsperspektiven effektiv unterstützen will. Es kombiniert systematische Potenzialanalysen mit umfassenden Einblicken in verschiedene Berufsfelder und deren Anforderungen.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0993-1
64 Seiten, 7,90 €



Gisela Pravda

Die Genderperspektive in der Weiterbildung

Analysen und Instrumente am Beispiel des
berufsbildenden Fernunterrichts

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär

Wie werden Frauen in Lehrmaterialien dargestellt? Ergebnis: Alle untersuchten Lehrgänge ignorieren durchgängig die Lernerinnen. An Männern orientierte Muster in Sprache, Inhalt und Didaktik schreiben eine unzeitgemäße Geschlechterhierarchie fort. Deshalb entwickelt die Autorin Checklisten zur Vermeidung sexistischer Sprache, für geschlechtergerechte Inhalte und für eine gendersensible Didaktik.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0987-7
248 Seiten, 19,90 €

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11,
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

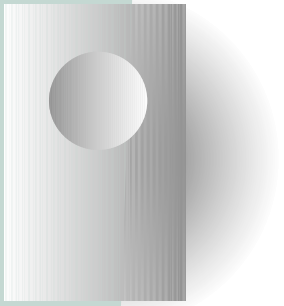
BIBB

ter entstehen nur die einmaligen Kosten für die Qualifizierung der Beobachter/-innen, in der Assessment-Fachsprache auch Assessoren oder Assessorinnen genannt. Eine Voraussetzung für die Durchführung ist auch das Vorhandensein von Werkstätten und einfachen Werkzeugen aus dem Holz- und Technikbereich sowie eine Ausstattung mit internetfähigen Computern für den IT-Auftrag. Durch die Personalintensität bei den Beobachtern/-innen – die einen entscheidenden Vorteil des Verfahrens ausmacht – entstehen natürlich auch Personalkosten. Der § 33 SGB III (vertiefte Berufsorientierung) bietet eine Mitfinanzierung bei den Kosten an, wenn sich Dritte mit mindestens 50 Prozent an der Förderung beteiligen. Zur Beobachtung ist eine Mischung aus Berufsfachleuten und pädagogisch-psychologisch ausgebildeten Fachkräften ideal.

Mit TASTE gibt es endlich ein neues praxisorientiertes Instrument, das im Interesse der Mädchen auf viele Anbieter wartet: taste it! ■

Anmerkungen

- 1 An der fachlichen Entwicklung von TASTE waren beteiligt: Sabine Osvatic, Assessmententwicklerin und -trainerin und Tina Paul, wiss. Mitarbeiterin im FB Arbeits- und Organisationspsychologie der Uni. Leipzig.
- 2 Vgl.: Auszeichnung für Innovative Berufsbildung. Hermann-Schmidt-Preis 2003. In: BWP 32 (2003) 5, Beilage BWPspezial, Nr. 8
- 3 Schober, K. u. a.: Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 202, Nürnberg 1995
- 4 Vgl. BMBF: Berufsbildungsbericht. Bonn 2002, S. 109, Übersicht 38; Schöngren, K.: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: BWP 32 (2003) 5, S. 35 ff.
- 5 Kühnlein, G.; Paul-Kohlhoff, A.: Die Entwicklung von Berufswahlorientierungen und Lebenskonzepten bei Mädchen und jungen Frauen. In: Schober u. a., a. a. O., S. 82
- 6 a. a. O., S. 103, Übersicht 34
- 7 Auskunft des Zentralverbands des Deutschen Friseur-Handwerks Juli 2003 (Schätzung) bzw. BMBF: Berufsbildungsbericht 2000
- 8 Granato, M.; Schittenhelm, K.: Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle. ibv 8/2003, S. 1049-1070
- 9 Borch, H.; Weissmann, H.: Erfolgsgeschichte IT-Berufe. In: BWP 29 (2000) 6, S. 9 ff.
- 10 Ergebnisse der externen Evaluierung von TASTE im Rahmen der EQUAL-Projektevaluierung durch ibi (Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft) an der TU Berlin, noch unveröff. Material 2002, Autorin Hanna Janetzke
- 11 Die Anforderungsprofile für die Assessment-Module wurden mit Berufsfeldexperten und -expertinnen aus Theorie und Praxis in zweitägigen Workshops entwickelt. Die Methode der „typisch-kritischen Situationen“ (CIT) wurde bereits 1954 von Flanagan entwickelt und ist der wichtigste Ansatz bei der Entwicklung von Assessment-Übungen geblieben; vgl. Flanagan, J. C.: The critical incident technique. Psychological Bulletin 51/1954, S. 327-358
- 12 1992 entwickelt vom „Arbeitskreis Assessment Center e. V.“, einem Expertinnen/Expertenkreis von Personalverantwortlichen aus Wirtschaftsunternehmen in Deutschland, Österreich und der Schweiz
- 13 LIFE e. V./TASTE bietet das (kostenpflichtige) Training für den Einsatz von TASTE an. Empfehlenswert ist die Bildung eines Pools von qualifizierten Beobachtern/-innen von 12-15 Teilnehmern/-innen in einer Region, auf den ggf. auch von mehreren Anbietern zurückgegriffen werden kann.



Baupraxis

DIETER WEISS

Kompetenz für die Baupraxis Ausbilden – Lernen – Prüfen. Ausbildungskonzepte und didaktische Materialien für alle Lernorte

Johannes Meyser (Hrsg.)
Christiani Verlag Konstanz 2003, 250 S., 14,80 €

Die Neuordnung der Ausbildung in der Bauwirtschaft im Jahr 1999 hat die Berufsbildner aller Lernorte vor große Herausforderungen gestellt. Die Ausbilder in den Betrieben und in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten sind auf eine konsequente Handlungsorientierung in der Ausbildung verpflichtet worden. Die Lehrer der Berufsschule sind gefordert, neue, nach Lernfeldern strukturierte Curricula umzusetzen. Mit dieser Neuausrichtung der Berufsausbildung stellt sich nicht nur eine Fülle von didaktischen Fragen; auch das Zusammenspiel der drei Lernorte ist grundsätzlich neu auszuloten.

Vor diesem Hintergrund ist die von *Johannes Meyser* herausgegebene Publikation entstanden, in der sich 16 Autoren – allesamt Wissenschaftler oder Praktiker aus dem Bereich der Fachdidaktik Bautechnik – mit verschiedenen aktuellen Fragestellungen auseinandersetzen. Dabei bezieht die Veröffentlichung, wie auch der Untertitel hervorhebt, grundsätzlich alle Lernorte in die Betrachtung mit ein.

Das Buch gliedert sich in drei Teile, die jeweils einem Themenkreis zugeordnet sind. Der erste Teil behandelt grundsätzliche Aspekte einer handlungsorientierten Didaktik für die Bauwirtschaft. *Manfred Eckert* weist in seinem Beitrag aus, dass die didaktischen Kategorien „Handlungskompetenz“ und „Lernfeldorientierung“ zwar neue Begrifflichkeiten darstellen; die damit verbundenen Intentionen

jedoch bereits in der Reformpädagogik verfolgt wurden. Erste Konkretisierungen zur Gestaltung solcher handlungsorientierter Lernarrangements unternimmt *Ernst Uhe*. Er benennt sieben Grundprinzipien, die bei der Gestaltung von handlungsorientierten Arbeits- und Lernaufgaben zugrunde gelegt werden sollten.

Die spezifischen Aufgaben einer Fachdidaktik Bau-Holz-Farbe sind das Thema der Ausführungen von *Werner Kuhlmeier*. Er spricht sich dafür aus, die Fachdidaktik stärker als bisher auf die Berufsarbeit auszurichten, und stellt Überlegungen an, wie Arbeitsinhalte in Lerninhalte überführt werden können.

Eine überzeugende Analyse der neuen Rolle der Lernorte und ihrer jeweiligen curricularen Bedeutung liefert *Klaus Hahne*. Er erörtert insbesondere die Möglichkeit, über neue Ausbildungsmedien eine curriculare Abstimmung und Arbeitsteilung zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte zu erreichen.

Werner Bloy widmet sich in seinem Beitrag der Frage, was das „Typische“ der Facharbeit am Bau – unabhängig von den einzelnen Ausbildungsberufen – ist.

Der Aufbau und die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sind Gegenstand der Betrachtungen von *Johannes Meyser*. Anhand von berufstypischen Handlungen in der Bauwirtschaft plädiert er für eine auf den Bau bezogene Spezifizierung und Konkretisierung des Begriffs der beruflichen Handlungskompetenz.

Im zweiten Teil des Buches werden innovative Ausbildungsmaterialien für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vorgestellt und kritisch bewertet. Die vorgestellten Materialien geben Praktikern einen guten Einblick über die in verschiedenen Bundesländern vorhandenen Ansätze. Ebenfalls dargestellt wird die Diskussion im Plenum der Fachtagung 2001 an der TU Berlin.

Der dritte Teil des Buches umfasst schließlich Beiträge, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Prüfungen den neuen Anforderungen gemäß gestaltet werden können. Die Autoren (*Siegfried Baldzuhn, Eckard Schierz, Matthias Dietz und Konrad J. Richter*) stellen in ihren Beiträgen überwiegend Vergleiche zwischen herkömmlichen und neuen Prüfungsformen an und analysieren kritisch Erfahrungen mit durchgeführten integrierten Abschlussprüfungen.

Eher perspektivisch angelegt ist der Beitrag von *Hans-Dieter Hoch*, der das interessante Modell einer „gestreckten Abschlussprüfung“ vorstellt.

Dieses Buch thematisiert die zur Zeit wichtigsten didaktischen Aspekte der Ausbildung in der Bauwirtschaft. Dabei verknüpft es in gelungener Weise eher theoretische Erörterungen mit praktischen Inhalten. Insbesondere durch die zum Teil vollständig abgedruckten Übungsbeispiele – die es in einer solchen Zusammenschau an keiner anderen Stelle gibt – ist es für Praktiker in der Ausbildung eine echte Hilfe bei der Bewältigung ihrer Aufgaben. Für alle an der Ausbildung in der Bauwirtschaft Beteiligten – gleich an welchem Lernort – kann es uneingeschränkt empfohlen werden. ■

Betriebliche Weiterbildungsforschung

EDGAR SAUTER

Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und öffentlicher Hochschule

Joachim Münch (Hrsg.)
Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
e. V. Berlin,
Universität Kaiserslautern 2003, 183 Seiten, € 15,-

Corporate University – Modetrend oder seriöse Einrichtung?

Auf den ersten Blick war man in den letzten Jahren rasch geneigt, das Aufkommen von Firmenhochschulen, -akademien und -universitäten in die lange Reihe der Modetrends einzuordnen, die die Managementweiterbildung schon immer auszeichneten. Neu schien nur die Chuzpe, mit der nun auch die „Universität“ für Marketingzwecke in Anspruch genommen wird.

Die vorliegende Dokumentation über einen Workshop der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung „Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule“ hat das schwierige und diffuse Thema aufgegriffen und bringt das längst überfällige Licht in das „Chaos der Erscheinungen“. Dies gelingt vor allem deshalb, weil vom üblichen Schema bei Tagungsdokumentationen, Referate dem Tagungsablauf entsprechend aneinander zu reihen, abgegangen wurde: Zum einen gibt es Beiträge mit den Selbstdarstellungen der einzelnen Modelle und Beispiele (Merck University, Volkswagen AutoUni, Telekom Business Academy), die zum Teil nur die mehr oder weniger (leider immer öfter üblichen) zusammenhangslosen Vortragsfolien umfassen. Zum anderen enthält der Band analysierende und interpretierende Beiträge, die die „unglaubliche Komplexität“ des Themas unter verschiedenen Aspekten, wie z. B. dem Bildungscontrolling (*Mayer/Wilbs*), dem strategischen Unternehmensmanagement (*Nicolai/Hilse*), der Kompetenzentwicklung für Fach- und Führungskräfte (*Kailer/Kottmann*) oder der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Hochschule (*Huth*) strukturieren und zu bekannten Größen und Dimensionen in Beziehung setzen.

Hervorzuheben sind die Kernergebnisse einer empirischen Studie „Corporate University in Deutschland“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (*Wimmer/Nicolai*), aus der sich das folgende Merkmalsprofil des Untersuchungsgegenstands ergibt:

- Im Rahmen „innovativer Lernarchitektur“ zielen Corporate Universities auf eine Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen. Im Unterschied zu

traditionellen Bildungsabteilungen liegt ihr Schwerpunkt häufig auf der Unterstützung des Struktur- und Kulturwandels im Unternehmen mit und durch das Top-Management. Zum Teil sind die Corporate Universities auch Ort der Strategieentwicklung der Unternehmen.

- Hauptadressaten der Corporate Universities sind das Top-Management und die Nachwuchsführungskräfte des eigenen Unternehmens. Nur in Ausnahmefällen (z. B. AutoUni von VW) können sich Mitarbeiter/-innen aller Ebenen um Teilnahme bewerben; durch ein Assessmentcenter werden sie ausgewählt.
- Die neuen Lerneinrichtungen verstehen sich nicht als Konkurrenten der klassischen Hochschulen. Deren Unabhängigkeit von Forschung, Lehre und Studium macht die Distanz zu den Firmeneinrichtungen deutlich. Nicht zuletzt der unbekümmerte Gebrauch des Terminus Universität, der im Unterschied zu den USA in Deutschland geschützt ist, führt hier zu Missverständnissen.

Im getreuen Wortsinn aufschlussreich und auch für sich lesenswert ist der Überblicksbeitrag von *Joachim Münch*, der der gesamten Veranstaltung nicht nur Thema und Fragestellungen vorgibt, sondern auch den Band wesentlich geprägt hat. Münch zeichnet in seinem Beitrag zum einen das Konzept der Corporate Universities mit ihren wesentlichen Varianten nach; zum anderen geht es ihm aber vor allem darum, die Corporate University zu öffentlicher Hochschule einerseits und zu betrieblicher Bildungsabteilung in Beziehung zu setzen. Obwohl die Corporate Universities mehr sind und auch mehr sein wollen als betriebliche Bildungsabteilungen, haben sie mit diesen wesentlichen Schnittmengen. Ihre innovative Lernarchitektur mit ihrer Ausrichtung auf den strategischen Wandel des Unternehmens macht allerdings deutlich, dass die Qualifizierungsfunktion der betrieblichen Weiterbildung in der Regel mit anderen Unternehmensfunktionen, wie z. B. der Mitarbeiterbeteiligung oder der Qualitätssicherung eng verknüpft ist. Im Hinblick auf das zweite Bezugssystem, die öffentlichen Hochschulen, kann man kaum von Schnittmengen, allenfalls von Schnittstellen sprechen, die für eine geregelte Lernkooperation in Frage kommen. Nicht zuletzt dürfte es künftig von dieser lernenden Beziehung abhängen, ob die neuen Einrichtungen das Zeug zu mehr als einem Modetrend haben. ■

Prüfungen – ein Lotteriespiel?

Hans-Peter Freytag

Feldhaus-Verlag, Hamburg 2003, 134 S., € 16,50

Der Begriff „Variantenmodell“ in den Ausbildungsverordnungen der neuen Elektroberufe zeigt, dass die Ausbildungs- und Prüfungspraxis „moderne“ Prüfungsformen wie die Betriebsaufgabe nicht mehr akzeptiert, zumindest praktikable Alternative wünscht. Adäquate Prüfungsmethoden müssen also diskutiert werden. Dazu leistet das Buch „Prüfungen – ein Lotteriespiel?“ von Hans-Peter Freytag, das einen umfassenden Überblick über alle wichtigen Fragen von Prüfungen gibt, einen wertvollen Beitrag. Der Autor schreibt, bei der aktuellen Diskussion über Prüfungen würden „Überzeugungen vertreten, auf sachliche (wissenschaftliche) Argumentation wird jedoch weitgehend verzichtet. Der Stand der Forschung wird gar nicht zur Kenntnis genommen oder vielleicht aus einer gewissen Interessenlage heraus bewusst übergangen“.

Das Buch beginnt mit der Diskussion um Zweck und Ziel von Prüfungen und wirft dabei auch einen Blick auf schulische und universitäre Prüfungen sowie auf Prüfungen in der Weiterbildung. Es macht deutlich, dass hier manche Probleme erheblich größer sind als bei Ausbildungsabschlussprüfungen, ohne dass man diesen Problemen überhaupt Aufmerksamkeit schenkt. Kurz werden die rechtlichen Grundlagen von beruflichen Prüfungen behandelt, wobei auch auf verfassungsrechtliche Postulate eingegangen wird. Die Frage, ob sich der Prüfungsgegenstand quasi automatisch aus dem Lehrstoff ergibt oder aus beruflichen Handlungen abgeleitet werden kann, wird ausführlich diskutiert. Zentrales Thema sind die unterschiedlichen Prüfungsformen, denen eine gut verständliche Darstellung der Gütekriterien vorausgeschickt wird. Freytag widerspricht der Aussage, diese aus der Testdiagnostik stammenden Kriterien seien auf Prüfungen nicht anwendbar. Er stellt sehr klar die Vor- und Nachteile von schriftlichen, mündlichen, praktischen, integrierten und ganzheitlichen Prüfungen sowie deren sinnvolle Einsatzgebiete dar. Dabei macht er beispielsweise deutlich, wie gering die Vorteile von Prüfungen mit ungebundenen Antworten gegenüber den zunehmend verteuerten gebundenen oder fälschlicherweise als programmiert bezeichneten Aufgaben sind. Die Problematik mangelnder Objektivität aller mündlichen Prüfungsformen wird beleuchtet. Zu Projektarbeit, betrieblichem Auftrag, ganzheitlichen und integrierten Prüfungen äußert er nach kritischer Erörterung Zweifel daran, „ob die derzeit noch überwiegend gegebene Akzeptanz dieser neuen Prüfungsformen auf die Dauer erhalten bleibt.“

Das nächste Kapitel ist der Problematik der Beurteilung und Bewertung von Prüfungsleistungen gewidmet. Freytag zeigt auf, wie wichtig wissenschaftliche Studien zur Vorhersagbarkeit späteren Berufserfolgs durch das Ergebnis der Ausbildungsabschlussprüfungen wären. Der einzigen einschlägigen Studie stellt er seine eigenen Fallstudien zur Seite, wobei allerdings deutlich wird, wie schwierig die Quantifizierung von Berufserfolg und die Gewinnung verwertbarer Daten sind.

In seinem Fazit, in dem auf die Probleme der Erfassung von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz, die Rahmenbedingungen von Prüfungen und Anforderungen an Prüfer eingegangen wird, behandelt Freytag abschließend den Stellenwert von Zeugnissen und zeigt auf, dass sich viele der aktuellen Erwartungen an Prüfungen und Zeugnisse nicht erfüllen lassen.

Insgesamt ist das Buch eine umfassende und dabei angenehm kurz gefasste Darstellung sowohl der Prüfungsproblematik insgesamt als auch der aktuellen Entwicklungen. Über einige Aussagen des gleichermaßen fachlich-wissenschaftlich kompetenten wie langjährig praxiserfahrenen Autors kann man sicher streiten. Es wäre viel gewonnen, würden bei der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen Sachverständige, Verbands- und Gewerkschaftsvertreter über diese fachlich und wissenschaftlich gut untermauerten Thesen diskutieren und diese, wie so oft in den letzten Jahren, nicht schlicht ignorieren. Deshalb wird das Buch allen an Neuordnungsverfahren Beteiligten, allen Prüferinnen und Prüfern, aber auch allen denen ans Herz gelegt, die sich für die Zukunft des Prüfungswesens interessieren.

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

MONIKA HOFFMANN
Überqualifiziert
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2003

HORST SIEBERT
Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung
Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Köln 2003

HEIKE MARIA LINHART
Frauen meistern Übergänge
Hamburger Beiträge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Band 3
LIT-Verlag Münster – Hamburg – London 2003

UTE HOLM
Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

MONIKA SCHEDDIN
Erfolgsstrategie Networking
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2003

HANS-PETER KLÖS, REINHOLD WEISS (HRSG.)
Bildungs-Benchmarking Deutschland
Was macht ein effizientes Bildungssystem aus?
Deutscher Instituts-Verlag GmbH, Köln 2003

ELISABETH M. KREKEL, KORNELIA RASKOPP

**Quality and evaluation in continuing vocational training
Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung**

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 6, p. 8
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

This article summarises the current discussion over quality in publicly funded continuing vocational training and looks at possibilities for improving continuing vocational training. An examination of the relationship between evaluation and quality assurance appears to hold out considerable promise. This first of all allows the various theoretical contexts to be identified in a more precise manner, while a comparison of these will show how evaluation and quality assurance can be used to refine and further develop publicly funded continuing training.

WOLFGANG BEYWL, SANDRA SPEER

What makes evaluations good in the area of vocational training?

Evaluation standards and prospects for further refinement
Was kennzeichnet gute Evaluationen in der Berufsbildung?
Standards für Evaluation und Perspektiven ihrer Weiterentwicklung

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 6, p. 13
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The German Society for Evaluation (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) has formulated general evaluation standards which are presented in this article, which also discusses their applicability to vocational training. Evaluations, it is argued, should exhibit four basic characteristics: they should be useful, it should be possible to execute them, they should be fair and they should be precise. These hypotheses relating to the further improvement of quality of evaluations in the area of vocational training are then presented.

SIGRID MATZICK

Evaluation of continuing vocational training

Quality assurance: the example of distance learning of applied health sciences
Evaluation einer berufsbegleitenden Weiterbildung
Qualitätssicherung am Beispiel des Fernstudiums Angewandte Gesundheitswissenschaften

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 6, p. 18
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

In social institutions such as those in the area of initial and continuing vocational training, it is increasingly considered necessary for standards to be launched to secure and check quality. In particular, the issue of quality urgently needs to be addressed in the growing continuing training sector. In order to be able to estimate the quality of various continuing training measures, the evaluation of already existing and newly developed training programmes on offer constitute a necessary requirement. The article uses the example of "distance learning in applied health sciences" to examine how evaluation of a training programme is carried out and the extent to which this can be used to create a meaningful foundation for quality assurance.

HEINRICH DIECKMANN, GERD GIDION, ERWIN MAIER,
MICHAEL VENNEMANN

Learning self-management

Evaluation of distance learning courses for master industrial craftsmen in the metal-working sector

Selbstgesteuert Führen lernen?

Evaluation von Fernlehrgängen zum Industriemeister Metall

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 6, p. 22
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A new regulation on examinations for master industrial craftsmen in the metal-working sector (International Chamber of Commerce – Chamber of Industry and Crafts) has been in force since 1998. At the heart of the new examination is that examinations are no longer broken into subjects and different technical areas in the examinations part of the specific employment qualification. They are based, rather, on "situational company tasks". The focal point of an evaluation by BIBB was on the distance learning courses preparing students for the new examination in comparison to presence courses. The study explored how well distance learning is suited to attaining learning objectives and whether an adequate preparation for the examination is provided. The requirements which apply to the new learning process are presented, the evaluation is briefly reviewed and selected results are presented.

ULF EHLERS

Subject-oriented quality research versus objective quality criteria?

The forgotten e-learner in the debate over quality in e-learning
Subjektorientierte Qualitätsforschung versus objektive Qualitätskriterien?

Vom vergessenen E-Lerner in der Debatte um Qualität beim E-Learning

Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003), 6, p. 26
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Quality will decide the future of e-learning. That is the result of many analyses and the recent trend. This at the same time raises two questions: What is quality? And how can it be assured? Finding an answer to these questions is a major challenge, if one wants to help e-learning attain a similar status in the future as traditional qualification programmes.

This is the point of departure in the article, which explores different cornerstones of quality research attaching priority to the needs of the learner. Subject-oriented quality research is compared with objective qualitative criteria. The results of what has thus far been the largest study on quality in e-learning is examined from a learner's perspective (Lernqualitaet.de).

DOROTHEA SCHEMME

Supporting and evaluating knowledge in economic pilot projects

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003), 6, p. 31
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The implementation of new strategies such as „process orientation“, „knowledge management“ and „learning organisation“ and the respective expansion of the spectrum of methods require another type of research support than at the commencement of pilot projects at the beginning of the 1970s. At the same time the status of evaluations aimed at making programmes and projects more effective and efficient has risen. Evaluation is an integral part of scientific support of pilot projects. Increased efforts to improve quality and enhance professionalism at the project and programme level can be seen at present. This article provides a summary of the relationship between research support and evaluation in the hope of attaining a consensus on reasonable strategies and quality standards.

BENEDIKT PEPPINGHAUS

Evaluation of planning work – the example of occupations in the transport sector

Evaluation in der Ordnungsarbeit – Das Beispiel der Verkehrsberufe

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003), 6, p. 39
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Seven occupations in the transport sector have been evaluated in a BIBB study. Study methods and evaluation standards have been tailored to conform to the situation in individual occupations. In assessing new occupations, it has appeared important to follow the vocational fate of those graduates of training programmes who are not given permanent employment contracts by the companies they are trained at. The study generated a host of findings of pertinence to designing future planning tools, but does not forward any practicable solution to reduce the number of transportation occupations significantly. The results of the study were presented using selected examples.

KIRSTIN MÜLLER

Graduates of vocational trade schools at the "second threshold" – do they remain in the same occupation?

Berufsfachschulabsolventen an der „zweiten Schwelle“ – beruflicher Verbleib gelungen?

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003), 6, p. 47
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

What becomes of graduates of vocational trade schools continues to be neglected as a topic of research even though the number of pupils is constantly on the rise. A diplom thesis entitled "What becomes of graduates of vocational trade schools – an empirical study within the framework of the Regional Project on Saxony" at Dresden Polytechnic University examined the degree to which autonomy, competence and social integration influence personal development and thus aid integration in an occupation. The article presents selected results.

AUTOREN

- **DR. WOLFGANG BEYWL, M. A.**
Univation Institut für Evaluation
Dr Beywl & Associates GmbH
Hohenstaufenring 63, 50674 Köln
E-Mail: wolfgang.beywl@univation.org
- **PD DR. RAINER BREMER**
Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung ITB
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
E-Mail: rainer.bremer@nord-com.net
- **ANNEMARIE CORDES**
LIFE e. V.
Dircksenstr. 47, 10178 Berlin
E-Mail: cordes@life-online.de
- **HEINRICH DIECKMANN**
Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD)
Ostendstraße 3, 64319 Pfungstadt
E-Mail: heinrich.dieckmann@sgd.de
- **ULF EHLERS**
European Quality Observatory (EQO)
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 9, 45141 Essen
E-Mail: ulf.ehlers@web.de
- **DR. GERD GIDION**
Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft
und Organisation
Nobelstraße 12, 70569 Stuttgart
E-Mail: gerd.gidion@iao.fhg.de
- **DR. SIGRID MATZICK**
Universität Bielefeld
Fakultät für Gesundheitswissenschaften
Postfach 100 131, 33501 Bielefeld
E-Mail: sigrid.matzick@uni-bielefeld.de
- **KIRSTIN MÜLLER**
Technische Universität Dresden
Fakultät Wirtschaftswissenschaften
Mommensenstr. 13, 01062 Dresden
E-Mail: Kirstin.Mueller@mailbox.tu-dresden.de
- **DR. JENS U. SCHMIDT**
Abendrotweg 12, 12307 Berlin
E-Mail: jensuschmidt@web.de
- **SANDRA SPEER**
Univation GmbH a. a. O.
E-Mail: sandra.speer@netcologne.de
- **PROF. DR. REINHARD STOCKMANN**
Centrum für Evaluation (CEval)
Universität des Saarlandes
Postfach 151 150, 66041 Saarbrücken
E-Mail: r.stockmann@mx.uni-saarland.de
- **MICHAEL VENNEMANN**
Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)
Peter-Welter-Platz 2, 50676 Köln
E-Mail: vennemann@zfu.de

AUTOREN DES BIBB

- **WALTER BROSI**
E-Mail: brosi@bibb.de
- **GABRIELA HÖHNS**
E-Mail: hoehns@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
E-Mail: krekel@bibb.de
- **ERWIN MAIER**
E-Mail: maier@bibb.de
- **BENEDIKT PEPPINGHAUS**
E-Mail: peppinghaus@bibb.de
- **KORNELIA RASKOPP**
E-Mail: raskopp@bibb.de
- **DR. EDGAR SAUTER (ehem. BIBB)**
E-Mail: a.e.sauter@t-online.de
- **DR. DOROTHEA SCHEMME**
E-Mail: schemme@bibb.de
- **DIETER WEISS**
E-Mail: weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

32. Jahrgang, Heft 6/2003, November/Dezember 2003

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwortl.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Anja Hall, Ute Hippach-Schneider, Heike Krämer,

Herbert Tutschner, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 05 21 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-451

Internationale Berufsbildung



Internationalisierung der Berufsbildung Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge

Hans Borch, Andreas Diettrich, Dietmar Frommberger, Holger Reinisch, Peter Wordelmann

Bielefeld 2003, 224 Seiten, 19,90 €

ISBN 3-7639-0985-0

Best.-Nr. 102-257

Die Globalisierung der Wirtschaft macht die Internationalisierung der Berufsbildung unverzichtbar. Dienstleistungen, Produkte und Teilkomponenten werden zunehmend weltweit eingekauft und verkauft, und auch der Service muss entsprechend gewährleistet werden. Wie ist die berufliche Bildung in Deutschland auf diese veränderten Qualifikationsanforderungen an Fachkräften vorbereitet? Es werden Strategien, Konzepte, Erfahrungen und Handlungsvorschläge zur systematischen Internationalisierung der Berufsbildung vorgestellt.



Deutsche Berufsbildungscooperation weltweit – Potenziale erkennen, Synergien nutzen

Gisela Dybowski, Michael Gajo

Bielefeld 2003, 65 Seiten, 13,90 €

ISBN 3-7639-0995-8

Best.-Nr. 110-426

Die fortschreitende Globalisierung hat den internationalen Standortwettbewerb nachhaltig verschärft. Diesem Wettbewerb haben sich auch die nationalen Berufsbildungssysteme zu stellen. Internationale Partnerschaften und Netzwerke werden unverzichtbar, um daraus sowohl Innovationsimpulse für die eigene Bildungsarbeit zu gewinnen, als auch deutsche Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildung auf dem internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen zu positionieren. In der Veröffentlichung und auf beiliegender CD-ROM finden sich eine Fülle von Informationen über die deutsche Berufsbildungscooperationen in 44 ausgewählten Ländern.



Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung Ergebnisse eines Expertengesprächs

Alois Osterwalder (Hrsg.)

Bielefeld 2003, 76 Seiten, 9,90 €

ISBN 3-7639-0996-6

Best.-Nr. 110-427

Das Ostasien-Institut e. V. veranstaltete im November 2001 mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Bodensee-Institut für interkulturelle Bildung mehrere Workshops zum Thema „Erwerb fachlicher und interkultureller Kompetenz in der Berufsbildung“. Am Beispiel Chinas diskutierten Experten aus verschiedenen Disziplinen und unterschiedlicher kultureller Herkunft die Frage nach dem Bedarf „interkultureller Kompetenz“ für die künftigen Fachkräfte in kleinen und mittleren Unternehmen. Anhand von Modellfällen wurden Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung und Adaption interkultureller Kompetenz in Berufskollegs erörtert.

Alle Veröffentlichungen
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 0521/91101-11
Telefax: 0521/91101-19
E-Mail: service@wbv.de



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten