

6

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Hans Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Qualität in der beruflichen Bildung

Forschungsergebnisse und Desiderata



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AGBFN 
Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Hans Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Qualität in der beruflichen Bildung

Forschungsergebnisse und Desiderata

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1111-0

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: www.wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.010

© 2009 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung

Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN

53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1111-0



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. MO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Dieter Münk, Reinhold Weiß

Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderate und Perspektiven	5
---	---

Forschungsstand und begriffliche Grundlagen

Reinhold Nickolaus

Qualität in der beruflichen Bildung	13
---	----

Sandra Bohlinger, Dieter Münk

Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework (CQAF)	35
---	----

Horst Mirbach

Qualität in der beruflichen Bildung – zur Auslegung des Qualitätsbegriffs	59
---	----

Qualitätsentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Philipp Grollmann, Bernd Haasler

Berufliche Kompetenzentwicklung als Maßgabe für die Qualität beruflicher Bildung – Vorstellung eines Instruments	69
--	----

Christel Balli

Qualität und Wirksamkeit von Qualitätssicherungsinstrumenten und Qualitätssicherungssystemen	91
--	----

Wolfgang Müller

Die Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur
als ein Element einer qualifizierenden Berufsausbildung..... 115

Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen

Arnulf Zöllner

Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und
externe Evaluation – Forschungsbericht 129

Ralf Tenberg

Organisationsdiagnostik an beruflichen Schulen..... 145

Matthias Becker, Georg Spöttl

Mehr Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu
mehr Qualität? 157

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Ramona Buske

Schulreform und Innovation in der Einzelschule – theoretische und
empirische Annäherungen 179

Liste der Autorinnen und Autoren 191

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 193

Dieter Münk, Reinhold Weiß

Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderate und Perspektiven

Neu ist die Debatte um Standards und Qualität in der beruflichen Bildung wahrlich nicht. Sie wurde eigentlich längst schon geführt. Wesentliche Ansätze sind bereits umgesetzt worden. Richtig ist aber auch: Die Diskussion wurde nicht in der wünschenswerten Differenziertheit, sicher auch nicht in jenem Umfang geführt, der notwendig wäre, um die wachsenden Probleme und Verwerfungen in den schulischen und betrieblichen Qualifizierungssystemen zu beseitigen und sicherlich noch nicht in einer Form, die einen Anschluss an die europäische und internationale Debatte nahtlos ermöglichen würde.

Aber immerhin: Sieht man sich den Status quo und aktuellen Entwicklungsstand auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung an, wird offenkundig, dass viele zentrale Forderungen der neueren Diskussion aus dem allgemeinbildenden Bereich – etwa zu den Themen Bildungsstandards und Qualität in der beruflichen Bildung – längst Gegenstand ganz konkreter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben geworden sind. Dies gilt etwa für die Kompetenz- und Outcomeorientierung, für die Rolle der Fachdidaktik und des Domänenbezugs oder auch für das Standardisierungspostulat, dem Ausbildungsordnungen und Zertifizierungen Rechnung tragen. Als Beispiele für das berufliche Schulwesen lassen sich die mehr oder weniger umfassenden Anstrengungen im Bereich der systematischen Schulentwicklung sowie der Konzepte zum Schulmanagement nennen.

Fraglich ist allerdings, ob es aus Sicht der Berufsbildungsforschung klug ist, sich von der derzeit dominierenden, stark auf die Allgemeinbildung konzentrierten Perspektive, Konzepte, Fragestellungen und reale oder vermeintliche Forschungserträge gleichsam aufdrängen zu lassen, zumal diese Konzepte ganz augenscheinlich an den besonderen Bedürfnissen der beruflichen Qualifizierung vorbeilaufen.

Zu ergänzen ist, dass die internationale Diskussion – vermittelt durch die OECD und ihre Studien – die bildungspolitische Diskussion um Standards und Qualität für die Allgemeinbildung überhaupt erst angestoßen hat. Für die berufliche Bildung gilt dies weit weniger – auch wenn es natürlich angesichts von Lissabon, dem EQR und ECVET keine Frage ist, dass diese europäischen Prozesse die deutsche Berufsbildungsforschung nachhaltig und nachdrücklich beeinflussen.

Festhalten lässt sich jedenfalls, dass die in der deutschen Berufsbildungsforschung seit mindestens zehn Jahren geführte Diskussion um Standards und Qualität eine ganz eigene Prägung hatte und diese auch heute noch hat. Dies bedeutet

weder, dass die systematische Abschottung von Prozessen der Internationalisierung und Europäisierung sinnvoll wäre – wie sollte dies auch gehen? – noch bedeutet es, dass die Berufsbildungsforschung bereits all jene Probleme gleichsam final gelöst hätte, um die man in der allgemeinen Bildung noch angestrengt ringt und diskutiert. Aber es bedeutet, dass die Berufsbildungsforschung die durchaus vorzeigbaren Ergebnisse und fachspezifischen Forschungserträge der letzten zehn Jahre selbstbewusster in die Debatte einbringen könnte. Mit der von Baethge und Achtenhagen entwickelten Machbarkeitsstudie für ein „Large Scale Assessment“ wird ein ambitioniertes Projekt gestartet, das die zukünftige Diskussion um Qualität nachhaltig beeinflussen dürfte. Ob es indessen gelingen wird, valide Instrumente zu entwickeln und auf ihrer Basis die unterschiedlichen Systeme miteinander zu vergleichen, bleibt abzuwarten.

Andererseits belegt bereits der den vorliegenden Band einleitende Beitrag von Reinhold Nickolaus, dass das Problem der Qualität in seinen vielfältigen Aspekten aus der Sicht der Berufsbildungsforschung in der Forschungslandschaft zwar grob verortet ist, zahlreiche Details aber noch wenig erschlossen sind. Wir verfügen zwischenzeitlich über einen beachtlichen Forschungsstand zu den das Problem systematisch strukturierenden Teilaspekten, etwa zu den Inputqualitäten (auf der Makro-, Meso- und Mikroebene), ebenso zu Aspekten der Prozessqualität und der Outputqualität. Aber hier gilt, wie Nickolaus deutlich herausstellt, dass trotz der zu verzeichnenden Forschungsaktivitäten „erheblicher Forschungsbedarf“ besteht“.

Betrachtet man das Qualitätsproblem der beruflichen Bildung jenseits der systematischen Struktur von Input-, Prozess- und Outputqualität mit dem Blick auf die Akteure und Lernorte, so sind auch hier – und zwar insbesondere in sehr konkreten Detailfragen wie etwa der Bedeutung des Prüfungswesens – zahlreiche weiße Flecken in der Forschungslandschaft zu verzeichnen. Ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit seien nachfolgend nur einige wenige Aspekte aufgelistet.

- Die Diskussion um Kompetenzen, Normen und Bildungsstandards wird aus sehr unterschiedlichen Gründen von der Perspektive und dem Raster der Allgemeinbildung dominiert. Die Berufsbildung ist aufgefordert, dem eigene Definitionen, Kriterien und Verfahren entgegenzusetzen.
- Hiermit eng zusammenhängend ist eine weiterführende und vertiefende Diskussion der Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern von Betrieben und beruflichen Schulen. Eine Ausarbeitung und Verfeinerung von Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzmessung ist dringend notwendig – und zwar mit einer deutlich erkennbaren berufs- und wirtschaftspädagogischen Akzentuierung. Hier fehlen zudem auch handhabbare und empirisch abgesicherte Instrumente, die den besonderen Bedingungen im Bereich der beruflichen Bildung in angemessener Form Rechnung tragen.

- Nicht hinreichend erforscht ist zudem der gesamte Bereich der Verfahren von Zertifizierungen einschließlich solcher des Qualitätsmanagements, obgleich sowohl im beruflichen Schulwesen als auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zahlreiche Ansätze implementiert und erprobt werden und auch das Berufsbildungsgesetz zumindest für die betriebliche Seite entsprechende Normierungen vorzuweisen hat.
- Zu untersuchen ist ebenfalls der gesamte Bereich der beruflichen Ordnungsmittel und Ordnungsverfahren unter den verschiedenen Aspekten der Qualitätssicherung. Denn allein die Tatsache, dass wir bereits über Normierungen und Standardisierungen in Berufsbildern, Ausbildungsordnungen, zeitlichen Rahmenbedingungen und dergleichen verfügen, bürgt allein nicht für Qualität. Denn es kann nicht garantieren, dass dies *re vera* den betrieblichen Realitäten entspricht.
- Ferner ist das Prüfungswesen einerseits eines der ältesten – und zugleich auch umstrittensten – Maßnahmen der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Unser Wissen im Hinblick auf Effektivität und Effizienz von Prüfungen ist dennoch erstaunlich gering. Ob die standardisierende Funktion, die Prüfungen zugeschrieben wird und durch die diese zumeist legitimiert werden, tatsächlich durch das Prüfungswesen erfüllt wird oder nicht, ob Prüfungen wirklich das messen, was sie sollen, was Prüfungen überhaupt messen – all dies bedürfte eigentlich konkreter und ausführlicher empirischer Forschungsarbeiten. Und zwar nicht nur angesichts der Kompetenzdebatte und der damit verbundenen Outputorientierung von Bildungssystemen, sondern insbesondere auch wegen des erziehungswissenschaftlich tief verwurzelten Misstrauens gegen jede Form der Leistungsmessung durch Noten und andere Zertifikate. Dessen ungeachtet hat das berufliche Prüfungswesen in den letzten Jahren eine ganze Reihe sinnvoller und notwendiger Modifikationen erfahren. Zu denken ist etwa an stärker prozessorientierte und handlungsorientierte Prüfungsformen, die Einführung gestreckter Prüfungen, die Prüfung von Zusatzqualifikationen oder die Einbeziehung von gutachterlichen Stellungnahmen. So richtig diese Reformen auch waren, so haben sie andererseits den gesamten Bereich des Prüfungswesens intransparenter gemacht, sodass von einheitlichen Prüfungsverfahren kaum noch die Rede sein kann. Hinzu kommt, dass viele Betriebe aus Gründen des Kostendrucks und angesichts strukturell und personell „verschlankter“ Belegschaften Schwierigkeiten haben, ihr Personal für Prüfungen der zuständigen Stellen bereitzustellen.
- Eine entscheidende Rolle für die Qualität der beruflichen Bildung kommt dem Ausbildungspersonal zu. Dies ist durch verschiedene Studien empirisch gut belegt. Zugleich haben sich die Aufgaben des Ausbildungspersonals gravierend verändert. Dies gilt sowohl für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder als auch für Lehrerinnen und Lehrer. Nach wie vor weitgehend unklar sind vor dem

Hintergrund dieser Veränderungen die Aufgaben und Rollen des Ausbildungspersonals in den beruflichen Qualifizierungsprozessen an den unterschiedlichen Lernorten. Dies wird besonders deutlich in der Diskussion über die Rolle der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) für das betriebliche Ausbildungspersonal, aber auch in den Diskussionen in den Bundesländern über die Reform der Lehrerbildung. Angesichts zahlreicher „Sondermaßnahmen“ zur Milderung des Lehrermangels gilt dies vermutlich mehr noch für die Frage der angemessenen und qualitätvollen wissenschaftlichen Ausbildung des Lehrpersonals für das berufliche Schulwesen. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung gibt es indessen unterschiedliche Positionen. Während die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Meinung ist, dass jeder Schritt hinter den umfassenden Anspruch einer universitäts- und damit forschungsbasierten Lehrerbildung einen Rückschritt darstellt, plädieren andere Akteure für flexiblere Lösungen und keine exklusive Verortung der gesamten ersten Phase an den Universitäten.

- Schließlich bleibt die Frage nach der Internationalität und insbesondere nach Europa: Die bundesdeutsche Qualitätsforschung sieht sich in vielerlei Hinsicht mit europäischen Konzepten, teils – wie im Falle des Common Quality Assurance Framework (CQUAF) – sogar mit Auflagen konfrontiert, mit denen eine Auseinandersetzung erfolgen muss. Dabei zeigen die gleichsam systeminternen, um nicht zu sagen: „hausgemachten“ Probleme, dass die Auseinandersetzung und schließlich die vorsichtige Adaption und Implementation europäischer Denksätze in das bundesdeutsche Modell durchaus im eigenen Interesse sein kann. Hierbei ist es vermutlich hilfreich, erstens darauf zu verweisen, dass alle seit dem Gipfel von Lissabon zu implementierenden europäischen Instrumentarien (EQR, ECVET, CQUAF etc.) lediglich den Charakter von Empfehlungen haben – jedenfalls hinsichtlich der konkreten Umsetzung. Zum Zweiten sind sie als formale und formalisierte Prozessvorschläge durchweg eher technizistischer Natur und machen insoweit gleichsam nationalstaatliche Interpretationen und Umsetzungen erforderlich. Und zum dritten weisen sie in mancherlei Hinsicht strukturelle Ähnlichkeiten mit jenen Modellen auf, die – wie etwa im Falle der Bildungsstandards, der Kompetenzdiskussion und des Qualifikationsrahmens – in vielen Ländern der OECD bereits lange vor dem Gipfel von Lissabon diskutiert und zum Teil auch implementiert worden sind.

Die Grundfrage der Qualitätsdebatte lautet demzufolge, was eigentlich Qualität im Input-, Prozess- und Outputbereich ermöglicht bzw. verursacht und fördert. Zwar wissen wir zwischenzeitlich, dass der Einsatz von unterschiedlichen Systemen des Qualitätsmanagements die Outputqualität durchaus nachhaltig verbessern kann. Aber die Frage nach benennbaren und operationalisierbaren Indikatoren ist eben-

so schwierig zu beantworten wie die in diesem Zusammenhang naheliegende Forderung nach dem Ausweis klarer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Denn dies berührt die gesamte Problematik der Impactforschung im Bereich der Berufsbildungsforschung, die trotz vielfältiger Anstrengungen bisher eher von Fragen als von Antworten geprägt ist.

Die in diesem Sammelband veröffentlichten Beiträge fußen auf einem Workshop, den die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 26. und 27. Februar 2007 im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) veranstaltet hat. Ziel war es, elementare Aspekte von Qualität zu beschreiben, den Forschungsstand und Forschungsdesiderata in unterschiedlichen Feldern zu ermitteln und damit Grundlagen für Handlungsempfehlungen bereitzustellen. Die in diesem Sammelband veröffentlichten Beiträge kreisen um drei Themenfelder. Zunächst werden begriffliche und konzeptionelle Grundlagen sowie Perspektiven für die Berufsbildungsforschung thematisiert.

- Nickolaus bilanziert den Stand der Berufsbildungsforschung und identifiziert zentrale Forschungsdesiderata. Sie bestehen vor allem in einer theoriebasierten Prüfung von Outputqualitäten. Ohne tragfähige Kompetenzmodelle und eine darauf bezogene Instrumentenentwicklung, so seine These, wird es nicht möglich sein, diese Aufgabe zu lösen.
- Münk/Bohlinger analysieren die Anforderungen, die sich aus der europäischen Debatte, insbesondere dem Modell eines gemeinsamen europäischen Qualitätsrahmens für die Berufsbildung ergeben. Dabei geht es nicht allein um ein isoliertes Instrumentarium, sondern um die Ausrichtung der nationalen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik auf ein europäisches Gesamtpaket. Seine Elemente sind die Outcome- oder Kompetenzorientierung, eine konsequente Modularisierung von Bildungsgängen, die Förderung der Employability, die Anerkennung informell und nonformal erworbener Qualifikationen sowie eine Akkreditierung von Bildungsträgern und Prüfungsinstitutionen. Damit sind vielfältige Diskrepanzen und Konflikte mit nationalen Strukturen vorgezeichnet.
- Mirbach leitet Qualität juristisch aus der in § 1 des Berufsbildungsgesetzes formulierten Zielsetzung ab, die in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, also die Kernelemente der beruflichen Handlungsfähigkeit, in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.

Das zweite Themenfeld widmet sich der Qualitätsentwicklung unter den besonderen Systembedingungen der beruflichen/betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

- Grollmann/Haasler entwickeln ein Modell für die Messung beruflicher Handlungskompetenzen. Im Mittelpunkt steht berufliches Konzeptwissen, das sich

Auszubildende im Prozess der beruflichen Bildung aneignen. Ausgangspunkt ist dabei ein entwicklungstheoretisch begründetes didaktisches Bildungskonzept, dessen Ziel die berufliche Gestaltungskompetenz ist. Es orientiert sich am Novizen-Experten-Paradigma und unterscheidet zwischen vier Kompetenzniveaus: nominelle – funktionale – konzeptionelle/prozessuale – ganzheitliche Gestaltungskompetenz.

- Balli setzt sich in ihrem Beitrag mit der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) der Bundesagentur für Arbeit auseinander und vergleicht sie mit dem vormals angewandten Anforderungskatalog. Grundlage der Analyse sind die Dimensionen und Felder eines „Qualitätswürfels“.
- Müller interpretiert berufliches Lernen in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl als Enkulturation junger Menschen in eine Expertenkultur, eine Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen. Eine empirische Erhebung bei Auszubildenden auf Basis dieses Konzepts weist auf Zusammenhänge hin zwischen der Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur und ihren Selbstwirksamkeitswahrnehmungen sowie ihrer Lernmotivation.

Im Mittelpunkt des dritten Themenfeldes steht die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen.

- Zöller analysiert Stand und Perspektiven der in den Bundesländern eingeleiteten Prozesse zur Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements. Der Anstoß dazu ist nicht aus dem System Schule gekommen, sondern von außen, vor allem aus der Politik. Akzeptanzprobleme und Umsetzungswiderstände sind deshalb vielfach zu konstatieren. Auch kann von einer umfassenden, flächendeckenden Umsetzung der Instrumente noch keine Rede sein. Sie krankt nicht zuletzt auch an konzeptionellen Unklarheiten sowie einer unzureichenden Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen. Daher kann derzeit noch kaum beurteilt werden, inwieweit die eingeführten Qualitätsmanagementsysteme tatsächlich zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Lernergebnisse beitragen.
- Tenberg knüpft an diesen Befund an und entwickelt auf der Basis von Instrumenten, die sich in der Wirtschaft bereits bewährt haben, ein Inventar zur Organisationsdiagnostik an beruflichen Schulen. Es besteht aus einem Lehrerfragebogen und einem Schülerfragebogen, die sich auf die Bezugsfelder Unterricht und Schulorganisation beziehen. In ersten Pilotstudien wurden diese Instrumente einem Test unterzogen, der – ungeachtet einer Weiterentwicklung im Einzelnen – die grundlegende Eignung dieses Vorgehens belegt hat.
- Becker/Spöttl analysieren die Entwicklung zu selbstständigen Schulen und lernenden Organisationen. Im Kern geht es dabei um eine Verlagerung von Verant-

wortung in den Bereichen Steuerungs-, Bildungs-, Personal-, Finanz- und Qualitätsverantwortung. Auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung werden Entwicklungsperspektiven für berufsbildende Schulen skizziert.

- Zlatkin-Troitschanskaia/Buske setzen sich kritisch mit der Wirksamkeit von Steuerungsstrategien und Innovationsinitiativen für die Einzelschule auseinander. Auf der Basis eines unterschiedliche Entscheidungsebenen (Landesebene/Schulbehörde, Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrerkollegium) einbeziehenden Modells werden am Berliner Beispiel Konsequenzen für die Funktions- und Leistungsfähigkeit der Einzelschule untersucht. Die Autoren machen den Widerspruch deutlich zwischen einer top down initiierten und geregelten Reform und dem Anspruch, mehr Gestaltungsfreiräume für die einzelne Schule zu schaffen.

Herausgeber, die sich des Themas Qualitätsentwicklung annehmen, müssen ihrerseits deutlich machen, was sie zur Qualitätsentwicklung des von ihnen betreuten Sammelbands unternommen haben. Die Antwort lautet: Die hier veröffentlichten Beiträge wurden einem zweistufigen Qualitätssicherungsverfahren unterzogen. Eine erste Auswahl erfolgte auf der Basis eines Call for Papers, der im Vorfeld des Workshops an relevante Institutionen und Personen verschickt worden ist. Darüber hinaus wurden die schriftlich eingereichten Beiträge einem Peer Review unterzogen. Der Gutachterkreis rekrutiert sich aus dem Umfeld der in der AG BFN mitwirkenden und zusammenarbeitenden Institutionen und Personen. Das sind die Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Landesinstitute, Forschungsinstitute in freier, das heißt vor allem privater Trägerschaft, sowie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Die Herausgeber bedanken sich bei den Gutachtern für ihr Engagement und die zahlreichen, sehr hilfreichen Hinweise, den Autoren für die Einarbeitung der Anregungen in die Manuskripte. Ein besonderer Dank gebührt Herrn Mirbach und den Mitarbeitern des Arbeitsbereichs 3.2 „Qualitätssicherung und -entwicklung/Fernlernen/Bildungspersonal“ im BIBB für die Organisation des Workshops. Zu Dank sind die Herausgeber auch Herrn Dr. Strohmaier für die Lektorierung der Beiträge verpflichtet.

Dieter Münk, Reinhold Weiß

Reinhold Nickolaus

Qualität in der beruflichen Bildung

1 Problemskizze

Qualität in der beruflichen Bildung kann vor dem Hintergrund verschiedener Perspektiven und Funktionssysteme unterschiedlich bestimmt werden. Ohne das ganze Spektrum der Bedeutungen des Begriffs Qualität auffächern zu wollen (vgl. dazu z. B. Heid 2000), sei hier im Anschluss an Helmke (2004) auf zwei Bedeutungsvarianten verwiesen, die für unsere Debatten relevant sind.

In der ersten Bedeutungsvariante bezeichnet Qualität die Beschaffenheit eines Gegenstandes oder Phänomens im Sinne eines qualitativen Merkmals und hat eine beschreibende, aber noch keine wertende Funktion. In der zweiten – gebräuchlicheren – Bedeutungsvariante wird Qualität hingegen zur Bezeichnung der Güte eines Gegenstandes oder Phänomens verwendet, also im normativen Sinne. Als Qualitätsindikatoren können dabei z. B. der Einlösungsgrad von Lehrzielen oder sonstiger curricularer Vorgaben, soziale Selektivität, die Befriedigung von Nachfrage nach Bildung, die Einlösung von empirisch für den Lernerfolg als bedeutsam erwiesenen Unterrichtsmerkmalen wie Adaptivität, Beziehungsqualitäten etc. herangezogen werden. Den vielfältigen Qualitätsperspektiven und der Normproblematik wird in verschiedenen Qualitätssicherungssystemen dadurch Rechnung getragen, dass lediglich ein formaler Rahmen bereitgestellt wird, innerhalb dessen die Akteure an den verschiedenen Lehrorten selbst eine situationsspezifische, inhaltliche Bestimmung der erreichten und anzustrebenden Qualitäten vornehmen sollen. Die damit zugestandene, gegenwärtig in hohem Grade auch curriculare Entscheidungen einbeziehende pädagogische Freiheit impliziert für die Qualitätssicherung eine verantwortungsvolle und kompetente Nutzung der zugestandenen Freiheitsgrade. Um die Beliebigkeit pädagogischen Handelns im institutionellen Kontext zu begrenzen, wird üblicherweise die Erweiterung des pädagogischen Handlungsspielraums durch Outputkontrollen flankiert. Für die allgemeinbildenden Schulen leisten dies gegenwärtig internationale Vergleichsstudien wie die PISA-Studien. In der (dualen) beruflichen Bildung bestehen, wie die Machbarkeitsstudie zu einem „BerufsbildungsPISA“ von Baethge, Achtenhagen u. a. (2006) zeigt, erhebliche, aber durchaus überwindbare Probleme, Vergleichbares auf den Weg zu bringen. Mit den zentralen Abschlussprüfungen in der dualen Ausbildung existieren allerdings in der beruflichen Bildung traditionell Verfahren, die sowohl für die betriebliche als auch die schulische Ausbil-

derung normierende Funktion haben¹, wenngleich deren Zweckmäßigkeit in ihrer traditionellen Form zum Teil massiv infrage gestellt wird (Bendorf/Achtenhagen 2006; Müller 2006).

Erhebliche Probleme bei der Bestimmung von Outputqualitäten bereitet nicht zuletzt der unbefriedigende Stand der Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung beruflicher Kompetenzen. Unbefriedigend ist auch der Forschungsstand zur Modellierung beruflicher Kompetenz (im Überblick Breuer 2006; Lehmann/Seeber 2008; Nickolaus 2008; Nickolaus/Gschwendtner/Geißel 2008; Seeber 2008) und damit zu einer notwendigen Basis für die Instrumententwicklung.

Ebenfalls aus der Outputperspektive könnte als Qualitätsindikator die Befriedigung der Nachfrage nach beruflicher Bildung herangezogen werden. Das gilt für die Nachfrage der Jugendlichen nach Ausbildung ebenso wie für die Befriedigung der Nachfrage nach Weiterbildung. Dass das deutsche Berufsbildungssystem gegenwärtig gerade hier erhebliche Qualitätsmängel aufweist, lässt sich an den Bildungsbiografien der Betroffenen eindrucksvoll illustrieren. Aus betrieblicher Perspektive erweist sich gegebenenfalls die Abstimmung des Bildungs- und Beschäftigungssystems im Hinblick auf die Bereitstellung wünschenswerter Qualifikationspotentiale als problematisch bzw. als zentraler Qualitätsindikator. In der Literatur werden die Ergebnisse von Lehr-Lern-Prozessen zum Teil auch nach ihrer „Reichweite“ ausdifferenziert und mit Output die erzielten Leistungen, mit Outcome der längerfristige (berufliche) Erfolg gekennzeichnet.

Die hier zunächst in den Mittelpunkt gerückte Outputperspektive ist über die Kompetenzentwicklung als zentralem Maßstab für die Bewertung pädagogischer Prozesse hinaus auf Erlebnisqualitäten von Lehrenden und Lernenden zu erweitern. Die Belastungen von Lehrkräften scheinen zumindest im schulischen Bereich sehr hoch, was u. a. darin zum Ausdruck kommt, dass ein beträchtlicher Teil von ihnen unter Burn-out-Symptomen leidet. Aufseiten der Schüler(-innen) bzw. Auszubildenden seien illustrativ negativ verlaufende Entwicklungen von Selbstkonzepten und die sich insbesondere bei Schwächeren im beruflichen Bildungssystem zum Teil ausbreitende Perspektivlosigkeit genannt, um die Relevanz der Erlebnisqualitäten als Qualitätsindikatoren herauszustellen.

Bei der Identifikation relevanter Qualitätsindikatoren sind neben Outputkriterien Prozessqualitäten von entscheidender Bedeutung. In der konkreten pädago-

1 In der betrieblichen Ausbildung findet der normierende Charakter der zentralen Prüfungen auch darin Ausdruck, dass das (hauptamtliche) Ausbildungspersonal den Prüfungserfolg ihrer Klientel als „Qualitätsindikator“ der eigenen Arbeit heranzieht (vgl. z. B. Pätzold/Dress 1989; Nickolaus 1992). Im schulischen Bereich kann wohl Ähnliches unterstellt werden. Normierende Funktionen werden den zentralen Abschlussprüfungen selbst in den allgemeinen Fächern zugeschrieben, was sich beispielsweise in der Fachtagung Wirtschafts- und Sozialkunde/Politik der Hochschultage Berufliche Bildung spiegelte, deren Titel lautete: Politische Bildung an Berufsschulen – Vorbereitung auf die Kammerprüfung oder eigenständiger Bildungsauftrag (Weinbrenner 1989).

gischen Interaktion entscheidet sich letztlich, inwieweit die angestrebten Lehr-Lern-Ziele erreicht werden und inwieweit sich nicht intendierte Nebeneffekte einstellen. Zu diesen Prozessqualitäten liegen aus der Lehr-Lern-Forschung gut abgesicherte Ergebnisse vor, die uns die Möglichkeit geben, sowohl Effektivitätskriterien als auch Humanitätskriterien von Lehr-Lern-Prozessen zu benennen. In beiden Fällen werden Qualitätsindikatoren vor dem Hintergrund der Wirksamkeit pädagogischen Handelns bestimmt. In empirischen Studien wurden z. B. die Adaptivität, Klarheit, effektive Nutzung der Unterrichtszeit als Lernzeit und die Interaktionsqualität als bedeutsam für den Lernerfolg identifiziert. Relativ häufig finden wir in der Praxis allerdings auch Bestimmungsformen von Unterrichtsqualität, in welchen normative Vorstellungen zu pädagogischen Verfahrensweisen als Qualitätsindikatoren herangezogen werden, ohne dass deren Basis hinreichend geprüft bzw. reflektiert wäre. Diesen Sachverhalt sehe ich beispielsweise gegeben, wenn handlungsorientierter Unterricht generell als erstrebenswert ausgewiesen wird.

Eine dritte Qualitätsebene (als Voraussetzung der Prozess- und Outputqualitäten) bildet die Inputqualität, die ihrerseits weiter ausdifferenziert werden kann. Im folgenden Schaubild werden als Inputqualitäten (1) Merkmale auf der Makroebene wie z. B. die Organisation gesellschaftlicher Subsysteme (Organisation gesellschaftlicher Arbeit und politischer Prozesse) und damit verbundene Anforderungen sowie die Bereitstellung mehr oder weniger funktionaler institutioneller Rahmenbedingungen zu deren Einlösung ausgewiesen. Dabei erlangt gerade im Bereich beruflicher Bildung die Ausbalancierung humanitärer und ökonomischer Ansprüche als unumgebares Qualitätskriterium Bedeutung. Dass die gegenwärtigen institutionellen Rahmenbedingungen in hohem Grade defizitär sind, um auch nur eine berufliche Grundqualifizierung für alle Jugendlichen zu sichern, ist hinreichend belegt (Eberhard/Krewerth/Ulrich 2006). Als weitere Inputqualitäten wären (2) auf der Mesoebene u. a. Ordnungsvorgaben wie Lehrpläne, Ausbildungsordnungen, die (ausgesetzte) AEVO, übergreifende pädagogische Handlungsprogramme wie didaktische Konzepte, Selektionsverfahren wie z. B. betriebliche Auswahlverfahren für die Aus- und Weiterbildung, die „Schulkultur“ und Qualitätssicherungssysteme zu nennen, wie sie auch in diesem Workshop thematisiert wurden. Bedeutsame Inputqualitätsindikatoren auf der Mikroebene sind schließlich (3) personale Merkmale von Lehrenden (Expertise) und Lernenden wie z. B. kognitive (z. B. Intelligenz, Vorwissen), metakognitive (z. B. Lernstrategien), motivationale und affektive Voraussetzungen, die sowohl für die Realisierung von Prozessqualitäten als auch für die Einlösbarkeit von Outputqualitäten weitreichende Bedeutung haben.

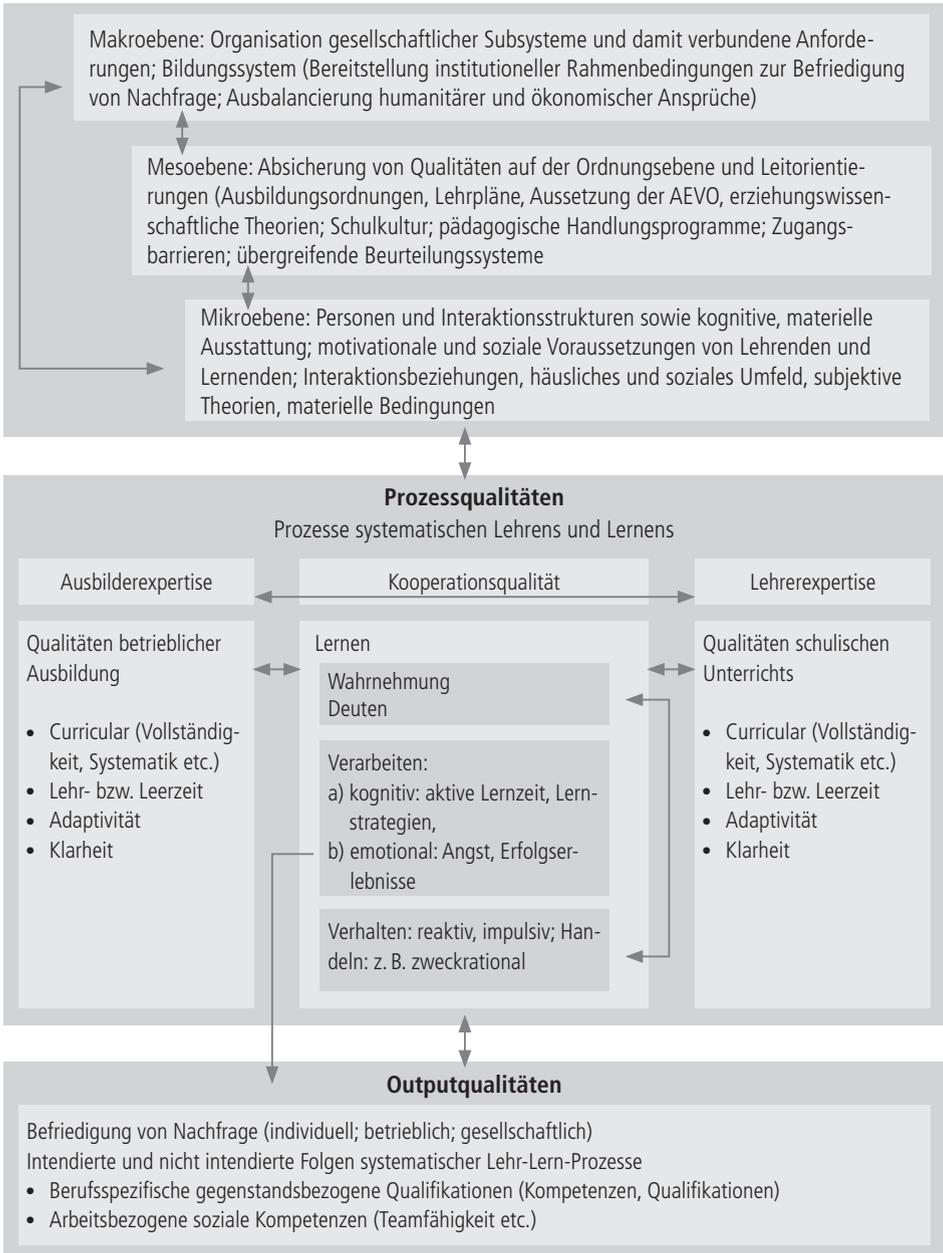
Zu den einzelnen Ebenen gibt es vielfältige Beiträge, die weitere Differenzierungen zu den obigen Strukturelementen vornehmen. So unterscheidet beispielsweise

Ditton bezogen auf die Aspekte der Unterrichtsqualität und in Orientierung an ausdifferenzierbaren Forschungstraditionen vier Qualitätsperspektiven:

- Erstens verweist er auf die Möglichkeit, Unterrichtsqualität im Sinne der Allgemeinen Didaktik als Reflexion des Unterrichts in Orientierung an didaktischen Modellvorstellungen zu bestimmen.
- Zweitens verweist er auf Qualitätsperspektiven wie sie in Forschungsansätzen der Schul- bzw. Klassenklimaforschung entwickelt wurden,
- drittens auf die in der Lehr-Lern-Forschung verfolgten Qualitätsperspektiven, die im Kontext des Prozess-Produkt-Paradigmas oder im Kontext des Prozessparadigmas untersucht werden und schließlich
- viertens auf die Schulqualitätsforschung, in der eine simultane Untersuchung von Schul- und Unterrichtsqualität angestrebt wird (Ditton 2002).

Mit dieser Strukturierung des Problemraums, wie sie hier zunächst angedeutet und im Weiteren partiell entfaltet wird, verbinde ich nicht den Anspruch, alle Facetten der Qualitätsproblematik erfasst zu haben, aber sie dürfte zumindest hilfreich sein, zentrale Problemfelder in den Blick zu rücken und das Bewusstsein dafür zu schärfen, was im Rahmen dieses Workshops behandelt bzw. nicht behandelt wird.

Übersicht 1: Qualitätsaspekte beruflicher Bildung (in Anlehnung an Lempert 2006, Nickolaus 2006)



2 Schwerpunkte des Workshops

Wenn wir die Beiträge zu diesem Tagungsband zugrunde legen, daraufhin analysieren, welche der oben ausgewiesenen Qualitätsaspekte thematisiert werden, so können wir (vgl. Übersicht 2) zwei Beiträge zu Qualitätssicherungsinstrumenten identifizieren, in welchen z. B. auf Implementationsprobleme oder auch auf die Wirksamkeit von Instrumenten eingegangen wird. In meiner eigenen Systematisierung ist dies auf der Mesoebene der Inputqualitäten und deren Wirksamkeit auf die Prozessqualitäten angesiedelt. Drei Beiträge haben Schulentwicklungsprozesse zum Gegenstand, wobei einerseits ein Überblick über die Maßnahmenentwicklung und andererseits Aussagen zu deren Wirksamkeit gemacht werden. Die erhobenen Wirksamkeitsindikatoren beziehen sich auf das Handeln und die Einschätzungen der Lehrkräfte, jedoch nicht auf die testbasierte Erfassung der Kompetenzentwicklung selbst. Bezogen auf meine eigene Übersicht werden hier auch ausgewählte Bezüge zwischen der Input- und Prozessebene thematisiert.

Übersicht 2: Inhaltliche Schwerpunkte des Workshops

Inhaltliche Schwerpunkte	Beiträge
Qualitätssicherungsinstrumente (und ihre Wirksamkeit bzw. Implementation):	(Balli; Tenberg)
Schulentwicklungsprozesse:	(Becker/Spöttl; Zlatkin-Troitschanskaia/Buske; Zöllner)
Qualitätsverständnis/Qualitätsindikatoren:	(Bohlinger/Münk; Mirbach)
Instrumente/Verfahren zur Kompetenzerfassung:	(Grollmann/Hasler)
Prozessqualität (durch Outputsteuerung):	(Müller)

Zwei weitere Beiträge widmen sich primär der Frage nach einem angemessenen Qualitätsverständnis bzw. der Indikatorenfrage, ein Beitrag speziell der Erfassung von Kompetenzen.

Lediglich ein Beitrag hat primär die Prozessqualitäten zum Gegenstand. Dabei kommen ausgewählte Aspekte der Ausbildungsqualität bei Einzelhandelskaufleuten und deren Zusammenhang mit der Motivation in den Blick. Weitgehend ausgespart bleiben bezogen auf obige Strukturübersicht alle Aspekte auf der Inputebene im Makro- und Mikrobereich sowie auf der Mesoebene die Qualitäten von Ordnungs-

vorgaben, favorisierten pädagogischen Handlungsprogrammen und Selektionsverfahren. Weitgehend ausgespart bleiben auch die Prozessqualitäten selbst, insbesondere deren reale Einlösung bzw. die Forschungsergebnisse und Desiderate in diesem Feld.

Angesichts des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung, der bezogen auf die berufliche Bildung unbefriedigend ist, ist der dazu eingebrachte Beitrag ein erfreulicher Tropfen auf einen heißen Stein. Nicht explizit aufgegriffen werden auf der Outputebene auch die Fragen nach der Befriedigung von Nachfrage und die Entwicklung von Orientierungen der Lernenden.

Ich will die genannten Themen, die im Rahmen dieses Workshops nicht in angemessener Weise thematisiert werden können, in meinem Beitrag zumindest anschnitten.

3 Anmerkungen zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsproblematik

Im Kern ist in einer praktischen Perspektive von zentralem Interesse, welche Wechselwirkungsprozesse zwischen den verschiedenen Qualitätsebenen wirksam sind. Wir sind jedoch weit davon entfernt, einen Erkenntnisstand präsentieren zu können, der diesem Anspruch auch nur näherungsweise gerecht wird (Seifried/Sembill/Nickolaus/Schelten 2005). Mehrebenenanalysen sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selten, sie sind jedoch für eine befriedigende Beurteilung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen unumgänglich. Die vorliegenden mehrebenenanalytischen Arbeiten erfassen in aller Regel lediglich zwei Ebenen. Für Zusammenhänge zwischen der Input- und Prozessebene sei beispielhaft auf die Arbeit von Zlatkin-Troitschanskaia verwiesen, die sich mit der Frage der Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien beschäftigt hat (Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Aufschlussreich sind in diesem Kontext auch Arbeiten zur Transferproblematik im Modellversuchsbereich (vgl. z. B. Bund-Länder-Kommission 1995; Euler/Kutt 1995; Nickolaus/Gräsel 2006; Nickolaus/Schnurpel 2001; Jäger 2004). Voraussetzung für solche Mehrebenenanalysen sind allerdings notwendige Klärungen auf den Ebenen selbst. Besonders anschaulich wird dies am Beispiel des unbefriedigenden Erkenntnis- und Entwicklungsstandes zur Kompetenzmodellierung und Instrumentenentwicklung zur Kompetenzerfassung. Vor diesem Hintergrund orientieren sich die weiteren Ausführungen an den ausgewiesenen Qualitätsebenen, wobei, soweit das der Forschungsstand zulässt, auch Bezüge zu anderen Ebenen hergestellt werden.

3.1 Inputqualitäten

Makroebene

(1) *Die Qualität des institutionellen Rahmens:* Dass hier z. T. massive Qualitätsprobleme bestehen, wird gegenwärtig besonders anschaulich am Maßnahmeneschungel für jene, welchen es zunächst oder auch dauerhaft nicht gelingt, in eine perspektiveneröffnende Ausbildung einzumünden (Baethge/Solga/Wieck 2006; Bojanowski 2006; Bojanowski/Ratschinski/Straßer 2005; Braun 2002; Eberhard/Krewerth/Ulrich 2006;). Die vorliegenden Daten und Problemanalysen dokumentieren für einen erheblichen Anteil der sich aktuell an der ersten Schwelle befindlichen Jugendlichen eine Berufsbildungskatastrophe in einem in neuerer Zeit unbekanntem Ausmaß, für deren Behebung eher auf die Abmilderung von Symptomen als auf notwendige strukturelle Neujustierungen gesetzt wird.

Im Kontext des institutionellen Bedingungsrahmens stellt sich die Frage nach den Qualitäten unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen wie z. B. dem dualen System und vollzeitschulischen Alternativen bzw. die Frage danach, inwieweit und in welcher Weise sich diese Strukturen auf die Outputebene auswirken. Untersuchungen dazu liegen primär aus den 80er-Jahren vor (Bunk u. a. 1989; Rothgängel 1991), deren Ergebnisse sich in neueren Studien (Knöll 2007; Nickolaus 2006; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005) insoweit bestätigen, als sich kompetenzabhängig unterschiedliche Ausbildungsformen als vorteilhaft erweisen und Schwächere eher von systematischen Ausbildungsformen profitieren.

Die vor allem durch Kostenkalküle bestimmten Angebotsstrukturen im dualen System, die an der zweiten Schwelle seit Jahrzehnten dazu führen, dass nur etwa die Hälfte der Handwerkslehrlinge im erlernten Beruf Beschäftigung findet und etwa die Hälfte der Berufswechsler die erworbenen Qualifikationen nicht oder kaum verwenden kann (Henniges 1994), lassen ein weiteres auf struktureller Ebene angesiedeltes Qualitätsproblem erkennen.

Im Weiterbildungsbereich wären beispielsweise unübersichtliche und selektive Angebotsstrukturen, bewusst aufrechterhaltene und qualitätsrelevante rechtliche Freiräume und die im internationalen Vergleich defizitäre Finanzierung als Problembereiche zu nennen (Grünwald/Moraal 2002; Haak 2003). Die höchst divergente Beurteilung von Zugangschancen im Weiterbildungsbereich durch Manager und Betriebsräte verweist beispielhaft auf die Normproblematik.

(2) *Die von anderen gesellschaftlichen Subsystemen an das Bildungssystem adressierten Anforderungen, die im günstigsten Fall zu einer Koinzidenz von ökonomischer und pädagogischer bzw. politischer und pädagogischer Vernunft führen (Ach-*

tenhagen 2002): Die im Anschluss an zentrale Arbeiten zur Qualifikationsforschung der 80er-Jahre (Baethge/Oberbeck 1986; Kern/Schuhmann 1984) für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik leitend gewordenen Annahmen zu Entwicklungen der Arbeitsorganisation und die damit in höherem Grade eingeforderten/zugelassenen Handlungs- und Entscheidungsfreiräume beeinflussten zunächst die Ordnungsarbeit (Mesoebene) und im Weiteren auch die Ausgestaltung pädagogischer Handlungsprogramme². Welche Effekte diese Neuausrichtung pädagogischer Handlungsprogramme auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse und auf die Outputgrößen haben, ist allerdings nur begrenzt untersucht. Gegenwärtig scheint sich die zunächst in der Arbeitsorganisation identifizierte Kehrtwende (Baethge 2004, Kern/Schuhmann 1996; Nickolaus 1997) auch in strukturellen Reformen (Einführung zweijähriger Ausbildungsberufe) bemerkbar zu machen. Mit der (partiellen) Kehrtwende im Bereich der Arbeitsorganisation stellt sich auch wieder verstärkt die Frage nach einer angemessenen Ausbalancierung pädagogischer und ökonomischer Vernunft.

Mesoebene

(1 Ordnungsvorgaben: Wie oben bereits angedeutet, haben sich die Qualitäten der Ordnungsvorgaben seit Mitte der 80er-Jahre des vorigen Jahrhunderts wesentlich verändert. Weitgehend ungeprüft blieb in diesem Reformprozess allerdings die Frage nach der Einlösbarkeit der hochgesteckten Ziele. Zum Teil, so meine These, kam es zu einer Anspruchsinflation, der auch nicht im Entferntesten eine Entsprechung auf der Umsetzungsebene folgte bzw. folgen konnte. Wenn beispielsweise im Rahmenlehrplan für das *Berufsgrundbildungsjahr* im Berufsfeld Elektrotechnik das Ziel ausgewiesen ist „Die Schülerinnen und Schüler analysieren Kundenaufträge und planen die Herstellung und Instandsetzung elektrischer Geräte. Sie vergleichen und beurteilen marktübliche Gerätekomponenten unter Berücksichtigung technischer und ökonomischer Aspekte und ihres Zusammenwirkens und wählen geeignete Komponenten unter ökologischen Gesichtspunkten aus“³, dann fällt es angesichts des tatsächlich erreichten Kenntnisstandes (Knöll 2007; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Gschwendtner/Knöll 2006) schwer, dergleichen ernst zu nehmen bzw. den Lehrplankonstrukteuren eine handwerklich gute Arbeit zu bescheinigen. Generell verweist dieses Beispiel auf die Schwierigkeit „angemessene“ Standards auszuweisen.

2 Dafür stehen beispielhaft die 1987 verabschiedeten Neuordnungen für die Metall- und Elektroberufe und im Weiteren die in den 90ern in Gang gesetzten curricularen Reformen an den beruflichen Schulen.

3 Rahmenlehrplan für das Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfeld Elektrotechnik (Stand: 10.03.2003)

(2) *Pädagogische Handlungsprogramme*: In diesem Bereich lässt sich die Lage m. E. durch eine hohe Produktivitätsrate in der Neuentwicklung und relativ gefestigte Überzeugungen zu deren Wirksamkeit bei einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz charakterisieren. Neben den Fragen zu Effekten idealtypisch umgesetzter Programme ist auch die Frage zu den im Feld realisierten Umsetzungsqualitäten weitgehend offen. Die vorliegenden Befunde (Achtenhagen/Grubb 2001; Beck 2000; Beck 2005; Beck/Dubs 1998; Beck/Heid 1996; Beck/Krumm 2001; Bendorf 2002; Nickolaus 2004; Nickolaus/Riedl/Schelten 2005; Ruhmke 1998; Schlömer-Helmerking 1996) deuten auf domänen- und bereichsspezifische Wirksamkeiten und erhebliche qualitative Umsetzungsvarianzen hin.

(3) *Selektionsverfahren*: Würde man „gleiche Bildungschancen“ als Qualitätsindikator akzeptieren, wäre die berufliche Bildung als negatives Gegenbild skizzierbar, in dem die Prinzipien „Chancenungleichheit als Prinzip“ oder „Wer hat, dem wird gegeben“ weite Ausschnitte der Realität kennzeichnen. Der Ausbau und die Neuerichtung zahlreicher beruflicher Schulformen in der Reformphase (Lipsmeier 1983) war neben der Erschließung der Begabungsreserven zwar auch auf die bessere Einlösung der Chancengleichheit gerichtet, blieb in den Effekten jedoch begrenzt⁴. Besonders massiv greifen Selektionsmechanismen an der ersten Schwelle, an der vor allem die Schwachen, aber nicht nur diese auf der Strecke bleiben, und in der beruflichen Weiterbildung (Seifried 2006). Studien zur beruflichen Sozialisation zeigen, dass in der Ausbildung sich gegenseitig verstärkende Selektions- und Sozialisationsmechanismen wirksam sind, die dazu führen, dass Jugendliche mit ungünstigeren Voraussetzungen in weniger anregungsreichere Berufe einmünden und dort denn auch eine ungünstigere Entwicklung erfahren als jene, die mit günstigeren Voraussetzungen in anregungsreiche Berufe einmünden (Häfeli/Kraft/Schallberger 1988; Mayer u. a. 1981). Auch hier stellt sich wieder die Frage, woran wir die Qualität festmachen wollen und inwieweit neben ökonomischen Funktionalitäten individuelle Ansprüche als Normbasen eine Rolle spielen.

(4) *Qualitätssicherungssysteme*: Hier kann ich mich kurzfassen, da diese Thematik im Rahmen des Tagungsbands breit erörtert wird. Weitgehend offen ist auch hier die Frage nach deren Wirksamkeit auf der Outputebene. Zumindest bei den ersten Implementationsversuchen wurde der Unterricht selbst nicht erreicht (Tenberg 2003). In den aktuellen Ansätzen scheint dies zwar gewährleistet, welche Effekte damit im Kompetenzaufbau erzielt werden, harrt allerdings der Untersuchung. Re-

4 Zu den günstigen Effekten des beruflichen Gymnasiums siehe beispielsweise die Ergebnisse der TOSCA-Studie (Köller/Watermann/Trautwein/Lüdtke 2004)

lativ große Aufmerksamkeit haben in diesem Zusammenhang Arbeiten erhalten, in welchen Qualitätsmerkmale von Schulen, wie z. B. Koordinations- und Kooperationsaktivitäten innerhalb der Schule und mit externen Partnern, pädagogische und organisatorische Leitung, gemeinsame Visionen und Ziele etc. in ihrer Bedeutung für den Output erörtert bzw. untersucht wurden. Die Befundlage dazu ist relativ uneinheitlich. Skepsis scheint gegenüber den häufiger anzutreffenden Klassifizierungen in gute und schlechte Schulen angebracht. Angemessener wären wohl differenziertere Profile für die Schulen. Weitgehend offen sind auch Fragen zur Relevanz solcher Qualitätsindikatoren bzw. zu deren Effekten auf der Outputebene (Ditton 2000).

Mikroebene

Auf der Mikroebene kommen als Inputqualitäten insbesondere Merkmale der Lehrenden und Lernenden in den Blick. Äußerst bescheiden ist unser Wissen zur Kompetenz und Kompetenzentwicklung der Lehrenden. Das gilt in nationaler und internationaler Hinsicht. Inzwischen wurde zu diesem Themenfeld am MPI in Berlin zwar die Kompetenzmodellierung vorangetrieben, aussagekräftige Studien zur beruflichen Bildung stehen jedoch weitgehend aus. Vereinzelt liegen Studien zur Belastungssituation von Lehrkräften an beruflichen Schulen vor (Bachmann 1999; Schulz 2003). Gleiches gilt für subjektive Theorien von Lehrkräften (Brophy/Good 1976; van Buer 1990; Ziegler 2006). Von hoher Relevanz für die Unterrichtsgüte sind zweifellos auch die fachliche Expertise der Lehrkräfte, ebenso deren Engagement, ihre Fähigkeit und Motivation zur Selbstreflexion und ihre didaktische Expertise, die sich in den Prozessqualitäten niederschlägt. Bei den Lernenden sind einerseits deutliche berufsspezifische Unterschiede festzustellen (Häfeli/Kraft/Schallberger 1988; Lehmann/Seeber 2007; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Seifried 2006) und andererseits eine große Heterogenität des Vorwissens und sonstiger relevanter Voraussetzungen wie des IQs und der Motivation (Manstetten 1996; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Stamm 2006). Als stärkster Prädiktor für den Lernerfolg erweist sich in aller Regel das Vorwissen (Helmke/Weinert 1997; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006), womit vor allem für die Bewerberauswahl ein zentraler Qualitätsindikator identifiziert ist.

3.2 Prozessqualität

Zu Prozessqualitäten der beruflichen Bildung erschienen in neuerer Zeit vor allem Arbeiten, in welchen auf der Basis theoretischer Annahmen Konzepte entwickelt wurden, deren mehr oder weniger konsequente Umsetzung zugleich als Qualitätsmaßstab fungierte. In diese Kategorie ordne ich auch die fast unübersehbaren, in

Modellversuchen erprobten Umsetzungsversuche von Konzepten ein, die in aller Regel formativ evaluiert wurden.

Insbesondere zum schulischen Bereich der beruflichen Bildung wurden in den letzten Jahren auch empirische Arbeiten vorgelegt. Hervorheben möchte ich dabei die Arbeiten von Sembill u. a., von Wuttke und eine Reihe von Arbeiten, die im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung“ entstanden sind (im Überblick Beck 2000; Beck/Dubs 1998; Beck/Heid 1996). Zum gewerblich-technischen Bereich geben z. B. die Arbeiten der Münchner Forschungsgruppe (im Überblick Nickolaus/Riedl/Schelten 2005), die Stuttgarter DFG-Projekte (Nickolaus/Gschwendtner/Knöll 2006; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Nickolaus/Gschwendtner/Geißel 2008), aber auch zahlreiche Arbeiten im Modellversuchskontext Aufschlüsse zu den Prozessqualitäten. Bedeutsam scheinen in diesem Rahmen auch etwas ältere Arbeiten zu (impliziten) Individualisierungsstrategien von Lehrenden, im Rahmen derer beispielsweise untersucht wurde, inwieweit Lehrkräfte durch proaktive Strategien versuchen, Schwächere zu fördern oder durch reaktive bzw. überreaktive Verhaltensweisen eine Auseinanderentwicklung begünstigen. Im beruflichen Bereich sind hier insbesondere Arbeiten von Achtenhagen/Wienold (1975) und van Buer u. a. (1986; 1990) zu nennen. Sembill ging in einer ähnlichen Perspektive ergänzend der Frage nach, inwieweit Beziehungsqualitäten zwischen Lehrenden und Lernenden die auf einzelne Individuen bezogenen Förderstrategien beeinflussen (im Überblick Sembill 2007). Bemerkenswert ist dabei in qualitativer Perspektive, dass Lehrkräfte bewusst oder auch unbewusst Lernende z. T. systematisch benachteiligen (ebd.).

Als äußerst hilfreich für eine Orientierung zu den Prozessqualitäten erweisen sich einige Übersichtsstudien zu Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung (vgl. z. B. Fraser/Walberg/Welch/Hattie 1987; Helmke 2003; Helmke/Weinert 1997; Walberg 1986; Wang/Haertel/Walberg 1993). Als wichtige Qualitätskriterien bestätigen sich immer wieder Klarheit und Strukturiertheit, Adaptivität, Bekräftigung, eine effiziente Klassenführung, Langsamkeitstoleranz, bedarfsbezogene Unterstützung und die damit z. T. in Verbindung stehenden Bedingungsvariablen der Motivation, wie die Ermöglichung von Kompetenzerleben, sozialer Einbindung etc... Methodische Entscheidungen erweisen sich als relativ schwache Prädiktoren des Lernerfolgs, vor allem hat sich der gegenwärtig auch in der beruflichen Bildung grassierende Glaube an den Königsweg als Fehlkonzept erwiesen. Das bedeutet jedoch nicht, dass methodische Entscheidungen irrelevant für die Unterrichtsqualität wären, aber sie sind nur vor dem Hintergrund der Fragen „Gut wofür?“, „Gut für wen?“, „Gut unter welchen Bedingungen?“ und „Gut aus wessen Perspektive?“ in ihrer Qualität beurteilbar. Weitgehend Konsens besteht insoweit,

dass Methodenvielfalt vorteilhaft ist, um einerseits den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden, aber auch den stark variierenden inhaltlichen Kontexten, Zielperspektiven und sonstigen Randbedingungen gerecht werden zu können. Der hier skizzierte, primär auf den Übersichtsstudien gründende Erkenntnisstand wird von neueren Studien zur beruflichen Bildung bestätigt (Bendorf 2002; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Nickolaus/Riedl/Schelten 2005; Sembill u. a. 1998). Aufschlussreiche Einblicke zu ausgewählten Aspekten der Prozessqualität in der schulischen Berufsbildung gibt auch die Arbeit von Wuttke. Sie zeigt, dass im kaufmännischen Unterricht methodenabhängig unterschiedliche Kommunikationsqualitäten erzielt werden, wobei u. a. Fragequalitäten und Fragefrequenzen der Schüler als Indikator dienen und diese unterschiedlichen Fragequalitäten⁵ auch auf den Lernerfolg durchschlagen (Wuttke 2005). Dabei lassen sich allerdings erhebliche Varianzen der Kommunikationsqualitäten in den Gruppen erkennen, die sich auch in anderen Arbeiten bestätigen (vgl. z. B. Bauer-Klebl 2003; Ruhmke 1998; Schlömer-Helmerking 1996; Vögele 2003). Im gewerblich-technischen Bereich bieten die Arbeiten der Forschergruppe um Schelten vielfältige Aufschlüsse (im Überblick Nickolaus/Riedl/Schelten 2005). Festzuhalten bleibt, dass letztlich situationsspezifisch Qualitätsindikatoren ausbalanciert werden müssen und unterschiedliche Merkmalskonfigurationen zu ähnlichen Ergebnissen führen können.

Zu den Prozessqualitäten der betrieblichen Ausbildung ist die Forschungslage m.E. relativ bescheiden. In den älteren Arbeiten zur beruflichen Sozialisation (Häfeli/Kraft/Schallberger 1988; Mayer u. a. 1981) sind vor allem erhebliche Varianzen der betrieblichen Ausbildungsqualität dokumentiert, wobei systematische Formen betrieblicher Ausbildung in aller Regel besser abschneiden als unsystematische, meist in Kleinbetrieben vorfindliche Ausbildungsformen, die in hohem Grade personengebunden sind. Eine gewisse Tradition haben auch Arbeiten zur Zufriedenheit der Auszubildenden mit der betrieblichen Ausbildung, in welchen häufig relativ hohe Zufriedenheitswerte ermittelt wurden. (vgl. z. B. Albers 1977; Zielke 1998). Relativ selten sind allerdings Arbeiten, welche mit einem komplexeren Modell von Zufriedenheit arbeiten und in denen sowohl Ansprüche und Anspruchsänderungen als auch Bewertungen der situativen Bedingungen erfasst und aufeinander bezogen werden (vgl. Jungkunz 1996). Indikatoren für Qualitätsprobleme in der betrieblichen Ausbildung sind auch die erheblichen Abbruchquoten, die allerdings nicht allein durch defizitäre Prozessqualitäten verursacht sind.

5 Einen Überblick zu den Forschungen zu Fragequalitäten vgl. Niegemann 2004

3.3 Outputqualitäten

Wie in Übersicht 1 skizziert, werden mit dem Begriff der Outputqualitäten sowohl die intendierten als auch die nicht intendierten Folgen formeller und informeller Lehr-Lern-Prozesse erfasst.

Qualitätsindikatoren können hier einerseits in Vergleichsperspektiven von Angebot und Nachfrage (z. B. Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen) und andererseits bezogen auf Persönlichkeitsmerkmale wie Qualifikationen, Kompetenzen, Orientierungen, Bewusstseinszuständen etc. bestimmt werden. Der erstgenannte Aspekt fand in den 80er-Jahren verstärkte Aufmerksamkeit und hat nicht zuletzt in den Arbeiten des IAB eine wichtige Rolle gespielt (Henninges 1994).

Gegenwärtig steht eher die zweite Perspektive im Mittelpunkt des Interesses. Nach meiner Wahrnehmung haben wir auf dieser Ebene in den letzten Dekaden eine Anspruchsinflation erlebt, die wesentlich zu den in neuerer Zeit in Gang gesetzten Reformen beitrug, ohne dass allerdings systematisch geprüft worden wäre, ob die hochgesteckten Ziele auch erreicht werden. Das hat verschiedene Ursachen. Zum einen fehlen vielfach verlässliche Instrumente zur Erfassung der postulierten Kompetenzen und zum anderen hat der dazu notwendige Forschungstypus in unserer Disziplin keine ausgeprägte Tradition. Ältere Arbeiten, wie z. B. jene der Arbeitsstelle für Berufs- und Arbeitspädagogisches Lernen aus den 70er-Jahren, sind in Vergessenheit geraten, gegenwärtig ist allerdings ein gewisser Aufbruch beobachtbar. Die im Bereich der gewerblich-technischen Berufsausbildung vorliegenden Arbeiten deuten darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Auszubildenden deutlich hinter den weitgesteckten Zielen zurückbleibt (Lehmann/Seeber 2007; Nickolaus/Geschwendtner/Geißel 2008; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006; Nickolaus/Riedl/Schelten 2005). Das gilt für die Fachkompetenz und nicht zuletzt auch für soziales Lernen (im Überblick Kenner 2007; Nickolaus 2004).

Fazit

Insgesamt zeigt diese knappe Skizze, dass erheblicher Forschungsbedarf besteht⁶. Notwendig scheinen nicht zuletzt eine Koordination der Forschungsaktivitäten und eine konsequente Prüfung der zahlreichen Theorien pädagogischer Handlungsprogramme und Ansätze im Hinblick auf die Outputqualitäten. Ohne tragfähige Kompetenzmodelle

6 Der Entwicklungsbedarf in der einschlägigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung wird auch daran deutlich, dass in dem DFG-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität von Schule kein einziges berufs- und wirtschaftspädagogisches Projekt gefördert wurde, gleiches gilt für das Schwerpunktprogramm Kompetenzmodelle. Im Nachgang wurde allerdings ein Projekt vonseiten des Schwerpunktprogramms Kompetenzmodelle kooptiert und ein weiteres vonseiten der DFG genehmigt.

und entsprechende Instrumente wird es nicht möglich sein, auf der Outputebene zu befriedigenden Aussagen zu kommen. Deren Beeinflussung durch Prozess- und Inputqualitäten lässt sich nur mit Mehrebenenanalysen angemessen erfassen.

Andererseits sind jedoch auch vielfältige Qualitätsdefizite offenkundig, ohne dass darauf bezogene, Erfolg versprechende Maßnahmen zur Abhilfe eingeleitet würden. Dies gilt insbesondere für die gegenwärtige und auch in der Vergangenheit immer wieder aufgetretene Unterdeckung der Ausbildungsnachfrage mit ihren weitreichenden Konsequenzen für die betroffenen Jugendlichen, wie für die gesellschaftliche Entwicklung. Aber auch im Weiterbildungsbereich herrscht erhebliche Chancenungleichheit. Weitgehend ohne Beachtung bleibt die seit Jahrzehnten nachweisbare und vermutlich noch länger fortgeführte strukturelle Fehlqualifizierung im Handwerk.

Hochproblematisch scheint auch die Implementierung von Qualitätssicherungssystemen, ohne zu deren Umsetzung notwendige Unterstützungssysteme bereitzustellen. In einzelnen summativ evaluierten Modellversuchs- bzw. Schulversuchsprogrammen zeichnet sich ab, dass solche Unterstützungssysteme zentral für die Leistungsverbesserung sind und deren Abbau gegebenenfalls wieder zu Leistungsrückgängen führt (Ziegler 2006). Vor diesem Hintergrund muss wohl auch das gegenwärtige Tabu der unzureichenden Finanzausstattung gebrochen werden, das sich auf allen Ebenen des Bildungssystems beobachten lässt. Mit anderen Worten: Qualität ist wohl nicht kostenneutral zu sichern.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./GRUBB, W.N. (2001): Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Ed., Washington (DC): American Educational Research Association. S. 604–639
- ACHTENHAGEN, F./THANG, P.-O. (2002): Transferability, Flexibility and Mobility as Targets of Vocational Education and Training. Proceedings of the Final Conference of the COST Action A11, Gothenburg, June, 13th-16th. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität
- ACHTENHAGEN, F./WIENOLD, G./VAN BUER, J. u. a. (1975): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bd. 1 München: Kösel
- ALBERS, H.-J. (1977): Zufriedenheit in der Arbeit und Ausbildung. Die individuelle Einstellung zum Beruf und zur Ausbildungssituation. Trier: Spee Verlag (Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen, Bd. 6)
- ARBEITSSTELLE FÜR BERUFS- UND ARBEITSPÄDAGOGISCHES LERNEN (1979): Das duale System in der Erprobung. Jahresbericht zum Modellversuch Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk. Pirmasens

- BACHMANN, K. (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- BAETHGE, M. (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI – Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Mitteilungen, Nr. 32/Dezember 2004, S. 4–21
- BAETHGE, M./ACHTENHAGEN, F. u. a. (2006): Berufsbildungs-PISA-Machbarkeitstudie. Stuttgart: Steiner
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster; New York
- BAETHGE, M./OBERBECK, H. (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt
- BAETHGE, M./SOLGA, H./WIECK, M. (2006): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung
- BAUER-KLEBL, A. (2003): Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung. Eine wirtschaftspädagogische Studie unter besonderer Berücksichtigung des Lerntransfers. (Wirtschaftspädagogisches Forum. Bd. 25) Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft
- BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Ausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Bd., H 4, S. 533–556, Stuttgart
- BECK, K. (Hrsg.) (2000): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kurzberichte und Bibliographie. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- BECK, K./DUBS, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzerwerb in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih. 14 (1998), Stuttgart: Steiner
- BECK, K./HEID, H. (Hrsg.) (1996): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih. 13, (1996), Stuttgart: Steiner
- BECK, K./KRUMM, V. (Hrsg.) (2001): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich
- BENDORF, M./ACHTENHAGEN, F. (2006): Die Qualität von Lernleistungen in den Berufsschulen und im Lehrbetrieb. In: Oser, F.; Kern, M. (Hrsg.): Qualität der beruflichen Bildung – Eine Forschungsbaustelle. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Zürich: h.e.p-verlag ag, 2006. (Bildungsforschung Schweiz Band 2), S. 104–174
- BENDORF, M. (2002): Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken. Wiesbaden

- BOJANOWSKI, A. (2006): Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih. 3(2006), Stuttgart: Steiner
- BOJANOWSKI, A./RATSCHINSKI, G./STRASSER, P. (Hrsg.) (2005): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligungsförderung. Bielefeld: Bertelsmann
- BRAUN, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligungsförderung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen
- BREUER, K. (2006): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), (2006) 2, Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- BROPHY, J.E./GOOD, T.L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München u. a.: Urban u. Schwarzenberg
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (1995): Modellversuche in der Bewährung. Bonn
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Heft 127, Bonn
- BUNK, G. P. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im empirischen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 85, (1989) H. 1, Wiesbaden: Steiner
- BUNK, G. P. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz: V. Hase & Koehler
- DITTON, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim/Basel, S. 73–92
- DITTON, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft. 30. Jg., H 3, S. 197–212
- EBERHARD, V./KREWERTH, A./ULRICH, J. G. (2006): Mangelware Lehrstelle – Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzgeber in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH (Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 279)
- EULER, D. (2006): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: Zöllner, A. (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Bielefeld: Bertelsmann, S. 48–75
- EULER, D./KUTT, K. (1995): Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung von Transferprozessen. In: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung, Köln, S. 269–294
- FRASER, B.J./WALBERG, H.J./WELCH, W./HATTIE, J.A. (1987): Syntheses of educational productivity research. In: International Journal of Educational Research, 11, S. 145–252
- GRÜNEWALD, U./MORAAL, D. (2002): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis, Beih. 3 (2002), S. 18–23

- HAAK, C. (2003): Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben – ein deutsch-dänischer Vergleich. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 36, H. 2, S. 166–186
- HÄFELI, K./KRAFT, U./SCHALLBERGER, U. (1988): Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Bern u. a.
- HEID, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: A. Helmke, W. Hornstein; E. Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz. S. 41–54 (Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 41)
- HELMKE, A. (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer, 3. Auflage
- HELMKE, A./WEINERT, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u. a. Hogrefe. (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1 Pädagogische Psychologie; Bd. 3), S. 71–176
- HENNINGES, H. von (1994): Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern, Beitr. IAB 183, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
- JÄGER, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden
- JUNGGUNZ, D. (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 92 (1996) H. 4, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 400–415
- KENNER, M. (2007): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Herausgegeben von Reinhold Nickolaus. Bd. 29
- KERN, H./SCHUMANN, M. (1996): Vorwärts in die Vergangenheit? Zustand der Arbeit – Zukunft der Arbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 11–12, (1996) S. 715–724
- KERN, H./SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München
- KNÖLL, B. (2007): Differenzielle Effekte von methodischen Entscheidungen und Organisationsformen beruflicher Grundbildung auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in der gewerblich-technischen Erstausbildung. Eine empirische Untersuchung in der Grundausbildung von Elektroinstallateuren. Aachen: Shaker (in Druck)
- KÖLLER, O./WATERMANN, R./TRAUTWEIN, U./LÜDTKE, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen
- LEHMANN, R./SEEBER, S. (2007): Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen (Ulme III). Behörde für Bildung und Sport, Hamburg
- LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Herausgegeben von Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, B. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- LIPSMAYER, A. (Hrsg.) (1983): Berufsbildungspolitik in den 70er-Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er-Jahre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih. 4 (1983), Wiesbaden: Franz Steiner Verlag
- MANSTETTEN, R. (Hrsg.) (1996): Begabtenförderung in der beruflichen Bildung, Göttingen u. a.: Hogrefe
- MANSTETTEN, R. (1983): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, 4
- MAYER, E. u. a. (1981): Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher. Frankfurt a. M.
- MÜLLER, H.-J. (2006): Eine subjekt- und arbeitsorientierte Konzeption für die Konstruktion situationsbezogener Prüfungsmodule am Beispiel der Textilwirtschaft. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- NICKOLAUS, R. (1989): Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden – ein Literaturbericht. Esslingen: DEUGRO. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 9)
- NICKOLAUS, R. (1992): Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. Ergebnisse des IBW-Projektes „Lehrende in der Berufsbildung (LiB)“. Vorgelegt unter Mitarbeit von Suse Freudenreich, Ursula Rottmann, Joachim Sailer und Heide Stamm mit einer Bibliographie von Marta Brodersen zum Thema „Betriebliches Bildungspersonal“. Esslingen: DEUGRO. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 16)
- NICKOLAUS, R. (1997): Beruf und Bildung. Anmerkungen zur aktuellen Ausprägung einer spannungsreichen Relation. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 49 (1997) H.6, S. 185–190
- NICKOLAUS, R. (2004): Soziale Kompetenzentwicklung in der beruflichen (Aus)bildung – Annahmen zur Möglichkeit der Förderung und empirische Befunde zur Entwicklung. In: Pilz, M. (Hrsg.): Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung. 13. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29–46
- NICKOLAUS, R. (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung – Orientierungsleistungen für die Praxis. Studententexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 3, Baltmannsweiler
- NICKOLAUS, R. (2006): Duale vs. Vollzeitschulische Berufsbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung. In: Zöllner, A. (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld: Bertelsmann, S. 76–90
- NICKOLAUS, R. (2007): Kommunikative Strukturen und Sozialformen des Unterrichts – zentrale Steuerungsgrößen der inneren Schulentwicklung? (in Druck)
- NICKOLAUS, R. (2008): Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, H1, Franz Steiner Verlag: Stuttgart, S. 1–6
- NICKOLAUS, R./GRÄSEL, C. (Hrsg.) (2006): Innovation und Transfer-Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler

- NICKOLAUS, R./GSCHWENDTNER, T./KNÖLL, B. (2006): Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte als Schlüssel zur Bewältigung problemhaltiger Aufgaben. In: Minnameier, G.; Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt a. M.: Lang, S. 209–224
- NICKOLAUS, R./GSCHWENDTNER, T./GEISSEL, B. (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, H 1, Franz Steiner Verlag: Stuttgart, S. 48–97
- NICKOLAUS, R./HEINZMANN, H./KNÖLL, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 101 (2005) H.1, Stuttgart: Steiner, S. 58–78
- NICKOLAUS, R./KNÖLL, B./GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 102, (2006) H. 4, Stuttgart: Steiner, S. 552–577
- NICKOLAUS, R./RIEDL, A./SCHELLEN, A. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lern-Forschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 101 (2005), 4, Stuttgart: Steiner. S. 507–532
- NICKOLAUS, R./SCHNURPEL, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bonn: BMBF, Bd. 1
- NIEGEMANN, H. (2004): Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 32. Jg. H 4, S. 345–356
- PÄTZOLD, G./DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeiten. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln: Böhlau Verlag (Sozialwissenschaftliches Forum; Bd. 24)
- ROTHGÄNGEL, E. (1991): Berufliche Grundbildung im Wandel. Intention – Implementation – Realisation – Evaluation, am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz. Frankfurt am Main: Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Bd.11)
- RUHMKE, B. (1998): Der Einsatz handlungsorientierter Lernarrangements zur Förderung von Sozialkompetenz der kaufmännischen Berufsausbildung. Dissertation Universität Hamburg
- RÜTZEL, J. (1999): Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklung und Perspektiven der Förderung. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll, Stuttgart: Klett, S. 72–88
- SCHLÖMER-HELMERKING, R. (1996): Lernziel Sozialkompetenz: Ein Bildungskonzept für die Erstausbildung in den industriellen Metallberufen. Frankfurt a. M.: Lang

- SCHULZ, R. (2003): Entlastungsmöglichkeiten für Lehrende im Berufsvorbereitungsjahr – Effekte methodischer Variationen. Ein empirischer Vergleich der handlungsorientierten und schülerzentrierten Lernzirkel-Methode mit dem traditionellen Frontalunterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Studien zur Berufspädagogik, Bd. 9)
- SEEBER, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, H1, Franz Steiner Verlag: Stuttgart, S. 74–97
- SEIFRIED, J. (2006): Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 102, (2006) H. 4, Stuttgart: Steiner, S. 578–596
- SEIFRIED, J./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./SCHELLEN, A. (2005): Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse. Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 101, (2005) H. 4, Stuttgart: Steiner, S. 601–618
- SEMBILL, D. (2007): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus R.; Zöllner, A.: Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistung für die Praxis. Bonn 2007
- SEMBILL, D. u. a. (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih.14 (1998), Stuttgart: Steiner, S. 75–79
- STAMM, M. (2006): Kluge Köpfe und goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg.102, (2006) H.2, Stuttgart: Steiner, S. 226–248
- Tenberg, R. (2003): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München
- TERHART, E. (2002): Nach PISA. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- TRAUTWEIN, U. (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg – Erweiterung von Bildungswegen und Studiereignung. Die grundlegenden Fragestellungen in TOSCA. In: Köller, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske u. Budrich, S. 113–119
- ULRICH, J. G. (2006): Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, Jg. 35 (2006), Bertelsmann, S. 12–16
- VAN BUER, J. (1990): Bevorzugung und Benachteiligung von Schülern. Zum Zusammenhang von Schülermerkmalen und unterrichtlichem Verhalten von Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Bd. 86 (1990) H.1. S. 52–70

- VAN BUER, J. (1990a): Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Bd./Vol. 429. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang
- VAN BUER, J. (1986): Die Lehrer im Modellversuch. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Soest) (Hrsg.): Abschlussbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschulen. Soest: Curriculum Heft 53, S. 153–217
- VÖGELE, M. (2003): Computergestütztes Lernen in der beruflichen Bildung. (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd.22) Frankfurt a. M.: Lang
- WALBERG, H.J. (1986): Syntheses of research in teaching. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching (Vol. 3). London: Macmillan Publishing Company. S. 214–229
- WANG, M.C./HAERTEL, G.D./WALBERG, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research, 63, S. 249–294
- WEINBRENNER, P. (Hrsg.) (1989): Politische Bildung an beruflichen Schulen zwischen Kammerprüfung und eigenständigem Bildungsauftrag. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag (Hochschule und berufliche Bildung; Bd. 12)
- WUTTKE, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Konzepte und Lehrens und Lernens. Frankfurt a. M.: Lang
- ZIEGLER, B. (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 102 (2006) Heft 4, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 525–551
- ZIEGLER, B. (2006): Transferstrategien und Transfermaßnahmen im Schulprogramm Lesen und Schreiben für alle (PLUS). In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 389–420
- ZIELKE, D. (1998): Ursachen der Ausbildungszufriedenheit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 27, H2, S. 10–15
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2005): Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen. Eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH

Sandra Bohlinger, Dieter Münk

Zur Entwicklung und Umsetzung des Common Quality Assurance Framework (CQAF)

1 Der deutsche Ausgangspunkt: Das Qualitätsverständnis in der beruflichen Bildung

Qualität in der beruflichen Bildung hat im deutschen Verständnis ehemals das Fehlen oder das Vorhandensein von etwas bezeichnet, so z. B. in den 60ern das Vorhandensein eines Ausbildungsplans, der pädagogischen Kompetenzen der Ausbilder oder den Anteil der organisierten Lernprozesse. Im Laufe der Jahre zeichnet sich zum einen eine stärkere Orientierung an Inputqualitäten ab (Merkmale eines Curriculums, Investitionsraten oder Personalausstattung), zum anderen wird das Thema zunehmend mit politischen Interessen vermischt und infolgedessen an vielen Stellen Qualität mit Quantität gleichgesetzt – so z. B. bei der Diskussion um die Anzahl an Ausbildungsplätzen (vgl. Euler 2005: 5). Dabei sollen durch die Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung unterschiedliche Ziele durch verschiedene Maßnahmen erreicht werden, was sich für das Beispiel der (Hoch-)Schulen wie folgt skizzieren lässt:

Tabelle 1: Qualitätsziele von (Hoch-)Schulen aus unterschiedlichen Perspektiven

Perspektive	Ziele von Qualität	Maßnahmen
pädagogisch	Maximal verantwortbares Maß an Autonomie soll zu Kommunikation und Kooperation, hohem Ethos, selbstbewusster Schulkultur, kritischer Selbstbeurteilung aus ausgeprägter Leistungsorientierung führen Merkmal: Entwicklung von Qualität durch Bottom-up- und Top-down-Bewegungen	Gewährleistung durch Gestaltungsfreiräume, Nutzung der Kompetenzen aller Beteiligten, Verantwortungsübertragung, Veränderung der Umgebungskultur Motto: Der Weg ist das Ziel
bildungsorganisatorisch	Weitgehend autonome Steuerung der Organisationen/Institutionen/Einrichtungen	unklar
bildungspolitisch	Entwicklung attraktiver Bildungsangebote, Aufgabe als „regionale Kompetenzzentren“	Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen
ökonomisch	Abbau von Überregulierung und Bürokratie, Kompetenzverlagerung	Globalbudgets mit Delegation von Mittel- und Budgetentscheidungen an die Bildungsinstitutionen

Quelle: Teilweise übernommen von Euler (2005)

Qualität wird daher maßgeblich von der Qualität der Bildungsanbieter, der Orientierung an den Lernenden und den Maßnahmen beeinflusst, die zur Umsetzung der gesetzten Ziele beitragen sollen. Die Qualitätsbemühungen in der beruflichen Bildung haben unterschiedliche Ausgangspunkte. Dazu gehört zunächst eine pädagogische Perspektive, welche die (Teil-)Autonomisierung von Schulen einfordert, um Qualität durch Empowerment, i. e. durch die Motivierung von Individuen zu fördern. Dazu gehört weiterhin eine bildungsorganisatorische Perspektive, die vor dem Hintergrund langwieriger zentralistischer Entscheidungsprozesse auf eine dezentrale Steuerung der Qualitätssicherung setzt. Darüber hinaus zählt dazu eine ökonomische Perspektive, die davon ausgeht, dass die öffentliche Verwaltung wenig ressourceneffizient haushaltet, weil Logiken walten, die die Effizienz dieser Systeme stark beeinträchtigen. Unter dem Stichwort „New Public Management“ soll hier durch ressourceneffizientere Verfahrens- und Entscheidungsprozesse die Qualität gewährleistet und verbessert werden (Euler 2006: 11).

Qualität ist dabei ein deskriptives Attribut, das einer Entität zugeschrieben wird. Qualität ist daher per se nicht wissenschaftlich falsifizierbar oder verifizierbar; vielmehr sind Qualitätsziele das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses, werden sozial akzeptiert oder nicht und sind nur in diesem Sinne gültig oder ungültig. Daher sind die einzig möglichen Kriterien, mit deren Hilfe Qualität überprüft werden kann, normative Vorgaben wie rechtliche Grundlagen, bildungspolitische Ziele und Strategien, bewährte Qualifikationskonzepte, Expertenmeinungen (die die umstrittensten Quellen sein dürften), wissenschaftliche Theorien sowie Befunde zur Effektivität beruflicher Bildung. Zu Letzterem gehört z. B. die Leistungsorientierung der Lernenden, eine effiziente Bildungsgangleitung, die Qualität eines Curriculums oder die Evaluation eines Bildungsgangs – Faktoren, die durchaus evaluierbar sind.

Ein Qualitätsurteil ist somit immer das Ergebnis einer Bewertung und bringt die *Präferenzen* des Bewertenden zum Ausdruck. Es setzt die Norm voraus, die der Bewertende anlegt. Mit Blick auf den betrieblichen Kontext können folgende Aspekte zu den Bewertungskriterien gehören:

- die Zufriedenheit der Lernenden,
- der Transfererfolg in der betrieblichen Praxis,
- der Geschäftserfolg und
- die social returns (vgl. Kirkpatrick 1994).

Im Idealfall würde Qualitätsentwicklung dabei nach einem fixen Schema verlaufen, dessen Ausgangspunkt eine klare Vorstellung über Qualitätsziele und den zu gestaltenden Gegenstand bilden würde. Daraus ließen sich die anzuwendenden Methoden und Rahmenbedingungen ableiten und die Qualitätsentwicklung wäre „nur noch“

eine Frage der Evaluation, bei der der jeweilige Status der angestrebten Zielgrößen identifiziert, einem Soll-Ist-Abgleich unterzogen und bei Bedarf korrigiert werden würde (vgl. Euler 2005: 13). Die ebenso scheinbar simplen wie gravierenden Probleme bei der Umsetzung dieses idealtypischen Verlaufs sind bekannt: Da es keine „einzig wahren“ Qualitätsziele gibt, können diese kommunikativ oder autoritativ festgelegt werden. Zudem sind die Methoden und Instrumente der Qualitätsfeststellung und -überprüfung oft uneindeutig. Wenn ex-post eine wie auch immer geartete Qualitätsverbesserung festgestellt werden kann, bleibt dennoch fraglich, ob diese tatsächlich und einzig auf die zuvor festgelegten Ziele bzw. deren Umsetzungsstrategien zurückzuführen ist.

Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung war und ist somit stets mit der gesetzlichen Etablierung von Vorgaben und Zielen verbunden, was insbesondere anhand des Prüfungswesens und bei den Professionalisierungsanforderungen an Ausbilder und Berufsschullehrer zu erkennen ist. Gonon (2006: 565) hält fest, dass hierbei vielfach traditionelle und anerkannte Ansprüche unter dem Motto der Qualität reformuliert werden, so etwa, wenn die Didaktik als Kern pädagogischer Professionalität neuerdings als „Qualitätssicherung“ bezeichnet wird.

2 Bildungsstandards als Qualitätssicherungsinstrument

Da Qualität nicht direkt messbar ist, werden im Bildungsbereich zunehmend Standards als Instrumente zur inhaltlichen Steuerung von Qualität eingesetzt. Diese gelten als Richtmaße für Sollgrößen und sind in diesem Sinne politische Instrumente zur Qualitätssicherung. Weiterhin können Standards ganz unterschiedlich klassifiziert werden, wobei gängig zwischen curricularen, instruktionalen, organisationalen und Evaluationsstandards differenziert wird. Bildungsstandards werden daher derzeit als Lösung für die Qualitätsentwicklungsanforderungen in der Berufsausbildung gehandelt, da sie eine Reihe von Qualitätskriterien zu erfüllen verheißen:

- Sie sichern Qualität durch die Definition von Zielen und die Überprüfung ihrer Einhaltung;
- sie definieren Leistungsnormen durch die Festlegung von Bildungsauscomes (Erreichung einer bestimmten Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt);
- sie überlassen die Entscheidung, mit welchen Methoden die Ziele erreicht werden sollen, den Bildungsinstitutionen;
- bei der Ausformulierung von Standardklassen (z. B. Minimal-, Maximalstandards) erhalten die Bildungsinstitutionen Handlungsfreiräume und
- sie können zentral oder dezentral geprüft werden (vgl. Heid 2003: 176; Klieme u. a. 2003: 7).

Mithilfe von Bildungsstandards sollen allgemeingültige (Berufs-)Bildungsziele aufgegriffen werden und durch die Beschreibung von Kompetenzen konkretisiert werden. Daher können Bildungsstandards auch als Kompetenzstandards verstanden werden, die so konkret beschrieben und in Aufgabenstellungen umgesetzt werden, dass sie mithilfe von Testverfahren erfasst und verglichen werden können. Insbesondere in Deutschland wird dabei diskutiert, ob und inwieweit das für den allgemeinbildenden Bereich entwickelte Konzept der Bildungsstandards auf den beruflichen Bereich übertragbar ist. Kern dieser Debatte ist die Frage nach der Vereinbarkeit des kognitionswissenschaftlich verorteten Kompetenzbegriffs in der Allgemeinbildung mit dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz in der Berufsbildung (vgl. Baethge et al. 2006; Klieme et al. 2003). Auch wenn sich die in dieser Diskussion vorherrschende Abgrenzung der beiden Kompetenzauffassungen wissenschaftlich nicht nachvollziehen lässt (vgl. Bohlinger 2008), wird die Trennung dennoch aufrechterhalten und führt zur Entwicklung unterschiedlicher (Berufs-)Bildungsstandards. Diese beziehen sich nicht nur auf das jeweilige Kompetenzverständnis, sondern auch auf das Niveau (Minimal-, Regel- und Maximalstandards) sowie auf die Verortung innerhalb des Lernprozesses (Input-, Prozess- und Output- bzw. Outcomestandards).

Während Standards also festlegen, welche Qualität akzeptiert wird, dienen die fünf Komponenten eines Qualitätsmanagementsystems als Vorgabe für das Erreichen und für den Erhalt eines spezifischen Qualitätsniveaus. Während sich Evaluationsstandards dabei zur Qualitätskontrolle und für Qualitätsaudits eignen, sind curriculare, instruktionale und organisationale Standards die Bezugsgrößen für die Qualitätssicherung, -prüfung und -verbesserung. Offen bleiben dabei allerdings zwei Fragen: Erstens ist unklar, welche konkreten Qualitätssicherungsmaßnahmen in einem spezifischen Bereich angewendet werden sollen. Die Auswahl spezifischer Qualitätssicherungsmodelle wie etwa Q2E (Qualitätsevaluation und -entwicklung), das EFQM-Modell für „Education Excellence“, TQM-Modelle, DIN ISO 9000:2000-Modelle oder die Entwicklung neuer Modelle bleibt den jeweiligen Bildungsanbietern und Nationalstaaten überlassen. Zweitens bleibt unklar, welche Indikatoren bei dem Qualitätsvergleich – gerade beim Wettbewerb nationaler Berufsbildungssysteme – eingesetzt werden können und wer diese festlegt. Weiterhin besteht die Gefahr, dass Schwachstellen bei der Formulierung von Standards auf diejenigen abgewälzt werden, die sie umsetzen müssen und Bildungsstandards als Leistungsstandards missverstanden werden, die wiederum durch ihre Verbindung mit (Zugangs-)Berechtigungen hochselektiv wirken (vgl. Rützel 2005: 2).

Es scheint also in gewisser Weise unerheblich zu sein, ob man sich der Qualität in der beruflichen Bildung als Forschungsgegenstand über die Outputqua-

litäten, über die Prozessqualitäten, über die Inputqualitäten oder über einzelne Maßnahmen und Ansätze der Qualitätssicherung und der Qualitätssicherungsinstrumente nähert: Ein ganz wesentliches Problem der Entwicklung von Qualitätskriterien und von Indikatoren, anhand derer Qualität gemessen werden soll, scheint die Abhängigkeit dieser Kriterien von dem Gesamtsystem und seiner Systemstruktur zu sein. Qualität kann nur innerhalb dieses Referenzrahmens gemessen und entwickelt werden, sie bleibt gleichsam „subjektiv“, ist relativ zum System. Dies gilt nicht nur für die Prozesse, sondern es gilt – vielleicht noch stärker – auch für die normativen Implikationen jedes spezifischen Qualitätsbegriffs. Wenn Qualität also eine abhängige Variable im Rahmen des Systems ist – zumindest in dem Sinne, dass bestimmte Optionen durch die Struktur des Systems ausgeschlossen sind – so zeigt sich, wo die eigentlichen Probleme einer europäischen Qualitätsdebatte liegen: Ein europäischer Qualitätsbegriff hätte dann die zentrale Aufgabe, genau das umzusetzen, was innerhalb der nationalen Systeme sakrosankt ist: Europa bräuchte einen gleichsam objektiven Qualitätsbegriff, der von den subjektiven (nationalstaatlichen) Bedingungen abstrahiert. Genau dies steht indes quer zu den Logiken der nationalstaatlichen Debatten und eingeschlagenen Strategien der Qualitätssicherung. Obwohl also ein gemeinsamer Qualitätsbegriff erforderlich ist, bleibt sowohl auf der deutschen als auch auf der europäischen Ebene die Frage nach angemessenen Begründungs- und Legitimationsquellen offen, auf deren Basis ein solcher „objektiver Minimalkonsens“ geschaffen werden kann, wie der CQAF ihn präsentieren soll.

Allerdings ist dieses Problem keinesfalls neu, sondern reiht sich ein in die jahrzehntelange Gestaltungsgeschichte europäischer (Berufs-)Bildungspolitik, die schon immer eine Gratwanderung zwischen nationaler Souveränität und europäischen Integrationsbestrebungen darstellte. Die Entstehung des CQAF ist dafür ein Beispiel.

3 Der europäische Ausgangspunkt: Europapolitische Prioritäten und Ziele

Eines der Ziele im Rahmen der Lissabon-Strategie besteht darin, die Bildungssysteme bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz zu transformieren. Diese Qualitätsreferenz soll zugleich als grundlegendes Element dienen, um berufliche Bildung und Hochschulbildung zu verbinden – z. B. durch eine Verknüpfung des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses oder durch die Schaffung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens, der auch für die berufliche Bildung gelten soll.

Im Bereich der *Hochschulbildung* wurden bereits seit 1999 kontinuierliche Fortschritte in der Qualitätssicherung erzielt. Meilensteine wurden hier durch die Konfe-

renzen in Berlin (2003) und Bergen (2005), die European Standards and Guidelines sowie dem European Register gelegt.

Die Qualitätssicherung in der *beruflichen Bildung* wurde durch den Kopenhagen-Prozess 2002 angestoßen und durch eine Reihe gemeinsamer Prinzipien und Referenzen wie dem Common Quality Assurance Framework umgesetzt. Im Juni 2005 hat der Qualitätssicherungsprozess in der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene durch die Etablierung des European Network on Quality Assurance in Vocational Education and Training (ENQA-VET) eine neue Dimension erreicht, mit dessen Hilfe eine effiziente Plattform¹ geschaffen werden soll, um den Erfahrungsaustausch und die Konsensbildung auf europäischer Ebene zu stärken und damit die Qualität der beruflichen Bildung zu verbessern.

Darüber hinaus wurde 2004 von der Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ im Zuge des Kopenhagen-Prozesses und im Auftrag der Europäischen Kommission der Common Quality Assurance Framework (CQAF) entwickelt. Der CQAF stellt einen Rahmen dar, der den EU-Mitgliedstaaten als Referenz bei der Entwicklung bzw. Reform von Qualitätssicherungssystemen in der Berufsbildung auf nationaler Ebene dienen soll und umfasst Grundprinzipien, Kriterien und Instrumente, die bei der Implementierung von Qualitätssicherungssystemen in der Berufsbildung berücksichtigt werden sollen. Zugleich ist der CQAF sowohl auf der Systemebene als auch auf der Ebene der Berufsbildungsanbieter anwendbar. Schwerpunkte des CQAF sind die Verbesserung und Evaluierung der Ergebnisse (Outcomes) der Berufsbildung im Hinblick auf die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, die verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage sowie die Förderung des Zugangs zum lebenslangen Lernen. Der CQAF soll die Wirksamkeit, die Transparenz und das gegenseitige Vertrauen in die Berufsbildungssysteme sowohl innerhalb einzelner Länder als auch zwischen den Ländern stärken.

Mittlerweile verfolgen die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung und jene in der beruflichen Bildung ähnliche Ziele. Dazu zählt die Festlegung gemeinsamer Prinzipien für die Qualitätssicherung, die gegenseitige Unterstützung bei der Entwicklung von Bildungswegen zwischen Hochschulbildung und beruflicher Bildung, die gemeinsame Durchführung von Maßnahmen und Projekten und die Gewährleistung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualitätssicherung. Um diesen Prozess voranzutreiben, hat die Kommission im Konsultationsdokument zum EQF (EC 2005a: 26 f.) sowie in seiner endgültigen Fassung (European Council 2008) eine Reihe von gemeinsamen Prinzipien für die Qualitätssicherung in der beruflichen und

1 Ein Teilprogramm zur Umsetzung dieser Ziele ist z. B. Helios, ein von der EU-Kommission gefördertes Forschungsprojekt, um die Fortschritte im Bereich des E-Learning in Europa auf ihre Anschlussfähigkeit an die politischen Ziele der Gemeinschaft hin zu überprüfen.

allgemeinen Bildung festgeschrieben. Darin wird Qualitätssicherung als inhärenter Bestandteil von Bildung und Ausbildung verstanden, die von allen Bildungs- und Ausbildungsanbietern genutzt werden soll. Sie umfasst alle Bildungs- und Ausbildungsniveaus eines Bildungssystems sowie regelmäßige Evaluationen und externes Monitoring und soll dabei gleichermaßen den Kontext, den Input, den Lernprozess und die Lernergebnisse berücksichtigen. Ein Qualitätssicherungssystem zeichnet sich in diesem Verständnis durch

- klare und messbare Ziele und Standards,
- Richtlinien für die Implementierung,
- angemessene Ressourcen und angemessene Evaluationsmethoden (einschließlich der Selbstevaluation und der externen Überprüfung),
- Verbesserungs- und Feedbackmechanismen sowie durch
- frei zugängliche Evaluationsergebnisse aus (EC 2005b: 26 f.; 2006; TWG 2004).

Sowohl auf Kommissionsebene als auch auf nationaler Ebene drehen sich die aktuellen Debatten und Handlungsansätze um die Entwicklung, Implementierung und Verbesserung von Qualitätssicherungssystemen. Unterschiede bestehen hingegen bei der Frage nach dem Qualitätsverständnis und dem Zweck von Qualitätssicherungssystemen, was auf die unterschiedlichen Logiken von Inputorientierung und Outcomeorientierung verweist und zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie und entsprechender Indikatoren zu führen droht.

4 Unterschiedliche Ausgangspunkte – gemeinsame Wege?

Derartige gemeinsame, gleichsam „europakompatible“ Terminologien und Indikatoren sind bislang – jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland und für den berufsbildenden Bereich – nicht formuliert worden. Für den „Fall“ Deutschland hängt dies maßgeblich damit zusammen, dass die Qualitätsdebatte im berufsbildenden Bereich nicht durch die europapolitische Diskussion genährt, sondern aus sozusagen berufsbildungsspezifischen und nationalen Problemlagen heraus seit Mitte der 90er-Jahre entwickelt wurde. Und selbst für die Diskussion um Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich (Klieme et al. 2003) gilt, dass diese Debatte zwar maßgeblich durch die internationale Entwicklung angestoßen wurde, insofern PISA und die Folgen als OECD-Studie hier deutlich erkennbar als bildungspolitischer Katalysator der Debatte und der resultierenden Maßnahmen wirkte; aber eine echte inhaltliche und damit sozusagen „organisch“ gewachsene Anbindung an den viel älteren internationalen und europäischen Prozess der Qualitätsdiskussion wurde hier ebenfalls eher ex post konstruiert.

Sieht man auf den europäischen „mainstream“ der Qualitätsdiskussion, zeigt sich sehr deutlich, dass hier starke Kräfte der bildungspolitischen Kontinuität auf europapolitischer Ebene wirken. Denn als Ziel der europäischen Berufsbildungspolitik fügt sich die Entwicklung des CQAF nicht nur nahtlos in die Geschichte der europäischen Integrationspolitik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung ein, sondern sie ist zwischenzeitlich sogar originärer und zentraler Bestandteil dieses Integrationsprozesses geworden: Vor dem Hintergrund des Ziels der Europäisierung bzw. der Globalisierung der Ausbildungsmärkte bedeuten das bereits seit den Anfängen der europäischen Integration zentrale Ziel der Arbeitskräfte- und der Bildungsmobilität (vgl. Rauner 2006) sowie die damit verbundenen Strategien der Vergleichbarkeit und der Transparenz durch die Forderung der Kommission nach „Qualität“ eine zusätzliche Dimension, keinesfalls aber eine neue Grundorientierung europäischer Berufsbildungspolitik.

Prima Vista könnte das europäische Label „Quality made in Europe“ als „gemeinsamer Weg“ ja ein immerhin einleuchtendes und konsensfähiges Leitziel sein – wer könnte gegen eine solche allgemeine Forderung auch ernsthafte Einwände erheben, denn schließlich impliziert das Postulat den europäischen Willen zur Verbesserung der nationalen Berufsbildungssysteme. Aber es scheint (nicht nur in der Qualitätsfrage) durchaus schwierig zu sein, von unterschiedlichen Ausgangspunkten ausgehend nach gemeinsamen Wegen zu suchen, weil hier überwiegend bildungspolitische Ursachen die „Wegfindung“ erkennbar erschweren. Übrigens erinnert ja auch das dem deutschen Kaiserreich aufgezwungene und inzwischen historische Etikett des „Made in Germany“ daran, dass derartige (ökonomische) Strategien häufig mit politischen Nebenfunktionen verbunden sind, die nicht immer in Form offener Programmatiken kommuniziert werden.

Schließlich hat auch die Debatte um Qualität in Berufsbildungssystemen außer den offenkundigen Gegenständen der Diskussion – Implementation von Bildungsstandards (vgl. Ebner 2006; Frommberger 2005; Pilz 2005), von Leistungspunktesystemen sowie von Referenzrahmen, die u. a. erklärtermaßen auch das Ziel des Benchmarking im transnationalen Vergleich verfolgen – auch eine weniger deutlich formulierte steuerungspolitische Dimension: Sie sind nicht nur verfeinerte bildungstatistische Vergleichsinstrumente, sondern auch Instrumente der Kontrolle und der Steuerung; das verdeutlicht bereits die an dem Bild der Steuerung angelehnte Metaphorik: Steuerung setzt erstens Beweglichkeit voraus, zweitens den Wunsch, diese Flexibilität zu nutzen und drittens ein klares Ziel, das angesteuert werden soll. Es sei in diesem Zusammenhang zumindest vorsichtig darauf verwiesen, dass derartige extrafunktionale Effekte der europäischen Qualitätsdebatte (wie die Debatte um den Europäischen und die nationalen Qualifikationsrahmen) auch dann wirken, wenn sie in der politischen Prosa ausgeschlossen werden – und zwar spätes-

tens dann, wenn in vergleichenden Benchmarking-Prozessen Differenzen deutlich werden. Ingrid Drexel spricht in diesem Zusammenhang von einer „neoliberalen Reregulierung“ (2006) und attestiert in ihrem Gutachten (2005) zahlreiche Bruchstellen und nicht intendierte Effekte für das Duale System und den Facharbeiter als dessen spezifischen Sozialtypus. Grollmann, Spöttl und Rauner (2006: 322) gehen mit Blick auf die Spezifitäten der Systemarchitektur nationaler Berufsbildungssysteme sogar so weit, von einem „Lissabon-Kopenhagen-Dilemma“ zu sprechen und meinen damit u. a., „dass die Instrumente eines europäischen Berufsbildungsraumes [...] der Entwicklung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Ökonomie im Wege stehen“. Eine Einschätzung, die überdies auch von Teilen der Sozialpartner in Deutschland geteilt wird (vgl. Kuda/Strauß 2006).

Insoweit geht es auch bei dem CQAF als europapolitischem Steuerungsinstrument mit sehr spezifischen „handlungsleitenden Prinzipien“ (Frank 2006) um die im *aquis communautaire* fixierte Unterstützung der Mitgliedstaaten, aber außerdem zielt die politische Debatte auch auf die politisch zentrale Frage des Erfolgs bzw. des Misserfolgs europäischer und nationaler Politikstrategien.

Dass nun die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen an Outcomes gemessen wird, mag im Ansatz jedenfalls für die deutschsprachigen Berufsbildungssysteme ungewohnt sein. Aber dass diese Outcomes direkt oder indirekt auch auf den Aspekt des Leistungsvergleichs zielen, dürfte wohl außer Frage stehen. Ansätze und Modelle des Leistungsvergleiches kennen wir in der internationalen bildungspolitischen und bildungsökonomischen Diskussion schon seit den 50er- und 60er-Jahren (vor allem ILO, UNESCO und OECD); seit den 70er-Jahren haben wir mit dem ISCED-Schema einen Referenzrahmen, der in seiner einfachen, an der Systemstruktur und dem Niveau der formalen Zertifizierung orientierten Konzeption allerdings mit dem aktuell diskutierten und wesentlich differenzierteren EQF kaum zu vergleichen ist. Hinzu kommen die zahlreichen von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft eingeführten Instrumente wie etwa die National Actions Plans und die nationalen Bildungsberichte sowie – natürlich – die allumfassende Tätigkeit von EUROSTAT. Lauterbach, der in seiner Analyse einen umfassenden Überblick über diese zahlreichen Ansätze der Indikatorenbildung aufbereitet (2006) und die grundlegende Frage nach dem Sinn und den Effekten dieser Anstrengungen aufwirft, verweist jedenfalls darauf, dass die bislang erreichte Qualität der Indikatorenbildung den erforderlichen Stand „noch nicht erreicht hat“ (Lauterbach 2006: 316).

Angesichts derartig umfassender Ansprüche der Evaluation und der Dimension der damit verbundenen berufsbildungspolitischen Steuerungsziele sei zumin-

dest ein Hinweis auf eine besondere Eigenart der organisationalen und rechtlichen Konstruktion des *aquis communautaire* verwiesen: Im Gegensatz zu internationalen Organisationen wie etwa der OECD, die als Schlussfolgerung ihrer Analysen jeweils lediglich Empfehlungen formulieren können (und die auch nie etwas anderes getan haben), handelt es sich bei der Europäischen Union rechtlich um ein supranationales System, das auf seine Mitglieder wesentlich direkter einwirken kann und durch festgelegte Kriterien und Indikatoren im Bildungsbereich europaweit einfordern könnte (vgl. Münk/Lipsmeier 1997: 172 ff.).

Und – auch das dürfte in den vorstehenden Ausführungen deutlich geworden sein: Ganz ähnlich wie auch die bundesdeutsche Qualitätsdebatte, deren vielfältige Facetten im vorliegenden Band analysiert werden, keinen isolierten Gegenstand der Forschung darstellt, sondern zahlreiche Querverbindungen zu fast allen berufspädagogisch relevanten Forschungsfeldern aufweist und zudem eng angebunden ist an die neueren berufsbildungspolitischen Reformdebatten in Deutschland, ist auch die europäische Qualitätsdebatte kein isolierter Topos, sondern steht vielmehr in engstem Zusammenhang mit der bildungspolitischen Gesamtstrategie der EU (vgl. Böhlinger/Münk to be published; Leney et al. 2004): Der mit CQAF verbundene europäische Anstoß zu Fragen der Qualität in der beruflichen Bildung im gesamteuropäischen Kontext ist mit den grundlegenden Politikzielen der Europäischen Union (die vier Freiheiten des *aquis communautaire*) ebenso untrennbar verbunden wie mit der berufsbildungspolitischen Agenda und ihren Kernthemen seit den frühen 90er-Jahren wie die Initiative des Lebenslangen Lernens (vgl. EC 1995), die durch den Bologna-Prozess 1999 eingeleitete Hochschulreform, der Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Maastricht-Prozess und schließlich die Debatte um Leistungspunktesysteme und Qualifikationsrahmen.

Sucht man also angesichts derart vieler Themen, Bruchstellen und Interdependenzen nach einer bundesdeutschen Position in der europäischen Debatte um Qualität in der beruflichen Bildung, so ist eine klare Linie noch kaum erkennbar.

5 Quality made by CQAF

Auf der Suche nach einem Minimalkonsens für den Qualitätsbegriff haben sich die Organe der Europäischen Union mittlerweile auf folgende Definition des National Board of Education geeinigt, gemäß welchem Qualität

„[is] the result of cooperation between several participants, such as the organiser of training, the employer, those in charge of theoretical instruction, the students and the interest group. It presupposes the commitment of all those concerned to the goals and principles that have been jointly agreed upon and the seamless cooperation between the participants in the various phases of training” (National Board of Education, 2003: 8).

Mit dem Anspruch, einen Beitrag zur Erreichung der Ziele von Lissabon zu leisten, soll der CQAF u. a. die Effektivität, die Transparenz, das gegenseitige Vertrauen in die Berufsbildungssysteme fördern und damit zur Verbesserung der Outcomes beruflicher Bildung beitragen.

Zum Verständnis der Probleme, die dabei auftreten können, sollen zunächst die Divergenzen zwischen Berufsbildungssystemen und politischen Steuerungsinstrumenten – nichts anderes ist der CQAF letztlich – verdeutlicht werden. Wenngleich diese Divergenzen in der hier dargestellten Pointierung de facto nicht anzutreffen sein dürften, so verdeutlichen sie doch die grundlegende Problematik.

Tabelle 2: Divergenzen zwischen Berufsbildungssystemen und politischen Steuerungsinstrumenten für die berufliche Bildung

Berufsbildungssysteme	Politische Steuerungsinstrumente ⁸
Historisch gewachsen	Politischer Ursprung, Einführung ad hoc
Kulturelle Verankerung	Institutionelle Verankerung
Inkonsistenten, fehlende Logik	Stringenz, Struktur, Logik
Begründungslogik: Normen, Werte, Ansprüche	Begründungslogik: Rechtsgrundlagen, gemeinsamer Konsens
Zeit als entscheidende Variable eines Lernprozesses	Lernmenge als entscheidende Variable des Lernprozesses
Inputlogik	Outcomelogik
Ziele: berufliche Handlungsfähigkeit, berufliche Kompetenzen	Ziele: Vergleichbarkeit, Transparenz, Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit, lebenslanges Lernen

Quelle: Autoren

Mit der Ausweitung des freien Kapital- und Warenverkehrs und insbesondere der Expansion asiatischer Unternehmen gen Westen stieg das Interesse an Qualität sprunghaft. Dabei richtete sich das Interesse in erster Linie auf die Vergleichbarkeit von Produkten und Prozessen (Vergleichsqualität). Eine Vielzahl von Qualitätssicherungssystemen und -verfahren hielt Einzug in nordamerikanische und europäische Qualitätsentwicklungsprojekte, die sich nach verschiedenen Kriterien miteinander

2 Z.B. EQF, CQAF, ECVET & ECTS

vergleichen lassen. Gonon et al. (1999) und Gonon (2006) identifizieren 13 Kriterien, die die Erstellung eines Qualifikationssystemprofils ermöglichen (u. a. Zielsetzung, Schwerpunkte, Innovationsimpulse, Partizipationsmöglichkeiten, theoretische Fundierung).

Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext konzentriert sich die Qualitätssicherungsdebatte vorwiegend auf anwendungsbezogene Fragen um die Dokumentation und die Aufzeichnung gesammelter Daten. Dass infolgedessen die Qualitätssicherungsdiskussion zwangsläufig sich eher durch Begleitforschung als durch eine eigenständige Forschungsrichtung auszeichnet, liegt auf der Hand: Die Tatsache, dass Qualität ein relativer, kontextueller und normativer Begriff ist, steht seiner objektiven Annäherung entgegen und verweist „Qualitätsforschung“ an die Peripherie wissenschaftlicher Aktivitäten; d.h. auf wissenschaftliche Evaluationsverfahren der zu sammelnden Daten, auf die Praxis der Qualitätssicherung (z. B. bez. der professionellen Entwicklung von Lehrkräften) oder auf die Bewertung der Vor- und Nachteile eines bestimmten Qualitätssicherungssystems. Obwohl Einigkeit über eine Reihe grundlegender Aspekte herrscht (Notwendigkeit und Wichtigkeit von Qualitätssicherung und von Qualitätsstandards, Transparenz und Vergleichbarkeit von Verfahren und Ergebnissen), überwiegen derzeit die Unklarheiten bei der Entwicklung und Umsetzung von Qualitätssicherungssystemen gegenüber gesicherten Erkenntnissen und Best-practice-Beispielen. Zu diesen Unsicherheiten gehören die folgenden Fragen:

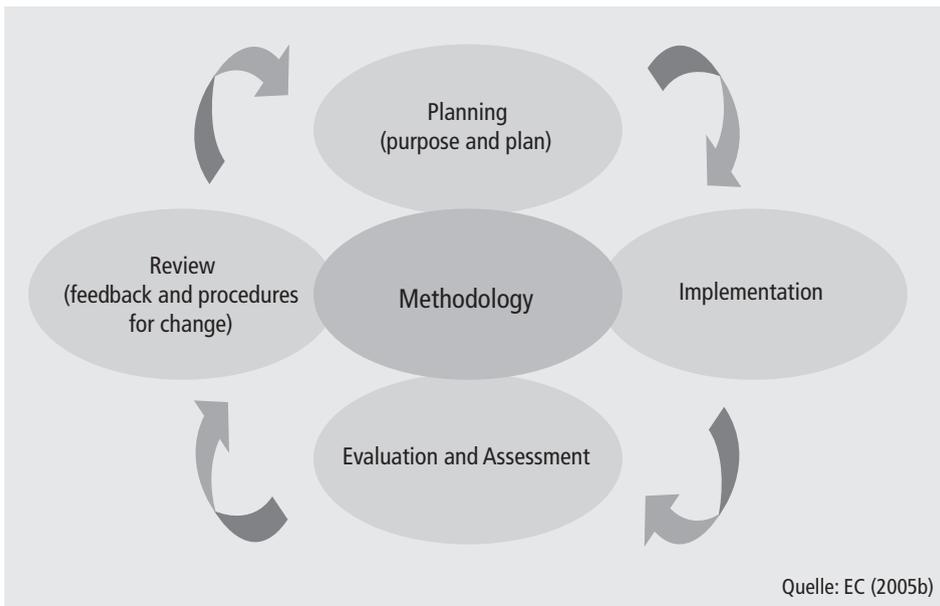
- Wer bestimmt den Qualitätsbegriff?
- Wer entscheidet über best practice?
- Welche Indikatoren und Methoden sollen genutzt werden?
- Ist Qualität endlos steigerbar?
- Ist eine Qualitätssteigerung tatsächlich auf die Qualitätssicherung zurückzuführen?
- Welche Legitimationsquellen sollen aus wissenschaftlicher Sicht genutzt werden?
- Wie kann gewährleistet werden, dass Qualitätssicherungsinstrumente auf einem gemeinsamen Konsens basieren?

Trotz dieser Fragen herrscht weitgehend Einigkeit über eine Reihe von Prinzipien für die Qualitätssicherung. Dazu gehören zunächst die Forderungen nach klaren und messbaren Zielen und Standards sowie nach eindeutigen Richtlinien für die Implementierung von Qualitätssicherungssystemen und -maßnahmen. Dazu gehört weiterhin die Forderung nach angemessenen Ressourcen und Evaluationsmethoden, um die eingeführten Sicherungssysteme überprüfen und kontinuierlich weiterentwickeln zu können. Dazu sind wiederum transparente Kriterien notwendig, mit

deren Hilfe die Ressourcen verteilt und die Evaluationsmethoden eingesetzt werden können. Die Ergebnisse der regelmäßig durchzuführenden Evaluationen sollen Verbesserungs- und Feedbackmechanismen umfassen, um eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu gewährleisten, was wiederum voraussetzt, dass sie frei zugänglich sind (vgl. EC 2005b; TWG 2004).

Ausgangspunkt für die Entwicklung des CQAF war eine Bestandsaufnahme der bereits vorhandenen nationalen Qualitätssicherungssysteme unter Berücksichtigung der System- und der Anbieterebene. Der CQAF sieht hierfür ein Modell vor, das die Elemente Planung, Durchführung, Evaluation und Feedback umfasst.

Abbildung 1: **Qualitätssicherung der beruflichen Bildung nach dem CQAF-Modell**



Der Entwurf sieht weiterhin Qualitätssicherung auf den Ebenen Input, Prozess, Output, Outcome und Kontext vor und umfasst ein Set konkreter Fragen und Indikatoren. Dass diese so umfassend ausgearbeitet sind, dass sie gleichermaßen auf Systemebene und auf Anbieterebene einsetzbar sind, zeigen die folgenden Kriterienbeispiele für die einzelnen Qualitätssicherungsmodelle:

Tabelle 3: Beispielfragen im CQAF nach Qualitätssicherungsbereich

Bereich	Exemplarische Fragen
Planung	Sind die politischen Ziele klar und messbar? Sind die Ziele europäischer Bildungspolitik in die Ziele des Systems bzw. des Anbieters integriert?
Implementierung	Wie wird eine geplante Maßnahme implementiert? Wie lassen sich die Grundprinzipien des Implementierungsprozesses beschreiben?
Evaluation	Wie wird gewährleistet, dass die Bewertung und Evaluation systematisch und relevant ist? Welche Interessengruppen nehmen an dem Bewertungs- und Evaluationsprozess teil?
Review und Feedback	Wie werden Feedbackverfahren organisiert und festgelegt? Wie wird gewährleistet, dass die Ergebnisse der Feedbackverfahren Berücksichtigung finden?
Methoden	Welche Rolle spielt Selbstevaluation in den Qualitätssicherungsansätzen? Welche Werkzeuge und Verfahren werden für die Datensammlung, -messung und -analyse verwendet?

Quelle: EC (2005b)

Die Beispiele für die Qualitätskriterien zeigen, dass es sich beim CQAF um ein durchgehend strukturiertes und gut ausformuliertes Instrument handelt. Seine Besonderheit liegt darin, dass die gleichen Fragen sowohl auf System- als auch auf Anbieterebene eingesetzt werden können, was wiederum zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Mitgliedstaaten und zwischen den Anbietern auf nationaler und europäischer Ebene beiträgt.

6 Nationale Umsetzung

Lebenslanges Lernen und die damit verbundene Dezentralisierung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hängt direkt mit dem Qualitätsaspekt zusammen. Daher werden in vielen Berufsbildungssystemen Befugnisse über die Curriculumgestaltung und -entwicklung an die entsprechenden Institutionen dezentral übertragen. Qualitätssicherung wird aber auch durch die steigende Nachfrage nach Transparenz notwendig. Für die Übernahme neuer und erweiterter Verantwortlichkeiten benötigen die Bildungsinstitutionen klare Konzepte und Strategien, die wiederum regelmäßig auf ihre Leistungsfähigkeit und Stimmigkeit überprüft werden müssen.

Diese Ziele wurden in einer Reihe von Projekten und Maßnahmen bereits umgesetzt. Sie umfassen verschiedene Kernelemente der Qualitätssicherung wie die Evaluation, die strukturellen Bedingungen für Veränderungen, die Einbindung der Systemperspektive und die Suche nach bzw. Erhebung von statistischen Indikatoren. Die folgenden Beispiele liegen an der Schnittstelle zwischen Hochschul- und Berufsbildung und existieren seit mehreren Jahren, was ausreichende Erfahrungen mit den Konzepten bzw. Maßnahmen bedingt und eine entsprechende Evaluation ermöglicht.

Gemäß dem CQAF empfiehlt sich für die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätssicherung eine Mischung aus Selbstevaluation und externer Evaluation, die Einbindung unterschiedlicher Institutionen, um Bedarfe des Arbeitsmarktes, der Individuen und des Staates zu decken sowie die Berücksichtigung der Systemperspektive, um ein Bildungssystem in seiner gesamten Komplexität erfassen und auf Insellösungen verzichten zu können.

Ein Kernproblem, das dabei bislang weitgehend ungelöst bleibt, ist der Widerspruch zwischen einer europäischen Lösung und einer Lösung, die die historisch gewachsenen Ausprägungen nationaler Bildungssysteme gleichermaßen berücksichtigt. Diese fundamentale Anforderung, den Spagat zwischen allgemeinem Rahmen und spezifisch nationalstaatlicher Ausformulierung ohne grundlegende Eingriffe in die Binnensysteme zu bewältigen, gilt nicht nur für den Qualitätsaspekt, sondern für die gesamten neueren europapolitischen Vorschläge, die in Folge der Verträge von Brügge, Kopenhagen und Maastricht entwickelt wurden.

Im Vergleich zu der Mehrzahl der europäischen Mitgliedstaaten, die entweder schon Strukturen entwickelt haben, die mit den europäischen Leitlinien ein hohes Maß an Konvergenz aufweisen (Beispiel: Großbritannien), oder die mangels gewachsener Strukturen frei von Fesseln der Tradition agieren können (Beispiel: Mittelmeeranrainer sowie die Mehrheit der neuen osteuropäischen Mitgliedstaaten), steht das bundesdeutsche Berufsbildungssystem in vielerlei Hinsicht quer zu grundlegenden Leitlinien der europäischen Berufsbildungspolitik.

Tabelle 4: Best-practice-Beispiele für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

Land	Hauptzielsetzung	Kurzbeschreibung
Spanien	(Selbst-)Evaluation, Berichterstattung, Feedback	Das spanische Qualitätssicherungssystem für die berufliche Bildung basiert auf einem Zusammenspiel der Rollen und Funktionen zwischen unterschiedlichen Bildungsniveaus. Seine Stärke liegt in der Einbindung einer Vielzahl von Akteuren bzw. Interessenvertretern und entspringt einer kontinuierlichen Entwicklung anhand der Strategien und Ziele des Kopenhagen-Prozesses und ermöglicht die kontinuierliche Verbesserung der beruflichen Bildung. Besonderes Merkmal ist die rechtliche Verankerung der Qualitätssicherung (u. a. Qualifications and Vocational Training Act, Organic Act of Education), die die Umsetzung der Qualitätssicherung und der Gerechtigkeit als untrennbare Ziele ermöglicht (Campell et al. 2006; INEM 2005).
UK	Strukturelle Bedingungen für Wandel und Verbesserung	Es wurde ein System zur Steuerung beruflicher Bildung entwickelt, das den regionalen Institutionen der vier Länder (England, Schottland, Wales, Nordirland) eine Reihe von Entscheidungsrechten überträgt. Dies ermöglicht die Etablierung von Mechanismen zur Erkennung von Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt (LCSs ⁹ , SSDA ¹⁰ , OfSteD ¹¹), die Selbstevaluation der Schulen für die berufliche Erstausbildung sowie die externe Evaluation und Überwachung der beruflichen Erstausbildung durch diese Institutionen (Cuddy/Leney 2005; Schmid et al. 2006).
Dänemark	Datenerhebung und Nutzung von Qualitätsindikatoren	Seit Beginn der 90er-Jahre hat Dänemark aufgrund des Zusammenwachsens von Erstausbildung und Weiterbildung einen umfassenden Qualitätssicherungsrahmen auf institutioneller Ebene etabliert. Vor diesem Hintergrund müssen alle VET-Colleges ein Qualitätssicherungssystem vorweisen und regelmäßige Selbstevaluationen durchführen, aus denen eine Reihe von Daten über die Qualität des Bildungsangebots hervorgeht (z. B. institutionelles Management, Unternehmenskontakte, Entwicklung der Kompetenzen des Lehrpersonals) (Danish Ministry of Education 2005; Lassnigg 2006).
Deutschland	Strukturelle Bedingungen für Wandel und Verbesserung	Qualitätssicherung wird durch eine stark regulierte inputorientierte und formalisierte Ausbildung gewährleistet, durch die nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden darf. Landesweite Regulierungen legen Mindeststandards im Hinblick auf Lernorte, Curricula, Lehrpersonal und Prüfungen fest (Schmid et al. 2006).
Österreich	Qualitätsinitiative Berufsbildung	Entwicklung und Implementierung eines nationalen Qualitätsmanagementsystems auf der Basis des CQAF. Auf der Grundlage des geltenden Rechts, der Inputorientierung, der Einbindung von Stakeholdern und verschiedener Elemente eines outputorientierten Managements wird die Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung und deren Qualitätssicherung gewährleistet (BMBWK 2006).

Quelle: Zusammenstellung der Autoren

- 3 Local Learning and Skills Councils, die für die Festlegung der Prioritäten und Anforderungen der auf regionalem Niveau zuständig sind.
- 4 Sector Skills Development Agency, zuständig für die Festlegung beruflicher Standards.
- 5 Office for Standards in Education, zuständig für die Überwachung der Angebote in Colleges und bei work-based training.

7 Quality made in Germany?

Die berufsbildungspolitischen Leitlinien der Europäischen Union bleiben prinzipiell im Rahmen des *aquis communautaire*. Dies bedeutet, dass die Strukturen der Berufsbildungssysteme im Grundsatz unverändert bleiben sollen. Daher ist konsequenterweise im Falle des EQF, aber auch von CQAF von einem „Metarahmen“ die Rede (Bohlinger 2007; EC 2005), welcher lediglich als Orientierungsrahmen für die Mitgliedstaaten, nicht aber als Ersatzsystem nationaler Bildungssysteme fungieren soll. Dabei ist der CQAF nur ein Teil eines „europäischen Gesamtpaketes“, dessen Bestandteile von einer sehr homogenen Leitphilosophie ausgehen, nämlich von dem gegenseitigen Vertrauen, von gemeinsamen Problemlösungsansätzen sowie – insbesondere im Fall des EQF – von Transparenz und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen, einer konsequenten Modularisierung, einer Förderung der Employability, der Inklusion informeller und nonformaler Bildungsergebnisse sowie deren Akkreditierung.

Kritische Stimmen zu den Bestandteilen dieses Gesamtpaketes finden sich nicht nur in der deutschen Wissenschaft (vgl. Drexel 2006; Rauner 2006), sondern insbesondere seitens der Sozialpartner (vgl. Heidemann 2005): Sowohl die Arbeitgeber- als auch die Arbeitnehmerorganisationen sehen ganz wesentliche Eckpunkte des deutschen Berufsbildungssystems gefährdet und befürchten durch die Outcomeorientierung den Verlust des Berufskonzepts. Die europäische CQAF-Debatte ist im Hinblick auf dessen politische Funktionalität analog zur EQF-Debatte zu interpretieren: Wie der EQF wird auch der CQAF als allgemeiner (Qualitätssicherungs-)Rahmen verstanden und fungiert insofern ebenso wie der EQF als Referenzrahmen zur Entwicklung und zur Reform nationaler Qualitätssysteme; gemeinsam ist der EQF- und der CQAF-Debatte auch, dass letztlich die Ziele wie die Steigerung der beruflichen Mobilität, die Steigerung der Effizienz und der Effektivität, das Ziel der Herstellung von Transparenz und der Vertrauensbildung im Sinne der „softer-policy-Tools“ (Bohlinger 2007; Bohlinger/Münk to be published; Leney 2004) im Vordergrund des berufsbildungspolitischen Interesses stehen.

Diese hieraus resultierende grundsätzliche Konfliktlinie hat daher ganz zwangsläufig auch Auswirkungen auf die europäische Qualitätsdiskussion, weil in der bundesdeutschen Qualitätsdebatte ganz selbstverständlich das Duale System (vgl. Sevring 2006) als Qualität evozierendes Organisationsmodell der beruflichen Bildung gedeutet wird – beispielsweise durch den Verweis auf die hohe Absorptionsquote, die vermutete starke soziale Integrationskraft und den auch unter Qualitätsaspekten unterstellten besonderen Stellenwert des deutschen Facharbeiters im Wettbewerb europäischer Modelle (vgl. Kirpal 2005; Drexel 2005; Rauner 2006).

Qualität beruflicher Bildung im europäischen Verständnis bedeutet insoweit:

- konsequente Modularisierung, und zwar nicht nur didaktisch und curricular, sondern auch strukturell auf der Systemebene (vgl. Deißinger 2001);
- damit direkt verbunden ist die konsequente Taylorisierung von Arbeits- und Qualifizierungsprozessen,
- die Entscheidung gegen ein umfassendes Konzept beruflich verfasster Arbeit und für modulare, flexibilisierte Zugänge zu beruflichen Tätigkeiten (vgl. Deißinger 1994; 1998);
- die verstärkte Betonung der Beschäftigungsfähigkeit, die insbesondere den Gerinqqualifizierten zugutekommt;
- die Verschiebung von der Input- zur Outcomeorientierung;
- die Integration von nonformalem Lernen, z. B. durch Instrumente wie den Berufsbildungspass;
- die Akkreditierung von Kompetenzen (vgl. Koch 2006) statt der Zertifizierung formal erworbener Bildungsabschlüsse sowie die
- Outcomeorientierung und die
- Marktorientierung von Berufsbildungssystemen (vgl. Deißinger 2004).

Angesichts derart vielfältiger Probleme und grundlegender Widersprüche der bundesdeutschen Berufsbildungspolitik und ihrer (europäischen) Zukunftsperspektiven ist zumindest zu konstatieren, dass spätestens seit dem Bildungsgipfel von Lissabon, dessen finale Beschlussfassung ja durch die Minister der Mitgliedstaaten erfolgte, auch in Deutschland die Bereitschaft zur konstruktiven Mitgestaltung des europäischen Integrationsprozesses auf dem Politikfeld der Berufsbildung überwiegt (vgl. Münk 2005). Dies zeigte sich bereits kurz nach dem Gipfel von Lissabon am Duktus des bundesdeutschen Memorandums zum Lebenslangen Lernen (vgl. BMBF 2001), das auch als Reaktion auf das Europäische Memorandum zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist. Es zeigt sich aber auch an der deutschen Bereitschaft, einen Nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln und sich aktiv an der Qualitätsdebatte zu beteiligen.

Andererseits sind auch die Grenzen klar markiert: Der Lackmustest der bundesdeutschen Konzessionsbereitschaft hinsichtlich des europäischen Integrationsprozesses bleibt nach wie vor das Prinzip beruflich verfasster Arbeit, das zudem auch unverändert als Merkmal von Qualität interpretiert wird. Baethge (2006: 25) beschreibt das Dilemma, das hier sehr deutlich offenkundig wird, als „die schwierige Balance zwischen Vielfalt und Standardisierung“.

Die schwierige Balance im Kontext der neueren europapolitischen Debatte zu dem gesamten Bologna-Lissabon-Komplex, von dem die Qualitätsdiskussion nur einen Teil ausmacht (vgl. Böhlinger/Münk to be published) besteht aus der Sicht der

Bundesrepublik Deutschland darin, jenes Maß an Konzessionsbereitschaft zu definieren, das der doppelten Anforderung der Europäisierung- und Globalisierungsprozesse Rechnung trägt, das System flexibilisiert und dabei gleichzeitig vermeidet, den Rubikon zu überschreiten, der auf der Systemebene sowie auf der Ebene der Steuerungslogik und Systemorganisation den institutionellen und rechtlichen Rahmen des Gesamtsystems sprengt.

Seit Jahren wird dieses Problem in den deutschen Stellungnahmen zu den Vorschlägen und Initiativen der Organe der Europäischen Kommission in Form eines berufsbildungspolitischen Spagats deutlich, insofern die deutschen Stellungnahmen immer von der Position des „im Prinzip ja, aber ...“ geprägt sind, wenngleich eine wachsende Bereitschaft zur aktiven Teilhabe am Reform- und Integrationsprozess zu erkennen ist. Dies wurde bereits in der Positionierung zu den bildungspolitischen Leitpapieren der 1990er-Jahre deutlich (vgl. EC 1995), und es setzte sich – wenn auch nach dem Gipfel von Lissabon in erkennbar abgeschwächter Form – in der deutschen Stellungnahme (vgl. BMBF 2001) zu den Memoranden der Kommission zum Lebenslangen Lernen fort und wurde zwischenzeitlich in diesem Tenor auch durch die Länderebene fortgeschrieben (vgl. BLK 2004). Und auch die bislang letzte gemeinsame Positionsbestimmung von BMBF und KMK (März 2007) ist von genau diesem Grundtenor getragen: Im Grundsatz wird das bildungspolitische Gesamtpaket der EU begrüßt und dessen bildungspolitische Bedeutung hervorgehoben, aber in den Details, vor allem aber hinsichtlich der Grundsatzfragen, werden nach wie vor ausgesprochen reservierte Formulierungen gewählt. So heißt es etwa in dem erwähnten gemeinsamen Papier von BMBF und BLK (2007: 9) zur Frage der Qualität, dass

„die Sorge, dass eine zu weitgehende Modularisierung zu einer Abkehr vom deutschen Berufsprinzip, zu einer Beliebigkeit der Inhalte, zu einer qualitativen Verschlechterung der Berufsbildung generell und zu einer schlechteren Bezahlung in Ausbildung und Arbeit führt“, „berechtigt erscheint“ und „berücksichtigt werden“ sollte.

Bedenkt man die Folgen einer grundsätzlichen und vorbehaltlosen Umsetzung der Forderungen, die einschließlich des Qualitätsaspekts in dem europäischen Gesamtpaket enthalten sind, ist diese partiell reservierte und vorsichtige Haltung durchaus nachvollziehbar, zumal in der Bundesrepublik mit dem § 1, Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes durchaus ein Qualitätskriterium fixiert ist, das innerhalb der Logik des inputorientierten Systems äußerst schlüssig ist, i. e. das Ziel, „die notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“, um im Qualifizierungs-

prozess Handlungskompetenz zu erzeugen. Doch gerade weil es als Qualitätskriterium im bundesdeutschen Gesamtsystem schlüssig eingebunden und damit an das umfassende Konzept beruflich verfasster Arbeit systematisch angebunden ist, passt es zu den weitaus offeneren Vorstellungen, wie sie im Zuge der europäischen Debatte entwickelt werden, nur mit den entsprechenden Vorbehalten. Das erklärt auch, warum der Spagat zwischen der deutschen und der europäischen Berufsbildungspolitik und -praxis zu einer anstrengenden und belastenden Dauerübung zu werden droht.

Die Folgen der Einführung dieses Gesamtpaketes sind letztlich aber auch deshalb unklar, weil bislang europaweit keine Indikatoren und Daten zur Verfügung stehen, die Aussagen über die Wirksamkeit des CQAF ermöglichen, die über bloße Spekulationen und Anlass zu Verlustängsten hinausreichen würden. Das mag zunächst daran liegen, dass es sich bei dem CQAF um ein Instrument handelt, über dessen Einsatz noch keine Erfahrungswerte vorliegen, sodass entsprechende Aussagen zwangsläufig auf Vermutungen beruhen müssen. Das mag weiterhin daran liegen, dass der CQAF keine konkreten Indikatoren vorsieht, sondern ebenso wie der EQF als Metarahmen entwickelt wurde. Und nicht zuletzt sollte bedacht werden, dass Qualität als tertium comparationis des CQAF ebenso wenig eindeutig und objektiv festlegbar ist wie bei spezifischen Qualitätssicherungsinstrumenten. Es ist nicht absehbar, dass hier in naher Zukunft eindeutige Definitionen von Qualität und einheitliche Indikatoren zu finden sein werden. Vielmehr besteht auch hier die Hoffnung der Kommission und der Mitgliedstaaten darin, den Bereich der Qualitätssicherung weitgehend durch gegenseitiges Vertrauen zu regeln.

Literatur

- BAETHGE, M. (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: Eckert, M./Zöller, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 23–33.
- BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2001): Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über Lebenslanges Lernen. Bonn.
- BMBF/KMK – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/KULTURMINISTERKONFERENZ (2007): Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET). Bonn (unveröffentlichtes Manuskript).
- BMWK – FEDERAL MINISTRY FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (2006): Quality in Education and Training. Cases of good practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Vienna.

- BOHLINGER, S. (2007): Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen: Anmerkungen zu ihren Zielen, Aufgaben und den Schwierigkeiten ihrer Einführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Jg. Nr. 1, S. 41–58.
- BOHLINGER, S.; MÜNK, D. (2008): The impact of European Strategies and Priorities. In: Descy, P.; Tessaring M. (eds.) Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: EUR-OP.
- CAMPBELL, D.F.J.; PECHAR, H.; PAIER, D.; BEIDERNIKI, G. (2006): Case studies about higher education in the Netherlands and vocational education and training in Spain. In: BMWK – Federal Ministry for Education, Science and Culture. Quality in Education and Training. Cases of good practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Vienna, p. 13–28.
- CUDDY, N.; LENEY, T. (2005): Vocational education and training in the United Kingdom. CEDEFOP Panorama Series 111. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- DANISH MINISTRY OF EDUCATION (2005): Facts and Figures – Education Indicators Denmark 2005. <http://pub.uvm.dk/2005/facts/87-603-2520-8.pdf> (Stand: 28.10.2008)
- DEISSINGER, T. (1994): Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? In: Bildung und Erziehung, 47. Jg., S. 305–328.
- DEISSINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.
- DEISSINGER, T. (2001): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: Bonz, B. (Hg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 71–87.
- DEISSINGER, T. (2004): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Vision eines ‘open training market’: australische Erfahrungen und Entwicklungen. In: Münk, D. (Hg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Bielefeld, S. 13–31.
- DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall. Bonn.
- DREXEL, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 13–34.
- EBNER, H. G. (2006): Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Eckert, M.; Zöller, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 179–188.
- EC – EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.
- EC – EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001a): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, SEK (2000) 1832.

- EC – EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001b): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, 21.11.2001 (KOM (2001) 678 endgültig).
- EC – EUROPEAN COMMISSION (2005a): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Commission Staff Working Document, SEC 957. Brussels.
- EC – European Commission (2005b) : Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe. Brussels.
- EC – EUROPEAN COMMISSION (2006): Implementing the Community Lisbon Programme. Brussels. Proposal for a recommendation of the European Parliament and the Council of the European Union on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM (2006) 479 final. Brussels.
- European Council and European Parliament (2008): Recommendation of the European Parliament and the European Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM (2008) 111/01, Brussels.
- ECKERT, M.; ZÖLLER, A. (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19. bis 20. September 2005 an der Universität Erfurt. Bielefeld.
- EULER, D. (2006): Ergebnisse der BLK-Studie „Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung“. In: BLK (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Workshop der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung am 29.11.2005. Bonn.
- EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der BLK. Bonn.
- FRANK, I. (2006): Gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Common Quality Assurance Framework – CQAF. In: Eckert, M.; Zöller, A.: Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 189–197.
- FROMMBERGER, D. (2005): Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F. (Hg.) (2005): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, S. 79–104.
- GONON, P. (2006): Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 561–573.
- GONON, P.; HÜGLI, E.; LANDWEHR, N; RICKA, R.; STEINER, P. (1999): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. 2. Auflage. Aarau: Sauerländer.
- GROLLMANN, P.; KRUSE, W.; RAUNER, F. (2005): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster 2005.
- GROLLMANN, P.; SPÖTTL, G.; RAUNER, F. (2006): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg.
- HEID, H. (2003): Standardsetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft zum 47. Jg., S. 176–193.

- HEIDEMANN, W. (2005): Der soziale Dialog: Motor für die Europäisierung der Berufsbildung? In: Grollmann, P.; Kruse, W.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, S. 127–150.
- INEM – INSTITUTO DE EMPLEO SERVICIO PUBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2005): IVET in Spain. Thematic Report on behalf of CEDEFOP. Thessalonica.
- KIRKPATRICK, D.L. (1994): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
- KIRPAL, S. (2005): Zwischen beruflicher Bildung und Flexibilität: Arbeitsorientierungen von Beschäftigten in Großbritannien und Deutschland. In: Grollmann, P.; Kruse, W.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, S. 33–58.
- KLIEME, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Frankfurt a.M.: DIPF.
- KOCH, C. (2006): Betriebliche Anforderungen an die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Ergebnisse aus zwei Betriebsbefragungen im Modellversuch „TbQ-Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU. In: Eckert, M.; Zöllner, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 217–226.
- KREMER, H. (2007): Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung. Vom EQF zum NQF: Festhalten am alten Spielsystem der beruflichen Bildung? In: BWpat@online, Ausgabe 11, April 2007, Hamburg.
- KUDA, E.; STRAUSS, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI-Mitteilungen, 11. Jg., S. 630–637.
- LASSNIG, L. (2006): Use of statistical monitoring for quality development and quality assurance – examples of good practice in Denmark and Sweden. In: BMWK – Federal Ministry for Education, Science and Culture. Quality in Education and Training. Cases of good practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Vienna, p. 59–74.
- LAUTERBACH, U. (2006): Über die Schwierigkeiten, den Fortschritt europäischer Berufsbildungssysteme zu evaluieren: Indikatoren im Bildungswesen. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 289–320.
- LENEY, T. et al. (2004): Achieving the Lisbon Goal: The contribution of VET. Final report to the European Commission. Brussels.
- MÜNK, D. (2005): Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsträume? In: „Berufsbildung.“ Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 59. Jg., Nr. 96, S. 2–6.
- MÜNK, D. (2004): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Bielefeld.
- MÜNK, D.; LIPSMEIER, A. (1997): Berufliche Weiterbildung – Grundlagen und Perspektiven im internationalen Kontext. Hohengehren.

- NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2003): Quality Management of Apprenticeship Training. Helsinki.
- PILZ, M. (2005): Standards in der beruflichen Bildung im Kontext einer EU-Berufsbildungspolitik: Geltungsbereiche und Ausprägungsformen. In: Grollmann, P.; Kruse, W.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung. Münster, S. 105–126.
- RAUNER, F.: (2006): Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU(-Recht) verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 35–52.
- RAUNER, F./GROLLMANN, P./SPÖTTL, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 321–331.
- RÜTZEL, J. (2005): Die zwei Gesichter von (Berufs)Bildungsstandards. In: Berufsbildung. Nr. 91/92, S. 2.
- SCHMID, K.; PAIER, D.; BEIDERNIKI, G. (2006): Institutional arrangements for quality assurance, meeting labour market needs and planning improvement in IVET: Good practice in Germany and in the United Kingdom. In: BMWK – Federal Ministry for Education, Science and Culture. Quality in Education and Training. Cases of good practice in Vocational Education and Training and Higher Education. Vienna, p. 31–42.
- SCHOPF, M.: Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen? In: Eckert, M.; Zöller, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 199–204.
- SEVERING, E.: Europäisierung der Berufsbildung – Wirkungen auf die Duale Ausbildung. In: Eckert, M.; Zöller, A. (Hg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 79–99.
- TWG – TECHNICAL WORKING GROUP „QUALITY IN VET“ (2004): Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe. European Commission. DGAC, June 24th. Brussels.

Horst Mirbach

Qualität in der beruflichen Bildung – zur Auslegung des Qualitätsbegriffs

1 Kurzer Überblick

„Qualität“ ist heute ein viel genutztes Schlagwort in der bildungspolitischen Diskussion. Es wird häufig als Wort gewordener Formelkompromiss im Streit um die Ziele der Bildungs- und Berufsbildungspolitik verwandt. Als Schlagwort ist es unpräzise, klingt positiv und ist parteipolitisch nicht vorbelastet – aber für eine Verwendung in der Wissenschaft nicht brauchbar. Hier ist begriffliche Klarheit erforderlich.

„Qualität“ bedeutet zunächst die Beschaffenheit oder Eigenschaft eines Gegenstandes, wird in Deutschland aber in der Regel in einem wertenden Zusammenhang verwandt im Sinne von „Güte“ eines Gegenstandes. Eine Aussage über die Güte ist aber sprachlogisch immer ein Vergleich des bewerteten Gegenstandes mit einem Referenzwert, der idealen Beschaffenheit des Gegenstandes. Die Frage nach der Qualität im Rahmen der allgemeinen oder beruflichen Bildung bedeutet daher immer zunächst festzulegen (oder auszufechten), wie ideale allgemeine oder berufliche Bildung auszusehen hat, welches die jeweiligen Ziele sind.

Qualität im Sinne von Güte gibt ganz allgemein das Maß der Zielerreichung an. Der Begriff ist seit Langem in DIN-Normen vielfach festgelegt und seit vielen Jahrzehnten in allen Lebens-, Arbeits- und Wissenschaftsbereichen in ständigem Gebrauch.

Einzelne Bereiche oder Elemente der allgemeinen oder beruflichen Bildung dürfen nicht autonom bewertet werden, sondern nur funktional, also danach, wie und wie weit sie zum Erreichen der jeweiligen Ziele der allgemeinen oder beruflichen Bildung beitragen. Denn sonst könnten die Hauptziele unterlaufen werden. Es wäre z. B. möglich, durch Festlegung abweichender Ziele in Teilbereichen das Erreichen des übergeordneten gesetzlichen Ziels der Berufsbildung zu verhindern oder zumindest zu gefährden.

Oberstes Ziel der Berufsbildung ist gemäß § 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG) die „berufliche Handlungsfähigkeit“ der Bürger, d.h. die Fähigkeit zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Was hierfür notwendig ist, ergibt sich im Wesentlichen aus den faktischen Verhältnissen der Arbeitswelt.

2 Begriffliche Genauigkeit nötig

Nach Euler (2005, S. 5) „erfüllt der Qualitätsbegriff alle Voraussetzungen für ein bildungspolitisches Schlagwort: Er ist unpräzise, klingt positiv und ist parteipolitisch nicht vorbelastet“.

Dem schließen sich andere an und stellen wie Spöttl (2006, S. 2) fest: „Für die berufliche Bildung gibt es bisher (...) keine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffes und auch zu den Qualitätsfaktoren oder -indikatoren gibt es keine abschließende Verständigung. Ein genaues Bild für „Qualität“ in der Berufsbildung muss erst noch gezeichnet werden.“

Es wird sowohl gestritten über Erfolge, Inhalte und Ziele der Bildungs- und Berufsbildungspolitik als auch über die Qualität von einzelnen Bereichen und Elementen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

In der allgemeinen Diskussion und im spezifisch politischen Bereich mag der Mangel an begrifflicher Genauigkeit von Qualität noch hinnehmbar sein. Im politischen Bereich ist solche Unschärfe sogar durchaus häufig, ist gewollt und zum Teil auch sinnvoll.

Der wissenschaftliche Diskurs aber verlangt Reproduzierbarkeit der Forschungsergebnisse und die Offenlegung der angewandten Methoden und eine nachweisbare Darstellung der Forschungsergebnisse. Wahrheit und Klarheit sind die Stichworte. Ohne eindeutige, trennscharfe Begriffe ist die Reproduzierbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse aber nicht möglich. Es fehlt sonst an der Klarheit und begrifflichen Eindeutigkeit, die nötig ist für ein klares zielführendes Denken in der Analyse wie beim Entwickeln weiterführender Vorschläge.

Dem Begriff Qualität, wie er in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik und der einschlägigen Wissenschaft in Deutschland bisher verwandt wird, fehlt diese Trennschärfe. Es ist allerdings sehr wohl möglich, zu einem trennscharfen, klaren Begriff der Qualität zu gelangen. Denn die bisherige Unklarheit ist selbst verursacht und ein Sonderfall, der sich auf den Bereich der Bildung und Berufsbildung beschränkt und zwar nur in Deutschland. Hügli (2002) z. B. geht ganz selbstverständlich hinsichtlich des Qualitätsbegriffs von der DIN-Norm 553 550 aus.

Der Begriff der „Qualität“ ist ein Allgemeinbegriff, der in sämtlichen Lebens-, Arbeits- und Wissenschaftsbereichen Anwendung findet, immer in der gleichen Grundstruktur und vielfach in Normen präzisiert. Auszugehen ist vom eigentlichen Wortsinn von „Qualität“.

3 Beschaffenheit vs. Güte

Das lateinische Wort „qualis“ bedeutet „wie, wie beschaffen, irgendwie beschaffen“, und entsprechend bedeutet „qualitas, -atis“ die „Beschaffenheit“, ohne eine Wertung. Dem folgend kann „Qualität“ auch im Deutschen ganz neutral die Beschaffenheit oder Eigenschaft eines Gegenstandes oder einer Leistung bedeuten (vgl. Euler 2005, S. 5 unter Hinweis auf Terhart 2002, S. 50 ff; Nickolaus 2007), die dann im Einzelnen darzustellen ist.

Bei dieser „Beschaffenheit“ handelt es sich aber nicht nur um eine „ganzheitlich-ästhetische“ Eigenart, die „nur subjektiv einzustufen“ wäre, „nur bedingt vollständig kommunizierbar“ wäre als „ganzheitliche, je individuelle Erfahrung und Beurteilung“ (so aber Terhart, 2002, S. 50 ff.). Beschaffenheiten und Eigenschaften können sehr wohl auch objektiv feststellbar sein, z. B. der Härtegrad eines Diamanten oder die lange Dauer einer menschlichen Beziehung. In der Regel ist die Beschaffenheit oder Eigenschaft eines Gegenstandes oder einer Leistung – und entsprechend „Qualität“ – ganz oder sehr weitgehend objektiv feststellbar und nicht von einem Beobachter oder sozialen Kontexten abhängig.

Im Englischen und Amerikanischen ist die neutrale „Beschaffenheit/Eigenschaft“ die Grundbedeutung des Wortes „quality“. In dieser neutralen Bedeutung wurde der Begriff auch vor Jahrzehnten Teil der amerikanischen Unternehmensberatungsliteratur, nämlich als „quality management“. Damit ist die Organisation der Herstellung von Produkteigenschaften und ihrer Überwachung gemeint.

Im Deutschen wird das Wort „Qualität“ allerdings häufiger in einem wertenden Zusammenhang verwandt. Wenn von „Qualität“ die Rede ist, wird damit in der Regel nicht die allgemeine Beschaffenheit, sondern die „Güte“ eines Gegenstandes oder einer Leistung bezeichnet.

Wenn die Begriffe Beschaffenheit oder Eigenschaft und Güte (oder ähnlich genaue Begriffe) anstelle des Begriffs Qualität verwenden würden, wäre dies ein wichtiger Schritt weiter auf dem Wege zu mehr Genauigkeit der Begriffe und des Denkens. Beispielhaft kann dies an einem Strauß an „Qualitäts“-Begriffen deutlich gemacht werden, die fortlaufend aus einem einschlägigen Text herausgegriffen wurden.

- Qualitätsproblematik
- Inputqualität
- Prozessqualität
- Outputqualität
- Qualitätsebenen
- Qualitätssicherungssystem
- Qualität betrieblicher Ausbildung

- Qualität schulischer Ausbildung
- Kooperationsqualität
- Interaktionsqualität
- Umsetzungsqualität
- Qualität des institutionellen Bedingungsrahmens
- Qualität pädagogischer Handlungsprogramme
- Kommunikationsqualität (Lehr-Lern-Prozess)
- Beziehungsqualität (Lehr-Lern-Prozess)

In der Regel wird wohl „Güte“ gemeint sein, aber sicher nicht immer. Letztlich kann man die genaue Bedeutung allenfalls dem Zusammenhang entnehmen, teils wird sie nur durch Befragen des Autors feststellbar sein, falls er sich erinnern kann.

4 Qualität ist ein Vergleich

Eine Aussage über die Qualität im Sinne von Güte eines Gegenstandes oder einer Leistung stellt sprachlogisch immer einen Vergleich dar: Verglichen wird die tatsächliche Beschaffenheit des bewerteten Gegenstandes oder der bewerteten Leistung mit einem Referenzwert, der idealen Beschaffenheit des Gegenstandes oder der Leistung, z. B.:

- Wie verhält sich die Beschaffenheit dieses konkreten Autos, das wir prüfen, zu einem Auto, wie wir es uns wünschen, zum idealen Auto?
- Wie verhält sich diese konkrete medizinische Behandlung zu einer, die „lege artis“, d.h. nach derzeitigem Stand der Wissenschaft und Praxis, erfolgt?

Entspricht die tatsächliche Beschaffenheit der idealen oder Normbeschaffenheit in sehr hohem Maße, so sprechen wir von sehr guter Qualität und je größer die Abweichung von der Norm, desto negativer wird unser Qualitätsurteil.

Der Begriff der Güte – und entsprechend der der Qualität – gibt also das Maß der Zielerreichung an.

In diesem Sinne von Güte als Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleichs ist der Begriff der Qualität in Deutschland seit Jahrzehnten allgemein anerkannt für sämtliche Lebensbereiche als „Relation zwischen realisierter Beschaffenheit und geforderter Beschaffenheit“ (Geiger, Kotte 2008, S. 67 ff), als „ein objektiver Maßstab zwischen Forderungen und tatsächlichen Eigenschaften eines Produkts“ (Schulze 2005, S. 8; Schrappe 2004, S. 267 ff) bzw. von Dienstleistungen. In diesem Sinne – nur ergänzt um detaillierende Nuancen – ist der Begriff auch mehrfach in DIN-Normen aufgenommen worden. So wurde Qualität in DIN 553 550 Teil 11 als „die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse

zu erfüllen“ definiert und in DIN EN ISO 9000:2000 als „der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale die Anforderungen erfüllt“. In dieser Bedeutung ist der Begriff der „Qualität“ in der ganzen Breite der Lebensbereiche anerkannt, von technischen Produkten bis hin zu medizinischen Dienstleistungen.

Für Dritte nachprüfbar und reproduzierbar wird eine Aussage über die Güte eines Gegenstandes oder einer Leistung nur dann, wenn der Wertende mitteilt, welches sein Referenzwert ist, welches die Normbeschaffenheit ist, an der er die tatsächliche Beschaffenheit gemessen hat. Die Regeln wissenschaftlicher Ethik fordern daher, keine Aussage über die Güte oder die Qualität eines Gegenstandes oder einer Leistung zu machen ohne genau anzugeben, welchen Maßstab man benutzt hat, welchen Referenzwert für den Vergleich.

5 Maßstäbe offenlegen

Welches sind nun die Maßstäbe der Bewertung im Bereich der beruflichen Bildung? Sind dies die „Qualitätsziele“? Zunächst eine Vorbemerkung hierzu: Bei richtiger Verwendung der Begriffe gibt es keine „Qualitätsziele“. Dies ist ein sprachliches und vor allem logisches Unwort. Weder die Güte noch die Beschaffenheit/Eigenschaft als die beiden Begriffsinhalte von Qualität können Ziele haben, sie sind Beschreibungen eines Zustandes bzw. Verhältnisses. Tatsächlich gemeint wird mit „Qualitätszielen“ eine Vielfalt von Zielen und Bewertungsmaßstäben für Maßnahmen aller Art im Bereich der Bildung oder Berufsbildung. Qualität als Wortbestandteil verändert hierbei seine Bedeutung in Richtung auf „Verbesserungsmaßnahme“, „Erhöhung des Leistungsstandes“ oder Ähnliches. Im Sinne klarer Begriffe in der Wissenschaft sollte man den Begriff „Qualitätsziel“ nicht verwenden, sondern das Gewünschte mit anderen, klaren Begriffen am richtigen Ort ansprechen.

Zurück zu den Maßstäben der Bewertung im Bereich der beruflichen Bildung. Zunächst einmal leiten sie sich ab aus den Zielen der beruflichen Bildung insgesamt. Teilbereiche und Elemente der beruflichen Bildung – z. B. der Lehr-Lern-Prozess – sind nicht autonom. So wie die Teilbereiche und Elemente eine Funktion im gesamten Bildungsgeschehen haben, leiten sich die Maßstäbe ihrer Bewertung ab aus der Funktion der Teilbereiche und Elemente im Rahmen der gesamten Berufsbildung.

Es werden aber z. T. noch andere Ziele genannt, die nicht oder nicht unmittelbar in einem Funktionszusammenhang zu Zielen der Berufsbildung stehen, insbesondere idealistische Ziele, die aus einem idealistischen Bildungsbegriff (Humboldt, Aristoteles u. a.) abgeleitet werden und damit in Gegensatz stehen zu dem utilitaristischen, auf bestimmte Zwecke ausgerichteten Bildungsbegriff der Berufsbildung (z. B. Seneca : „Non scholae sed vitae discimus“. – „Nicht für die Schule

sondern fürs Leben lernen wir“.). In diesen Fällen ergibt sich die Frage der Zulässigkeit und – besonders im letzteren Falle – die Frage der Rangfolge mehrerer Ziele.

Wäre ein unbegrenztes Hinzutreten weiterer Ziele zulässig, die nicht oder nicht unmittelbar in einem Funktionszusammenhang mit den Zielen der Berufsbildung stehen, so könnten die Hauptziele unterlaufen werden, d.h. ein Erreichen aller oder bestimmter Ziele der Berufsbildung ernstlich beeinträchtigt oder gar vollständig verhindert werden. Dies wäre eine Einladung an streitende Gruppen, ihre Ziele mit solchen Mitteln auf Umwegen zu verfolgen.

6 Zulässigkeit der Maßstäbe

Für die Berufsbildung – und damit auch für Wertungen im Rahmen der Berufsbildung, d.h. für Feststellungen über die Güte beruflicher Bildung als Ganzem oder die Güte von Teilbereichen oder Elementen im Rahmen beruflicher Bildung – besteht ein bindender rechtlicher Rahmen. Für ein „soziales Aushandeln“, einen „Dialog der beteiligten Kräfte“, ist daher grundsätzlich kein Raum. Erst recht ist es nicht möglich, aus besonderer Sachkenntnis eine Kompetenz für Experten abzuleiten, Maßstäbe zu setzen. Experten können in der Berufsbildung nur unverbindliche Ratschläge geben.

Der rechtliche Rahmen der Berufsbildung bindet den gesamten öffentlichen Bereich in Bund und Ländern, seine Funktionsträger – soweit sie im Rahmen ihrer Ämter handeln – und all jene, die im öffentlichen Auftrage tätig werden, also auch Gutachter. Möchte sich ein Gutachter aus diesem rechtlichen Rahmen lösen – z. B. unter Berufung auf die Freiheit der Wissenschaft –, so hat er das als Privatmeinung ausdrücklich hervorzuheben und zugleich deutlich zu machen, was denn in Anwendung des gesetzlichen Rahmens gilt. Meint er dies nicht zu können, so muss er den Gutachtenauftrag zurückgeben.

Auch für den Bereich der allgemeinen Schulbildung besteht ein rechtlicher Rahmen, der hier zu beachten ist. Er unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland leicht, je nach der dort gegebenen Verfassungs- und Gesetzeslage. Hier von Bedeutung ist, dass die „Vorbereitung auf Arbeitswelt und Beruf“ (Bayern) oder der Erwerb der „für den Übergang in die berufliche Ausbildung erforderlichen Berufsreife“ (Hamburg) in vielen Ländern als Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen ausdrücklich angesprochen wird. Für die übrigen Bundesländer wird man feststellen können, dass der Erwerb der Berufsausbildungsfähigkeit zumindest stillschweigendes Ziel der allgemeinen Schulausbildung ist, und zwar ein vorrangiges, das auf jeden Fall zuerst angestrebt werden muss (Wäre es nicht so, müsste der Bund dies ausdrücklich festlegen; es stünde in seiner Macht!).

Wer immer sich zu Qualität im allgemeinbildenden Schulwesen äußert, sollte diese Zielvorgabe beachten: Vermittlung der Berufsreife ist vorrangiges Pflichtprogramm jedes allgemeinbildenden Schulwesens!

Im Übrigen gilt generell für die allgemeine wie die berufliche Bildung, dass die Maßstäbe der Bewertung in der Regel durch einseitige Setzung festgelegt werden, nicht durch „soziales Aushandeln“ oder einen „Dialog der beteiligten Kräfte“. Curriculum wie Notenschema z. B. sind Schülern wie Eltern vorgegeben, Ausbildungsordnungen mit all ihren Detailfestlegungen ebenfalls. Im Unternehmen setzt in der Regel die Leitung die Standards, denen die Mitarbeiter zu genügen haben, und dem Unternehmen seinerseits werden Ziele und Standards durch den Markt vorgegeben, durch die Kunden, denen noch nicht einmal immer oder in vollem Umfang bewusst ist, welche Maßstäbe der Bewertung sie haben (z. T. unbewusste Wertmaßstäbe, welche z. B. Marktforscher zu ermitteln trachten).

Der gesetzliche Rahmen der beruflichen wie der allgemeinen Bildung ist zwar nicht unveränderlich, aber wer einen anderen Rahmen wünscht, muss sich zuerst um die erforderlichen Mehrheiten für eine Veränderung des gesetzlichen Rahmens bemühen, bevor er zu abweichenden Qualitätsurteilen kommen kann.

7 Rechtsrahmen der Wertungsmaßstäbe für die Berufsbildung

Den Rechtsrahmen für die Berufsbildung gestalten vor allem folgende Regelungen:

- Art. 12 Abs. 1 GG:
„Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes geregelt werden.“
- § 1 Abs. 2–5 BBiG
„(2) Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“
„(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen.“
„(4) Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“
„(5) Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.“

Die „berufliche Handlungsfähigkeit“ ist also das gesetzliche Ziel der Berufsbildung. Jede Qualitätsfeststellung muß diesen Maßstab zugrundelegen. Im Einzelnen ist der Begriff noch ausdeutungsfähig und -bedürftig. Zu beachten ist aber: Der Begriff orientiert sich im Wesentlichen an den faktischen Verhältnissen der Arbeitswelt. Bei der Ausdeutung des Begriffs kann es also im Wesentlichen nur um Sachverhaltsfeststellungen und -gewichtungen sowie um die Abwägung zwischen kurzer und längerer Perspektive gehen. Die tatsächlichen Verhältnisse der Arbeitswelt erfolgreich zu bewältigen und so eine Grundlage zu schaffen für ein Leben in Selbstständigkeit, das allein der Menschenwürde gemäß Art. 1 GG entspricht, ist das primäre Ziel, das „Pflichtprogramm“.

„Fitmachen für die Arbeitswelt“ bei möglichst viel „Freiheit für den Bürger“

- ist demnach das gesetzliche und damit oberste Ziel der Berufsbildung und
- oberster Maßstab für die Bewertung der Güte von Berufsbildung!

Weitere Ziele und Maßstäbe der Bewertung – z. B. abgeleitet aus einem idealistischen Bildungsbegriff – können nur nachrangig hinzutreten. Soweit sie das Erreichen des Hauptziels beeinträchtigen oder infrage stellen, sind sie unzulässig. Dies gilt auch für die Bewertung von Teilbereichen und für alle Elemente, die zum Ergebnis der Berufsbildung beitragen, z. B. die Güte von Prozessen: § 1 BBiG ist das zunächst zu erfüllende Pflichtprogramm. Nur wenn und soweit dieses gesichert ist, können weitere Ziele als „Kürprogramm“ hinzutreten.

8 Ausblick: Zielorientierung

Es geht nicht um einen vorgeblichen Wechsel von „Inputorientierung“ zu „Outputorientierung“. Berufsbildung als (Aus- oder Weiter-)Bildung für den Beruf, für das erfolgreiche Bewältigen der Herausforderungen des Berufslebens, ist wesensgemäß immer schon ergebnisorientiert und damit „outputorientiert“ gewesen. Man hat nur in der Vergangenheit versucht, das „Outputziel“ durch „Inputsteuerung“ oder „Inputreglementierung“ zu erreichen¹. „Inputorientiert“ war man nicht.

Mit der (für den Bildungs- und Berufsbildungsbereich) neuen Bedeutung des Qualitätsbegriffs als „Umfang der Zielerreichung im Soll-Ist-Vergleich“ steht nichts weniger als ein Paradigmenwechsel für die Diskussion um Qualität in der Berufsbildung an: Die „Zielorientierung“ steht künftig im Vordergrund:

- Am Beginn jeder Qualitätsermittlung muss künftig eine Auseinandersetzung mit der Frage stehen, welches die für diesen Fall, für diesen Bereich wesentlichen Ziele und Anforderungen sind, gestuft nach

¹ Vergleiche den sogenannten „Edding-Bericht“ (1974, Seiten 4 ff, 124 (Ziff. 3.2.1.1))

- dem berufsbildungspolitischen Hauptziel und
- ggf. weiteren, nachrangigen Maßstäben und
- der Art ihrer Verknüpfung (Rangfolge und Wertigkeit z. B.).
- Im Vordergrund stehen die Ermittlung der gesetzlich relevanten Sachverhalte und die Ausdeutung der Begriffe (im Rahmen der Regeln ordentlicher Gesetzesinterpretation), auch für Nichtjuristen, statt der Vorgabe von Maßstäben kraft „Fachexpertise“.
- An diesem Ziel muss sich die gesamte bildungspolitische Diskussion ausrichten, nicht mehr auf Mittel, Instrumente und Prozesse. Diese sind vielmehr stets auf die Ziele auszurichten. Dies gilt z. B. auch für die „Teilnehmerorientierung“; sie ist nur von Bedeutung, sofern die Berücksichtigung der Teilnehmerinteressen dem Gesamtziel dient, z. B. der Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit.

Man wird sämtliche bisherigen Beiträge zur „Qualität“ in der beruflichen und allgemeinen Bildung entsprechend zu prüfen und ggf. neu zu ordnen haben. Verloren gehen werden sie nicht.

Literatur

- EDDING-BERICHT (1974): Bericht der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, 06. März 1974, Bundestagsdrucksache 7/1811
- EULER, Dieter (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung. Eine Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, St. Gallen
- GEIGER, Walter; KOTTE, Willi (2008): Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme – Perspektiven: Wiesbaden: Verlag Friedr. Vieweg & Sohn
- HÜGLI, Anton: Die ethische Dimension des Unterrichts und die Frage der Unterrichtsqualität. In: La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer? : résumés des contributions : 15e Colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE, Université de Lausanne, 5,6,7 septembre 2002 = Wie wird Qualität in der Ausbildung und im Unterricht definiert und evaluiert? : Zusammenfassungen der Beiträge : Jahreskongress der SGBF und 15. internationale Tagung der ADMEE-Europa, Universität Lausanne, 5.-6.-7. September 2002/comité d'org. Matthis Behrens ... [et al.] ; -[S.l.] : SSRE, 2003
- NICKOLAUS, Reinhold (2007): Qualität in der Beruflichen Bildung. Einführungsvortrag zum AG BFN Expertenworkshop „Qualität in der beruflichen Bildung – Forschungsergebnisse und Desiderata“ am 26. u. 27.02.2007 im BIBB in Bonn
- SPÖTTL, Georg (2006): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung, Studie für das BMBF, Bremen

- SCHRAPPE, Mathias (2004): Qualität in der Gesundheitsversorgung. In: Lauterbach, Karl; Schrappe, Mathias: Gesundheitsökonomie. Qualitätsmanagement und Evidence-based Medicine. Schattauer Verlag, Stuttgart, 2. Auflage
- SCHULZE, Frank-Christian (2005): Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems nach DIN EN ISO 9001:2000 in eine Physiotherapie-Einrichtung am Beispiel des Systems der Paramedic-Consultance in die Praxis für Physiotherapie Haubert, S. 8
- TERHART, Ewald: (2002) Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln, Europäische Verlagsanstalt, Hamburg

Philipp Grollmann, Bernd Haasler

Berufliche Kompetenzentwicklung als Maßgabe für die Qualität beruflicher Bildung – Vorstellung eines Instruments¹

1 Messung der Ergebnisse

Um die „Qualität“ beruflicher Bildung festzustellen, werden Kriterien benötigt, die eine Unterscheidung zwischen einer hoch- und einer minderwertigen Berufsbildung ermöglichen. Dass über solche Kriterien keineswegs Einigkeit besteht, sondern dass diese immer das Produkt von impliziten oder expliziten Entscheidungen sind, ist an verschiedenen Stellen diskutiert und nachgewiesen worden (Kurz, 2005). In einem englischsprachigen Beitrag zum Qualitätsbegriff im Hochschulbereich (Harvey, Green, 1993) etwa sind auf der Grundlage der Analyse von entsprechenden Dokumenten fünf verschiedene Konzepte von Bildungsqualität in der britischen Hochschulwelt identifiziert worden. Auch in der beruflichen Bildung in Deutschland liegen ganz unterschiedliche Qualitätskonzepte vor. So ist die jeweilige Qualitätskonzeption z. B. nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure. Der Prozess der Bestimmung von Qualität ist im Gegensatz zu anderen Ländern durch die Einbindung der Sozialpartner hochgradig formalisiert. Diese Beteiligung bezieht sich jedoch im Wesentlichen auf die Ordnungsmittel und institutionelle Grundlagen beruflicher Bildung und weniger auf die Variablen, die unmittelbar im Lernprozess wirksam werden. Die tatsächliche Ausgestaltung der Ausbildungsqualität bleibt den Akteuren der beruflichen Bildung vor Ort überlassen. Das sind im Wesentlichen die Auszubildenden, die Ausbilder und ausbildenden Fachkräfte und die Lehrkräfte.

Es kursiert zwar eine Reihe von Vorstellungen darüber, was die Qualität beruflicher Bildung auf diesen konkreten Ebenen des Lehrens, Lernens und Arbeitens ausmacht und positiv oder negativ beeinflusst, die meisten dieser Annahmen sind bisher aber nicht durch empirische Untersuchungen überprüft worden. Einer der wichtigsten Indikatoren für die Qualität beruflicher Bildung ist ihr „Ergebnis“. Dieses Ergebnis wiederum lässt sich auf ganz verschiedenen Ebenen (z. B. individuell, sozial, gesellschaftlich) bewerten. So wird zum Beispiel von einigen Autoren ein Zusammenhang zwischen der spezifischen Form der dualen Berufsbildung und

1 Wir bedanken uns bei Felix Rauner, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen und Thomas Martens, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, mit denen wir gemeinsam an der Erarbeitung des hier vorgestellten Konzepts gearbeitet haben. Gedankt sei außerdem einem anonymen Gutachter für die konstruktiven Kommentare zum Text.

dem wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands gesehen (Porter, 1990), andere Experten behaupten das Gegenteil: auf dem Weg in die Wissensgesellschaft und als Motor für Innovation und wirtschaftlichen Erfolg bedürfe es vor allem einer soliden wissenschaftlichen Ausbildung (Baethge, Solga, Wieck, 2006). Zunächst wäre daher einiges gewonnen, wenn es gelänge, mithilfe wissenschaftlicher Methoden Wirkungszusammenhänge zwischen dem Kontext beruflichen Lernens, den Eigenschaften der Lernenden und den Lernergebnissen bzw. dem Lernverlauf der Beteiligten abzubilden und zu erklären. Voraussetzung dafür wäre jedoch ein Maßstab, an dem sich diese Lernergebnisse messen ließen. Im Gegensatz zu dem mittlerweile klassischen Vorschlag zur indirekten Messung der Outputqualität beruflicher Bildung der Edding-Kommission (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung, 1974) möchten wir an dieser Stelle ein Konzept zur direkten Messung des Ergebnisses beruflicher Bildung vorstellen. Als Maßstab zur Bewertung beruflichen Handelns und Lernens hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten der Kompetenzbegriff durchgesetzt.

2 Der Grad berufliche Kompetenz als Indikator für die Qualität beruflicher Bildung

2.1 Berufliche Kompetenz

Was kennzeichnet berufliche Kompetenz als das Ergebnis beruflichen Lernens, und wie könnte man diese feststellen? Im „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck, Rosenstiel, 2003) werden allein 44 Methoden der Kompetenzmessung und -evaluation mit den verschiedensten Inhalten und Funktionen vorgestellt. Es handelt sich überwiegend um Methoden, die in der Personalentwicklung, -auswahl und -bewertung angewendet werden. Niclas Schaper (2003) beschreibt im selben Handbuch ein Verfahren zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen anhand von Arbeitsproben und situativen Fragen. Das Verfahren dient der Überprüfung des Ausbildungserfolges unter Bezugnahme auf die im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesenen Ausbildungsinhalte und -ziele anhand standardisierter Aufgaben. Das Konzept der Arbeitsproben ist ein verbreitetes Verfahren in beruflichen Zwischen- und Abschlussprüfungen. Demgegenüber wird durch die Simulation betrieblicher Arbeitssituationen eine Standardisierung beruflicher Kompetenzmessung versucht (Breuer, Müller, 2000, 2001). Die arbeitswissenschaftlich und arbeitspädagogisch ausgerichteten Verfahren der Kompetenzmessung und des Prüfens orientieren sich bei der Ausdifferenzierung ihrer Kompetenzbegriffe einerseits am Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (Hacker, 1998; Volpert, 1987, 2005) sowie andererseits an der Unterscheidung zwischen fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompe-

tenz (Reetz, 1999; Roth, 1971). Strittig ist dabei, ob die unterschiedlichen Dimensionen beruflicher Kompetenz unabhängig voneinander oder nur im Zusammenhang in einer beruflichen Domäne gemessen werden können. Außerdem beruhen die Beurteilungen in den meisten Fällen auf Selbsteinschätzungen. In den Veröffentlichungen zum Messen von Schlüsselkompetenzen wird diese Frage diskutiert (Rychen, Salganik, 2001). Eine umfangreiche Untersuchung wird dazu von Maag Merki vorgelegt (2004). Das von schwedischen Arbeitswissenschaftlern entwickelte ICA (Instrument for Competence Assessment) zielt darauf, Kompetenzen zu erfassen, die in erster Linie auf Arbeitserfahrungen basieren. Insofern lässt dieses Verfahren eine gewisse Nähe zum Konzept der dualen Berufsausbildung vermuten. Die eingeschränkte Anwendbarkeit dieses Konzepts auf das Messen beruflicher Kompetenzen liegt darin begründet, dass es theoretisch auf das Konzept der prozessunabhängigen Fähigkeiten rekurriert (z. B. Kern, Schumann, 1970). Eine berufs- bzw. domänenspezifische Anwendung dieses Verfahrens wurde genau wie bei anderen Verfahren bisher nicht entwickelt bzw. erprobt (Bergmann, 2003).

In der Berufsbildungsforschung wurden neben dem Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (Kloft, Haase, Hensgen, Klieme, 2000) die Kategorien des praktischen Wissens (Benner, 1995; Haasler, 2004), des Arbeitsprozesswissens (Boreham, Fischer, Samurcay, 2002), des impliziten Wissens (Neuweg, 2005a, 2005b) und des handlungsleitenden, -erklärenden und -reflektierenden Wissens (Hacker, 1998) eingeführt, ohne dass es bisher gelungen wäre, ein Instrumentarium für das Messen zu entwickeln. Auch die Expertiseforschung gibt hier nur wenige Hinweise, da sie es mit den verschiedensten Domänen zu tun hat, im Falle von beruflichen Domänen eher auf Professionen abstellt und entsprechend lange Zeiträume (zehn Jahre und mehr) untersucht (Ericsson, 1991, 2006). Anknüpfungsmöglichkeiten an die psychometrische Feststellung von persönlichen Dispositionen, die in die Berufsausbildung von den Lernenden eingebracht werden, bieten die Untersuchungen LAU und ULME (Lehmann, Seeber, Hunger, 2005).

2.2 Struktur beruflicher Kompetenz – berufliches Konzeptwissen

Eine Theorie beruflicher Kompetenzentwicklung, die berufliches Wissen im Hinblick auf Struktur und Entwicklungsniveaus in einen theoretisch konsistenten und empirisch überprüften Zusammenhang einordnet (Hartig, Klieme, 2006) und gleichzeitig Kriterien für eine Messung von Kompetenzzuwachs zur Verfügung stellt, ist also – mindestens für Berufe in gewerblich-technischen Berufsfeldern – ein Forschungsdesiderat. Eine solche Theorie müsste neben der Organisation und Repräsentation beruflichen Wissens im Sinne des Kompetenzbegriffs auch den Verlauf und die Formen seiner Aneignung und Vermittlung (Nickolaus, Heinzmann, Knöll,

2005; Nickolaus, Schelten, Seifried, Sembill, 2005) und die Transformation in berufliches Können beschreiben und erklären (Boreham et al., 2002; Eraut, 1994; Neuweg, 2005b).

Im Vordergrund des hier vorgeschlagenen Konzepts steht die Organisation und Repräsentation domänenspezifischen beruflichen Konzeptwissens als Komponente beruflicher Handlungskompetenz und dessen empirische Erfassung durch psychometrische Verfahren und Modelle. Studien zum Arbeitsprozesswissen (Boreham et al., 2002; Fischer, 2000) wie auch solche zum Lerntransfer (Gruber, Ziegler, 1996; Renkl, 1996) legen es nahe, dass die für beruflich organisierte Arbeit erforderlichen kognitiven Voraussetzungen in einer besonderen Art und Weise organisiert sind. Der Kompetenzbegriff umfasst die Ausrichtung dieses Wissens auf berufliche Situationen und Anforderungen. Berufliches Wissen hat neben dem für den Beruf erforderlichen technisch-nomothetischem Wissen vor allem normative Komponenten beruflichen Handelns zum Gegenstand (vgl. z. B. Brandstädter, 1984). Wir möchten in diesem Zusammenhang von beruflichem Konzeptwissen sprechen. Anforderungen im Beruf umfassen nicht lediglich die Kenntnis und Fähigkeit zur Anwendung fachlichen (fachwissenschaftlichen) Wissens, sondern auch Wissen über die Regeln ihrer angemessenen Anwendung. Beruflich kompetentes Handeln setzt Einsicht in und die Bewältigung von komplexen Problemen voraus, die sich an der Schnittstelle zwischen dem technisch Machbaren, dem sozial Wünschenswerten und dem ökonomisch Realisierbaren befinden. Berufliches Konzeptwissen muss diesen Anforderungen genügen.

3 Bewertung der Qualität einer gestaltungsorientierten Berufsbildung

An dieser Stelle möchten wir ein Konzept zur Bewertung des Ergebnisses beruflicher Bildung vorstellen, das dem Prinzip der Gestaltungsorientierung (Rauner, 1988) verpflichtet ist. Die hier vorgeschlagene Evaluation beruflicher Kompetenz(-entwicklung) zielt auf das „Messen“ von beruflichem *Konzeptwissen*, das sich die Auszubildenden im Prozess der beruflichen Bildung aneignen. Zugrunde gelegt wird dabei ein entwicklungstheoretisch begründetes didaktisches Bildungskonzept, das sich am Novizen-Experten-Paradigma sowie an den für die berufliche Bildung geltenden Normen orientiert. Der entsprechende Begründungsrahmen schließt ein Bildungskonzept ein, das einerseits anschlussfähig ist an die Berufsbildungsprogrammatisierung der an der Berufsbildung Beteiligten, andererseits an das Konzept der Literalität (literacy), wie es zum Beispiel bei PISA für die naturwissenschaftliche Grundbildung entworfen wurde (Baumert, Klieme, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann, Weiß, 2001). Berufliche Bildung, die sich an der Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung orientiert, zielt auf die Beteiligung der Ausgebildeten an den Prozessen der betrieb-

lichen Organisationsentwicklung und zugleich auf den allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule. Daher bezieht sich das Konzept der Gestaltungscompetenz, so weit es den Bildungsauftrag der Schule betrifft, nicht nur auf den Betrieb als sozialen Ort, sondern auf die Vielfalt der sozialen Orte, die auf die Gestaltung von Arbeit und Technik einwirken. Das bedeutet z. B., dass Gestaltungscompetenz für das Individuum in seiner Rolle als Beschäftigtem etwas anderes bedeutet als in seiner Rolle als Mitglied einer sozialen Bewegung, Geschäftsleitung eines Unternehmens, einer Gewerkschaft oder als Konsument oder Wähler. Gestaltungscompetenz im weiteren Sinne setzt eine Integration der Betroffenen- und Akteursperspektiven voraus, die durch die sozialen Orte der Gestaltung von Arbeit und Technik gegeben sind. Dieses berufspädagogische Konzept wurde in den 1980er- und 1990er-Jahren sowohl bildungstheoretisch als auch auf der Ebene von Lehrplänen und Unterrichts- bzw. Ausbildungskonzepten in zahlreichen Modellversuchen entwickelt und erprobt.

Das vorgeschlagene Konzept wäre mithin keine Prüfungsmethode, die im Rahmen von Abschlussprüfungen nach Berufsbildungsgesetz durchgeführt würde, um das in den Ausbildungsordnungen festgelegte Können und Wissen zu überprüfen. Es ginge ebenso wenig lediglich um die Ebene der Lernzielkontrolle.

Bei der Auseinandersetzung mit Konzepten der Kompetenzmessung in der empirischen Bildungsforschung stößt man auf den Begriff der „literacy“. Anders als in der Didaktik der Naturwissenschaften hat „literacy“ bisher noch keinen Einzug in die Berufspädagogik gefunden – vermutlich auch deshalb, weil es in erster Linie als ein Konzept der Allgemeinbildung wahrgenommen wird. Im Kontext der PISA-Untersuchung wurde zum Beispiel naturwissenschaftliche Grundbildung als „literacy“ interpretiert. In Anlehnung an ein von Bybee (1997) vorgelegtes und vielfältig aufgegriffenes Konzept der Untersuchung von aufeinander aufbauenden Literacy-Niveaus wäre es auch möglich, hypothetisch für die berufliche Bildung vier entsprechende Kompetenzniveaus zu unterscheiden.

(1) Nominelle berufliche Kompetenz

Auf dieser ersten Stufe beruflicher Kompetenz verfügen die Auszubildenden über ein oberflächliches begriffliches Wissen, ohne dass dieses bereits handlungsleitend im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit wäre. Der Bedeutungsumfang beruflicher Fachbegriffe reicht kaum über den der umgangssprachlichen Verwendung fachsprachlicher Begriffe hinaus.

(2) Funktionale Kompetenz

Auf diesem Kompetenzniveau basieren die fachlich-instrumentellen Fähigkeiten auf den dafür erforderlichen elementaren Fachkenntnissen und Fertigkeiten, ohne dass diese in ihren Zusammenhängen und in ihrer Bedeutung für die berufliche Arbeit

durchdrungen wären. „Fachlichkeit“ äußert sich als kontextfreies, fachkundliches Wissen und entsprechender Fertigkeiten. Die Breite der funktionalen Kompetenz, die bei der Lösung beruflicher Aufgaben zur Anwendung kommt, kann bei den Auszubildenden bzw. Fachkräften stark variieren. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufe variiert dies zwischen „Lowtech“- und „Hightech“-Lösungen.

(3) Konzeptuelle, prozessuale Kompetenz

Berufliche Aufgaben werden in ihren Bezügen zu betrieblichen Arbeitsprozessen und -situationen interpretiert und bearbeitet. Aspekte wie Wirtschaftlichkeit, Kunden- und Prozessorientierung werden dabei berücksichtigt. Die Auszubildenden verfügen über ein berufliches Qualitätsbewusstsein. „Prozessorientierung“ bezieht sich einerseits auf das Arbeitsprozesswissen (Boreham et al., 2002; Fischer, 2000) andererseits, komplementär dazu, auch auf die aus den Arbeitsprozessen und Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung sich ergebenden Qualifikationsanforderungen (Dybowski, Pütz, Rauner, 1995).

(4) Ganzheitliche Gestaltungscompetenz

Auf diesem Kompetenzniveau werden berufliche Aufgaben in ihrer jeweiligen Komplexität wahrgenommen und unter Berücksichtigung der vielfältigen betrieblichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie der divergierenden Anforderungen an den Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis gelöst. Die Aufgabenlösung wird als Kompromiss zwischen divergierenden Interessen und der Nutzung der gegebenen fachlichen Möglichkeiten interpretiert und bewertet. Die Gestaltungsspielräume werden erkannt und ausgelotet. Gestaltungscompetenz umfasst auch die allgemeinbildende Dimension beruflicher Bildung. Sie schließt die Fähigkeit ein, berufliche Aufgaben auch in Bezug auf ihre gesellschaftlichen und ökologischen Voraussetzungen und Folgen zu reflektieren und Gestaltungsoptionen zu entwickeln.

Nominelle Kompetenz fiele dann aus dem Rahmen beruflicher Kompetenz heraus, wenn man wie hier die „Berufsfähigkeit“ als Kriterium für den Erfolg beruflicher Bildung in den Bezugsrahmen einbezieht. Das nominelle Kompetenzniveau wäre dann im Wesentlichen für die vorberufliche Bildung bzw. die Berufsorientierung von Interesse.

Im Sinne einer Entwicklungslogik könnten die Kompetenzniveaus 2 und 3 jeweils die darunterliegenden Kompetenzstufe(n) mit einschließen: Jemand, der z. B. über eine entwickelte Gestaltungscompetenz verfügt, würde damit zugleich eine ausgeprägte konzeptuell-prozessuale und funktionale Kompetenz aufweisen. Letztlich dient das hier skizzierte Modell der Hypothesenbildung und hat damit zunächst in erster Linie eine heuristische Funktion. Es ist die Aufgabe empiri-

scher Forschung, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Stufen und Dimensionen beruflicher Kompetenzentwicklung hervorzuheben. Die wesentliche Funktion des hier vorgeschlagenen Modells liegt zunächst darin, dass es normative und deskriptive Elemente einer Theorie beruflicher Bildung und Kompetenzentwicklung integriert und einer weiteren Operationalisierung zuführt. Es handelt sich damit um ein normatives Kompetenzentwicklungsmodell. Für eine weitere empirische Überprüfung bedarf es zusätzlich Annahmen über die „fachliche“ Struktur beruflicher Kompetenz (Schecker, Parchmann, 2006). Diese werden wir im Folgenden entfalten.

4 Aufgaben zur Diagnose beruflicher Kompetenz als Ergebnis dualer Berufsbildung

4.1 Vorarbeiten

Eine Arbeitsgruppe am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen hat in den letzten zehn Jahren Paper- und Pencil-Aufgaben entwickelt und erprobt (Bremer, Haasler, 2004). Dies erfolgte im Rahmen von mehreren Forschungsvorhaben am Beispiel verschiedener gewerblich-technischer Berufe. Die Probanden wurden vor Aufgaben gestellt, die sie so zuvor noch nicht bewältigt hatten. In der Art und Weise, wie sie diese Aufgaben angehen (oder daran scheitern), lassen die Probanden ihre beruflichen Handlungskonzepte erkennen. Die Aufgabenstellungen enthalten keine Hilfestellungen. Die Formulierung von Aufgaben, die die spezifischen Tätigkeiten eines Berufes darstellen, bedarf der intensiven Kenntnis der Facharbeit und des praktischen Wissens der im Beruf Handelnden. Um die Lösungsvarianten der Probanden angemessen bewerten zu können, sind zudem fundierte Kenntnisse der Rahmenbedingungen (z. B. Ausbildungsinhalte, -orte, -organisationsformen) notwendig, unter denen der berufliche Kompetenzerwerb erfolgte.

4.2 Die Aufgabenstellung

Aus einem zwischen 1999 und 2003 durchgeführten Wirtschaftsmodellversuch² soll eine berufliche Evaluationsaufgabe exemplarisch vorgestellt werden, um den Evaluationsansatz, der in diesem Forschungsprojekt weiterentwickelt werden soll, zu skizzieren. Die nachfolgende Evaluationsaufgabe stammt aus einer Längsschnittun-

2 Modellversuchstitel: Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene, dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB). Gefördert durch das BIBB und die BLK. Laufzeit von 1999 bis 2003.

Hilfsmittel (z. B. Fachbücher, Tabellenbücher, Taschenrechner, Zeichenmaterial) war zulässig.

Mit der Montage einer Getriebewelle wurde eine Aufgabe gewählt, die sowohl zu den alltäglichen Anforderungen an Fachkräfte zählt, als auch geeignet ist, Berufsanfängern grundlegende Kenntnisse zu vermitteln. Thematisiert wird hier ein „Kernelement“ im Beruf des Industriemechanikers: die Realisierung industrieller Prozesse (Fertigung, Montage) unter Serienbedingungen. Das Verständnis für industrielle Fertigungs- und Montageprozesse ist auch für Berufsanfänger eine unabdingbare Voraussetzung, um die beruflichen Anforderungen der Industriemechanik in ihren vielfältigen Ausprägungen bewältigen zu können. Die Lösungen der Probanden konnten in verschiedene Varianten gruppiert werden, auf die wir im Laufe des weiteren Textes eingehen, um zu zeigen, wie das Verfahren mithilfe psychometrischer Methoden weiterentwickelt und validiert werden kann.

Die Aufgabenstellung (vgl. die Abbildung) in einem solchen Evaluationskonzept

- erfasst ein realistisches Problem beruflicher und betrieblicher Arbeitspraxis;
- beinhaltet charakteristische Aufgaben des Berufes und die entsprechenden Ausbildungsziele;
- steckt einen berufsspezifischen Gestaltungsspielraum ab und ermöglicht damit eine Vielzahl von Lösungsvarianten. Es gibt Erläuterungen zu den Aufgaben.
- erfordert neben fachlichen Kompetenzen die Berücksichtigung von Aspekten wie Wirtschaftlichkeit, Geschäftsprozessorientierung und Umweltverträglichkeit;
- erfordert berufstypisches Vorgehen. Die Bewältigung der Aufgabe konzentriert sich auf den planerisch-konzeptionellen Aspekt und wird dokumentiert.
- fordert eine professionelle Lösung, Dokumentation und Begründung.

Die Aufgaben, mit denen berufliches Konzeptwissen geprüft wird, müssen also einerseits Indikatoren für die Fähigkeit des Lernenden enthalten, den technischen Ansprüchen und Regeln ihres Berufes gerecht zu werden. Sie müssen andererseits geeignet sein, die Lernergebnisse zu bewerten. Die in den letzten Jahren von der Arbeitsgemeinschaft für gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktik der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (gtw in der GfA) entwickelten Methoden „berufswissenschaftlicher Arbeitsstudien“ dienen der Identifizierung von Aufgaben (Bremer, 2002; Rauner, Bremer, 2004), die diesen Kriterien gerecht werden.

4.3 Erforderliche Entwicklungsarbeiten

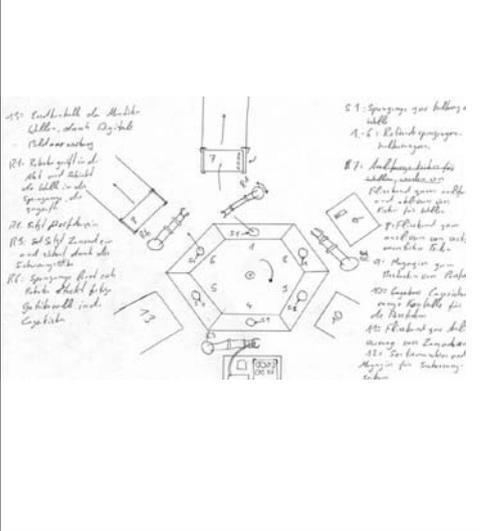
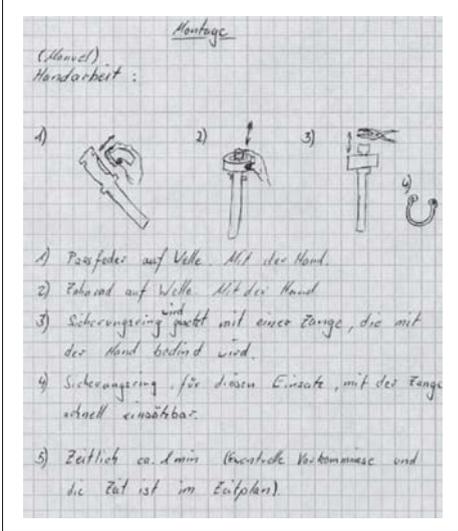
Um diese Lösungen standardisiert bewerten zu können, sind stärker operationalisierte Kriterien erforderlich.

Die Analyse der im Modellversuch gewonnenen Ergebnisse erlaubt die Aufstellung folgender Bewertungskriterien: (Rauner, Grollmann, Martens, 2007):

1. **Funktionalität:** Hierbei zeigt sich die instrumentelle Fachkompetenz bzw. das kontextfreie, fachsystematische Wissen und die fachkundlichen Fertigkeiten.
2. **Anschaulichkeit/Präsentation:** Das Ergebnis beruflicher Aufgaben wird im Planungs- und Vorbereitungsprozess vorweggenommen und so dokumentiert und präsentiert, dass der/die Auftraggeber (Vorgesetzten, Kunden) die Lösungsvorschläge kommunizieren und bewerten können. Insofern handelt es sich bei der Veranschaulichung und Präsentation einer Aufgabenlösung um eine Grundform beruflicher Arbeit und beruflichen Lernens.
3. **Wirtschaftlichkeit:** Berufliche Arbeit unterliegt prinzipiell den Gesetzen der Wirtschaftlichkeit. Auf dem Niveau konzeptueller Kompetenz sind Auszubildende in der Lage, diesen Aspekt bei der Lösung beruflicher Aufgaben kontextbezogen zu berücksichtigen.
4. **Gebrauchswertorientierung:** Zuletzt verweisen berufliche Handlungen, Handlungsabläufe, Arbeitsprozesse und Arbeitsaufträge immer auf einen Kunden (intern oder extern), dessen Interesse der Gebrauchswert des Arbeitsergebnisses ist. In hoch arbeitsteiligen Produktions- und Dienstleistungsprozessen verflüchtigt sich nicht selten der Gebrauchswertaspekt bei der Ausführung von Teilaufgaben sowie in einer auf den Handlungsaspekt reduzierten Berufsbildung. Der Gebrauchswert ist kontextabhängig.
5. **Geschäftsprozessorientierung:** Dies umfasst Aspekte, vor- und nachgelagerter Arbeitsbereiche in der betrieblichen Hierarchie (der hierarchische Aspekt des Geschäftsprozesses) sowie in der Prozesskette (der horizontale Aspekt des Geschäftsprozesses). Vor allem bei der Arbeit mit programmgesteuerten Arbeitssystemen in vernetzten Arbeitsprozessen kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu.
6. **Sozial- und Umweltverträglichkeit:** Sie ist mittlerweile für nahezu alle Arbeitsprozesse ein relevantes Kriterium. Dabei geht es nicht um abstraktes Umweltbewusstsein, sondern um die berufs- und fachspezifischen Anforderungen, die ökologischen und sozialen Aspekten zugeordnet werden können (Auftraggeber, Kunden, Gesellschaft etc.).
7. **Kreativität der Lösung:** Sie ist ein Kriterium, das bei der Lösung beruflicher Aufgaben eine große Rolle spielt. Dies resultiert aus den höchst unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen bei der Lösung beruflicher Aufgaben. Dabei muss das Kriterium „Kreative Lösung“ berufsspezifisch definiert und operationalisiert werden. Im gestalterischen Handwerk ist Kreativität ein zentraler Aspekt der fachlichen Kompetenz. In anderen Berufen kommt dem Kriterium Kreativität der Lösung eine relative Eigenständigkeit zu .

Nach dem hier vorgeschlagenen Konzept gilt es nun festzustellen, wie sich diese Kriterien innerhalb von Aufgabenlösungen niederschlagen und welche Konsequenz das für die Strukturierung beruflichen Konzeptwissens hat.

Abbildung 2: Bewertung von Aufgabenlösungen anhand des Kriteriums „Gebrauchswertorientierung“

Proband A	Proband B
 <p>The drawing shows a gear assembly with parts numbered 1 through 14. It includes a central gear (1) and surrounding components like shafts, bearings, and housing parts. The text describes the assembly process and parts, such as 'Einbauelemente der Maschine', 'Schnurzug', and 'Antriebsmechanismus'.</p>	 <p><u>Montage</u> (Manuell) Handarbeit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Passfeder auf Welle mit der Hand. 2) Zahnrad auf Welle mit der Hand. 3) Sicherungsring wird mit einer Zange, die mit der Hand bedient wird. 4) Sicherungsring für diesen Einsatz, mit der Zange schnell einsetzbar. 5) Zeitlich ca. 2 min (bzw. falls vorhanden und die Zeit ist im Zeitplan)
<p>Die vollautomatisierte Lösung des Probanden orientiert sich an der Leitidee der „mensenleeren Fabrik“. Hierbei werden die Anlieferung und Bereitstellung der Einzelteile, der Transport innerhalb der geplanten Anlage, die Montage der Getriebewelle sowie die Auslieferung der Baugruppen ausschließlich durch automatisierte Systeme ausgeführt. Teilweise wird bei der Beschreibung der Lösung auch die Qualitätsprüfung durch optische Sensoren mit einbezogen. Eine Lagekontrolle der Bauteile, die für die Montage zwingend erforderlich ist, wird nur im Ansatz berücksichtigt. Dies ist ein wichtiger Indikator dafür, welches Arbeitskonzept vom Probanden verfolgt wird. Die vollautomatisierte Lösung wird durch eine getaktete Serienfertigung realisiert, die aus mehreren Montageschritten besteht. Der Wechsel</p>	<p>Bei der Lösungsvariante von Proband B, der „Manuellen Montage“, wird auf eine Hilfsvorrichtung verzichtet, sodass eine Werkstattlösung allein mit Standardwerkzeugen Baugruppe für Baugruppe realisiert wird. Anmerkungen zu der ergonomischen Ausgestaltung des Arbeitsplatzes werden nicht gegeben. Außerdem fehlen Hinweise zur erreichbaren Stückzahl pro Stunde und der Tagesleistung. Der für diese Lösung erforderliche massive Personaleinsatz wird ebenso wenig thematisiert. Interessant ist, dass Proband B eine sehr detaillierte Skizze der einzelnen manuellen Montageschritte vorgelegt hat, die einer arbeitswissenschaftlichen Ergonomiestudie gleicht. Das verfolgte Arbeitskonzept der handwerklichen Fertigung lässt auf die metalltechnische Grundbildung</p>

zwischen den einzelnen Bearbeitungsplätzen erfolgt durch einen Revolverrondtisch. Zum Gebrauchswert dieser Lösungsvariante ist anzumerken, dass hier ein übliches Verfahren der industriellen Großserienmontage gewählt wird. Für das Fügen von Einzelteilen zu Baugruppen ist die skizzierte vollautomatisierte Lösung im Hinblick auf den Gebrauchswert ein tragfähiges Konzept zur Montage.	des ersten Ausbildungsjahres in Lehrwerkstätten und Trainingszentren schließen. Es erweist sich in der Serienfertigung unter Gebrauchswertaspekten jedoch als untauglich, eine Erkenntnis, die dem Probanden nicht präsent ist. Die Übertragung der Lern- und Arbeitskonzepte der Ausbildungswerkstatt (die quasi Übungskonzepte sind) auf reale Problemlagen des Berufes, ist zur Bewältigung dieser Aufgabenstellung unmöglich. Dem Auszubildenden fehlen offensichtlich noch das grundlegende Verständnis und der Einblick in die Produktions- und Montageprozesse einer modernen Serienfertigung. Die Lösungsvariante erreicht daher kaum eine Gebrauchswertorientierung.
Transport der Bauteile: Automatisierung mit Greifarmrobotik und Revolvertisch	Transport der Bauteile: manuell
Taktung: 6 Takte in Revolveranordnung	Taktung: keine
Positionierung und Lagekontrolle der Bauteile: Automatisierung mit Greifarmrobotik und Revolvertisch	Positionierung und Lagekontrolle der Bauteile: individuell von Hand
Ausbringungsmenge: Vorgabe erreichbar	Ausbringungsmenge: Vorgabe nur mit hohem Personaleinsatz eingeschränkt erreichbar
Bestückung zur Montage: Greifarmrobotik	Bestückung zur Montage: manuell
Ergonomie des Arbeitsplatzes: keine Berücksichtigung, da vollautomatisierte Variante	Ergonomie des Arbeitsplatzes: keine Berücksichtigung, da Variante mit standardisierten Handwerkzeugen
Qualitätskontrolle: Automatisiert durch Sensorik	Qualitätskontrolle: individuell von Hand

Im hier konzipierten Forschungsvorhaben beabsichtigen wir die Konstruktion der beruflichen Evaluationsaufgaben und vor allem ihre Auswertung nach einem neuen Ratingschema anhand dieser Kriterien. In Abbildung 2 wird aus den acht Kriterien eines exemplarisch herausgegriffen, an dem die Lösungsvarianten zweier Probanden, die einen höchst unterschiedlichen Ansatz gewählt haben, illustriert und inhaltlich gewertet werden.

In Bezug auf das Kriterium der Gebrauchswertorientierung bleibt festzuhalten: Dem großen Anteil an Auszubildenden, die als Lösungsvariante eine manuelle Montage vorsahen, kann attestiert werden, dass sie nach einem Jahr Ausbildung zum Industriemechaniker noch nicht ermessen können, worum es im Kern des Berufes in der Massenfertigungsindustrie überhaupt geht. Eine manuelle Montage der Getriebe-

wellen kann in jeder beliebigen Werkstatt erfolgen. Lösungen dieser Art orientieren sich somit nicht an den betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen der Serienfertigung, sondern z. B. an den Abläufen innerhalb einer Ausbildungswerkstatt. Von Auszubildenden am Ende des ersten Ausbildungsjahres sollte eine berufsfachliche Kompetenz erwartet werden, die einen Überblick über die Verfahren und Organisationsformen einer industriellen Serienfertigung mit einschließt. Außerdem sollten bereits Ansätze einer hinreichenden Berufsidentität als Industriemechaniker in einem Unternehmen zur Serienfertigung von Baugruppen erwartet werden, die sich von Werkstattlösungen auf dem Niveau einer isolierten Ausbildungswerkstatt abhebt.

Aus den geschilderten Befunden wurden Maßnahmen abgeleitet, die die Erstausbildung (Inhalte und Organisation) in Berufsschule und Betrieb stärker nach dem Kriterium der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung ausrichten. Zur Vermittlung eines fundierten Überblickwissens und der frühzeitigen Ausbildung einer tragfähigen Berufsidentität ist eine kontinuierliche Verbindung zwischen Ausbildungsinhalten und professioneller Facharbeit notwendig. Sie konnte im Rahmen des damaligen Modellvorhabens deutlich verbessert werden.

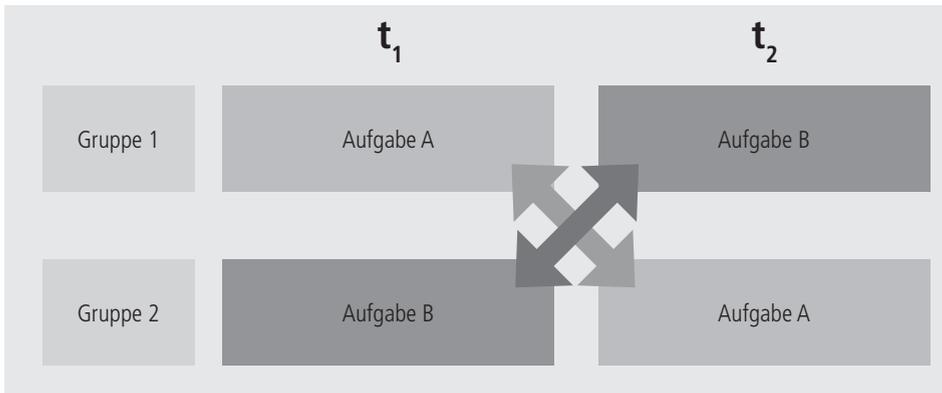
5 Empirische Messung und Validierung mithilfe psychometrischer Methoden

Wie können nun die Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt in ein Design umgesetzt werden, das sich für ein für die Verwendung moderner psychometrischer Modellierung notwendiges Large-scale-Design eignet? Hierfür seien zunächst einige Grundinformationen über die Dimensionen und das Design eines solchen Projektes bereitgestellt.

In einem zweijährigen Pilotprojekt kann eine Längsschnitterhebung in einem randomisierten Cross-over-Design umgesetzt werden, die in ihren Dimensionen die Anwendung der unten näher beschriebenen Verfahren ermöglichen würde. Zunächst stünde hierbei die Validierung des normativen Kompetenzmodells bzw. die Entwicklung und Validierung eines deskriptiven Modells im Vordergrund.

Dazu bekommen Auszubildende per Zufall zwei Test-Aufgaben nach dem ersten Ausbildungsjahr. Dafür werden zwei der Schwierigkeit und der Struktur nach völlig vergleichbare Evaluationsaufgaben (Aufgabe A und B) entwickelt. Nach einem weiteren Ausbildungsjahr sollen dieselben Probanden die komplementäre Aufgabe bearbeiten. Ein solches Cross-over-Design (siehe Abbildung 3) ist notwendig, um den Zuwachs der beruflichen Kompetenz zu ermitteln, ohne identische Aufgabensets zu verwenden. So können Übungseffekte durch die Lösung der ersten Evaluationsaufgabe vermieden werden. Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen gehen wir davon aus, dass 2 bis 3 Evaluationsaufgaben ausreichen werden, um jeweils alle sieben Evaluationskriterien zu berücksichtigen.

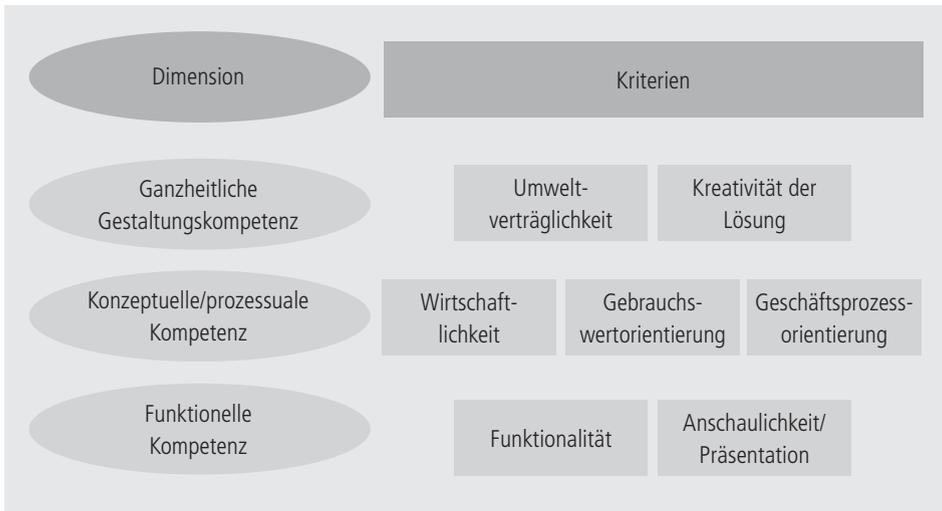
Abbildung 3: Cross-over-Design zur Vermeidung von Übungseffekten



Um die bisher skizzierten Aspekte der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung mithilfe von Evaluationsaufgaben zu validieren, sind einige theoretische Vorannahmen zu treffen. Zunächst muss das Ziel einer möglichen Validierung festgelegt werden. Es soll vor allem die Möglichkeit einer Validierung im Sinne eines theoretisch fundierten Messmodells (Suppes, Zinnes, 1963) diskutiert werden. Weniger umfassende Validierungen innerhalb eines klar definierten Berufsbereiches, z. B. Untersuchungen zur Vorhersage des Berufserfolges, können auch ohne ein abgesichertes Messmodell realisiert werden. Die Umsetzung eines verschiedenen Domänen umfassenden Kompetenzmodells in ein entsprechendes Messmodell bedarf bestimmter Übersetzungsschritte. Wichtige Punkte hierfür sind die Umsetzung des Kompetenzmodells in Aufgaben, die Bewertung der Aufgabenlösungen und die Umsetzung in ein Untersuchungsdesign.

Es muss als Erstes definiert werden, in welcher Relation die Messobjekte zueinander stehen. Dies gilt nicht nur für Personenmerkmale, sondern auch für mögliche Aufgabenmerkmale. Die oben beschriebenen Kriterien lassen sich bestimmten Dimensionen oder Niveaus zuordnen (vgl. Abbildung 4). Es ist auch möglich, dass die „Kompetenzniveaus“ eher Dimensionen beruflicher Kompetenz repräsentieren, die sich relativ unabhängig voneinander entwickeln. Das würde bedeuten, dass jemand, der nur über eine durchschnittlich entwickelte funktionale Kompetenz verfügt, zugleich über eine gewisse konzeptuell-prozessuale und sogar über Aspekte gestalterischer Kompetenz verfügen kann. Erst auf der Grundlage empirischer Befunde lassen sich Aussagen darüber treffen, über welche Kompetenzen Auszubildende bzw. Fachkräfte verfügen und wie sich diese Teilkompetenzen zu einem Kompetenzprofil zusammenfügen lassen, das zugleich die Höhe der Kompetenz, also ein Kompetenzniveau, repräsentiert.

Abbildung 4: Dimensionen und Kriterien der beruflichen Kompetenz



Diese Zuordnung von Kriterien zu Dimensionen, etwa von Umweltverträglichkeit und Kreativität der Lösungen zur ganzheitlichen Gestaltungskompetenz, kann die Grundlage für die Entwicklung eines Messmodells werden (siehe Abbildung 4).

Vorher muss allerdings sichergestellt werden, dass die Ratings der Experten auf den vorgeschlagenen Kriterien oder Indikatoren reliabel sind. Dies kann vor allem durch das Anlegen eines präzisen Indikatorenkataloges (zurzeit arbeiten wir an einer Präzisierung der Kriterien und geeigneten Indikatoren), ausreichende Schulung und eine empirische Prüfung der Interraterreliabilitäten erreicht werden. Für die Ratings der Lösungsvarianten der Evaluationsaufgaben soll ein zentraler Pool von rund 20 Fachleuten gebildet werden. Dieser Raterpool soll sich idealtypisch möglichst nicht nur aus Berufsschullehrern zusammensetzen, sondern sollte auch Ausbilder und Fachkräfte des dualen Partners einbeziehen. Die Rater sollen an mehreren Terminen geschult werden, um eine möglichst hohe Interraterreliabilität zu erreichen. Angestrebt wird eine paarweise Interraterreliabilität von mindestens 0,8 (vgl. „weighted kappa“, Bortz, Lienert et al. 1990; Cohen 1968).

In einem weiteren Schritt muss dann ein Validierungsdesign erstellt werden, das eine ausreichende Messung von Kriterien pro Person und eine ausreichend große Gesamtstichprobe vorsieht. Wir gehen davon aus, dass eine Probandenanzahl von 150 Auszubildenden ausreichen wird. Die in jedem Beruf durchzuführenden zwei Evaluationsaufgaben (Set A und Set B) im Cross-over-Design ergeben somit letztendlich eine Datenbasis von 600 individuellen Lösungsvarianten.

Mit der Spezifikation des theoretischen Kompetenzmodells und einer hinreichenden Umsetzung der Lösung in numerische Daten durch Ratings kann die eigentliche Bestimmung des Messmodells vorgenommen werden. Hierfür bieten sich vor allem IRT-Modelle (Bond, Fox, 2001; Carstensen, 2000; Eckes, 2004; Embretson, Reise, 2000; Hambleton, Robin, Xing 2000; Martens, Rost, im Druck; Steyer, Eid, 2001) an, da die Ausprägung auf einem Kriterium gemäß dem oben spezifizierten Modell von mehreren sich unterscheidenden und miteinander in Beziehung stehenden Personenfähigkeiten abhängig sein soll. So könnte jedes Kriterium jeweils durch eine Facette eines zu spezifizierenden multidimensionalen Rasch-Modells erfasst werden. Als Modelle bieten sich hier die Multifacetten-Rasch-Analyse (Linacre, 1989; Linacre, Wright, 2002) oder das multidimensionale Rasch-Modell (Adams, Wilson, Wang, 1997) an. Die Nutzung solcher IRT-Modelle hat vor allem den Vorteil, dass die Parameter genauer geschätzt werden können, als wenn die Dimensionen einzeln geschätzt werden (Adams et al., 1997). Darüber hinaus können mithilfe einiger Modelle systematische Beobachterverzerrungen identifiziert werden (Eckes, 2004). Als Alternative zu den Modellen mit mehreren Dimensionen oder Facetten, die einer linear-additiven Verknüpfung der Modellparameter folgen (compensatory models), sollten auch IRT-Modelle mit multiplikativer Verknüpfung (Maris, 1995) (non-compensatory models) überprüft werden (Bolt, Lall, 2003). Solche Modelle entsprechen Kompetenzmodellen, die eine hierarchische Anordnung der Kriterien vorsehen. Für die endgültige Wahl eines Messmodells sollten verschiedene Modelle, die innerhalb eines vernünftigen theoretischen Rahmens vorstellbar sind, einem Vergleichstest unterzogen werden. Neben der Prüfung der Itemhomogenität und der Personenhomogenität sollten vor allem informationstheoretische Maße (AIC, BIC und CAIC) verwendet werden, um das passende Messmodell zu identifizieren. Darüber hinaus sollten das Bootstrapping und Monte-Carlo-Studien eingesetzt werden, um die Passung der Modellparameter zu den empirischen Ratings zu überprüfen (Davier, 1996). Die erfolgreich identifizierten Modelle sollten mit weiteren probabilistischen Messmodellen kontrastiert werden, etwa dem Mixed-Rasch-Modell (Mislevy, Verhelst, 1990; Rost, 1990) und der Latent-Class-Analyse (Lazarsfeld, Henry, 1968).

6 Zusammenfassung

Das Ziel dieses Beitrages lag darin, zunächst zu zeigen, dass das Konzept einer gestaltungsorientierten Berufsbildung in ein Evaluationskonzept umgesetzt werden kann, das moderne psychometrische Verfahren der Kompetenzmodellierung nutzt und damit Anforderungen an eine gültige Diagnostik der Kompetenzentwicklung (Breuer, 2006) in der beruflichen Bildung gerecht werden kann. Hierfür wird an ein erprobtes qualitatives Evaluationskonzept angeknüpft. Dessen Ergebnisse werden

weiterentwickelt. Die Beantwortung der folgenden Fragen stünde dabei zunächst im Vordergrund:

- Können Sets von Evaluationsaufgaben entwickelt werden, die auf der einen Seite den normativen Ansprüchen einer gestaltungsorientierten Berufsbildung gerecht werden und auf der anderen Seite dem Verlauf beruflichen Lernens angemessen Rechnung tragen?
- Kann eine berufsspezifische Kompetenzentwicklung innerhalb der beruflichen Bildung mithilfe einiger Evaluationsaufgaben abgebildet werden?
- Kann ein Zuwachs der berufsspezifischen Kompetenz anhand verschiedener Kompetenzniveaus abgebildet werden?
- Ist der abgebildete berufsspezifische Kompetenzzuwachs sensibel für betriebliche und schulische Lernbedingungen und Motivation?

Mit der empirischen Bestimmung eines entsprechenden Messmodells wäre ein wichtiger und substanzieller Schritt für die inhaltliche Validierung eines Modells der beruflichen Kompetenzentwicklung getan. Die so zu schätzenden Parameter, etwa die Personenparameter, können dann einen direkten Aufschluss über vorhandene berufliche Kompetenzen geben. Diese Parameter sollten dann als Grundlage für weitere Validierungen verwendet werden, etwa, indem die Beziehungen zu Außenkriterien überprüft werden, mit Merkmalen der beruflichen Ausbildung, Persönlichkeitseigenschaften oder auch alternativen Prüf- und Messmethoden. Ein solches Messverfahren würde eine Reihe von Anknüpfungspunkten bieten zu erforschen, unter welchen Bedingungen Kompetenzentwicklung auf den verschiedenen genannten Dimensionen stattfindet. Es lassen sich z. B. plausible Hypothesen über die Wirksamkeit verschiedener Faktoren (Lernorte Betrieb und Schule) und der dort vorfindbaren Bedingungen auf die Kompetenzentwicklung innerhalb der drei genannten Dimensionen begründen. Damit wäre ein wesentlicher Schritt zur Überprüfung der „Qualität“ beruflicher Bildung geleistet. Zunächst gilt es aber, die Konsistenz und Validität des vorgeschlagenen Verfahrens und Modells zu überprüfen und dadurch Einsicht in die Struktur und Stufen der Entwicklung beruflichen Konzeptwissens zu gewinnen.

Berufliches Konzeptwissen befähigt dazu, die Aufgaben, die Auszubildenden im Laufe ihrer Ausbildung gestellt werden, in ihrer Funktion zu verstehen, zu lösen, und diese Lösungen zu begründen und zu bewerten.

Der Zusammenhang zwischen dem hier operationalisierten beruflichen Konzeptwissen und dem beruflichen Können muss von der Berufsbildungsforschung noch detailliert untersucht werden. Es wäre von Vorteil, wenn solche Untersuchungen gleich in verschiedenen Berufen durchgeführt werden würden, da nach derzeitigem Kenntnisstand Unterschiede zwischen z. B. kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufsfeldern bestehen (Grollmann, Jude, 2008).

Literatur

- ADAMS, R. J.; WILSON, M.; WANG, W.-c. (1997): The multidimensional random coefficients multinomial logit model. *Applied Psychological Measurement*, 21(1), S. 1–23.
- BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M. (2006): Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Göttingen.
- BAUMERT, J.; KLIEME, E.; PRENZEL, M.; SCHIEFELE, U.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; TILLMANN, K.-J.; WEISS, M. (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich [PDF]. Retrieved 13.12.2001, www.mpib-berlin.mpg.de/pisa
- BENNER, P. (1995): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Huber.
- BERGMANN, B. (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 229–260). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- BOLT, D. M.; LALL, V. F. (2003): Estimation of Compensatory and Noncompensatory Multidimensional Item Response Models Using Markov Chain Monte Carlo. *Applied Psychological Measurement*, 27(6), S. 395–414.
- BOND, T. G.; FOX, C. M. (2001): *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BOREHAM, N.; FISCHER, M.; SAMURCAY, R. (2002): *Work Process Knowledge*. London, New York: Routledge.
- BRANDSTÄDTER, J. (1984): Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In: Hans Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien – interdisziplinär* (Band 3, S. 848–878). München: Wilhelm Fink Verlag.
- BREMER, R. (2002): Berufliche Kompetenz und Identität als forschungslogischer Ausgangspunkt einer berufswissenschaftlichen Entwicklungshermeneutik. In: Martin Fischer, Felix Rauner (Hrsg.), *Lernfeld: Arbeitsprozess* (Band 6). Baden-Baden: Nomos.
- BREMER, R.; HAASLER, B. (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), S. 162–181.
- BREUER, K. (2006): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(3), S. 210.
- BREUER, K.; MÜLLER, K. (2000): *Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe*. Bonn: BMBF.
- BREUER, K.; MÜLLER, K. (2001): *Mechatroniker/Mechatronikerin Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung, Gestaltungshilfen für die Zwischenprüfung*. Bonn: BMBF.
- BYBEE, R. W. (1997): *Achieving scientific literacy : from purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CARSTENSEN, C. H. (2000): *Mehrdimensionale Testmodelle mit Anwendungen aus der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

- DAVIER, M. v. (1996): Methoden zur Prüfung probabilistischer Testmodelle. Unveröffentlichte Dissertationsschrift Type, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel.
- DYBOWSKI, G.; PÜTZ, H.; RAUNER, F. (Hrsg.). (1995): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen.
- ECKES, T. (2004): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge. Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). *Diagnostica*, 50(2), S. 65–77.
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG. (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung: (Abschlußbericht).
- EMBRETSON, S. E.; REISE, S. P. (2000): Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ERAUT, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. London [u. a.]: Falmer.
- ERICSSON, K. A. (1991): Toward a general theory of expertise : prospects and limits. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- ERICSSON, K. A. (2006): The Cambridge handbook of expertise and expert performance (1. publ. Auflage). Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- FISCHER, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske & Budrich.
- GROLLMANN, P.; JUDE, N. (2008): Kompetenz in der empirischen Bildungsforschung und in der Beruflichen Bildung – Anknüpfungspunkte für einen hoffentlich fruchtbaren Dialog. In: Johannes Hartig, Nina Jude und Eckhard Klieme (Hrsg.), Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn: Bundesminister für Bildung und Forschung.
- GRUBER, H.; ZIEGLER, A. (1996): Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In: Hans Gruber; Albert Ziegler (Hrsg.), Expertiseforschung, theoretische und methodische Grundlagen (S. 233). Opladen: Westdt. Verl.
- HAASLER, B. (2004): Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobilindustrie. Bielefeld: Bertelsmann.
- HACKER, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern: Huber.
- HAMBLETON, R. K.; ROBIN, F.; XING, D. (2000): Item response models for the analysis of educational and psychological test data. In: H. E. A. Tinsley; S. D. Brown (Hrsg.), Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling. (S. 553–581). San Diego, CA: Academic Press.
- HARTIG, J.; KLIEME, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Karl Schweitzer (Hrsg.), Leistung und Leistungsdiagnostik Heidelberg: Springer.
- HARVEY, L.; GREEN, D. (1993): Defining Quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), S. 9–34.

- KERN, H.; SCHUMANN, M. (1970): *Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein*. Frankfurt.
- KLOFT, C.; HAASE, K.; HENSGEN, A.; KLIEME, E. (2000): *Entwicklung neuer Methoden zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz im Examen*. Projekt Proof. Abschlussbericht. Bad Neuenahr-Ahrweiler: Institut für Bildungsforschung.
- KURZ, S. (2005): *Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung*. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- LAZARSFELD, P. F.; HENRY, N. W. (1968): *Latent structure analysis*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- LEHMANN, R. H.; SEEBER, S.; HUNGER, S. (2005): *Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen*. Kurzfassung des Berichtes.
- LINACRE, J. M. (1989): *Many-facet Rasch measurement*. Chicago: MESA Press.
- LINACRE, J. M.; WRIGHT, B. D. (2002): *Construction of measures from many-facet data*. *Journal of Applied Measurement*, 3, S. 484–509.
- MAAG MERKI, K. (2004): *Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2004), S. 202–222.
- MARIS, E. (1995): *Psychometric latent response models*. *Psychometrika*, 60, S. 69–82.
- MARTENS, T.; ROST, J. (im Druck): *Messen und Skalieren in der Umweltpsychologie*. In: E. D. Lantermann, V. Linneweber (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Band C/IX/1, *Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie*.
- MISLEVY, R. J.; VERHELST, N. (1990): *Modeling item responses when different subjects employ different solution strategies*. *Psychometrika*, 55, S. 195–215.
- NEUWEG, G. H. (2005a): *Der Tacit Knowing View*. Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), S. 556–573.
- NEUWEG, G. H. (2005b): *Implizites Wissen als Forschungsgegenstand*. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 581–588). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- NICKOLAUS, R.; HEINZMANN, H.; KNÖLL, B. (2005): *Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(1), S. 58–78.
- NICKOLAUS, R.; SCHELTEN, A.; SEIFRIED, J.; SEMBILL, D. (2005): *Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse*. *Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), S. 601–618.
- PORTER, M. E. (1990): *The competitive advantage of nations*. S. 855.
- RAUNER, F. (1988): *Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung*. In: Gerald Heidegger, Peter Gerds, Klaus Weisenbach (Hrsg.), *Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung* (S. 32–51). Frankfurt, New York: Campus.

- RAUNER, F.; BREMER, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. *Zeitschrift für Pädagogik*(2), S. 149–161.
- RAUNER, F.; GROLLMANN, P.; MARTENS, T. (2007): Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung) (Band 21). Bremen: Universität Bremen.
- REETZ, L. (1999): Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tade Tramm, Detlef Sembill, F. Klausner, E.G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 32–51). Frankfurt: Peter Lang.
- RENKL, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), S. 78–92.
- ROST, J. (1990): Rasch models in latent classes: An integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement*, 14, S. 271–282.
- ROTH, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover.
- RYCHEN, S.; SALGANIK, L. H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe, Huber Publishers.
- SCHAPER, N. (2003): Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 185–199). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- SHECKER, H.; PARCHMANN, I. (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*; Jg. 12, 2006, 12, S. 45–66.
- STEYER, R.; EID, M. (2001): *Messen und Testen* (2. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- SUPPES, P.; ZINNES, J. L. (1963): *Basic Measurement Theory*. In: R.D. Luce, Bush R., Galanter, E. (Hrsg.), *Handbook of Mathematical Psychology* (Band 1, S. 1–76). New York: Wiley.
- VOLPERT, W. (1987): Einleitung: Lernen und Aufgabengestaltung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 7. Jahrgang (Heft 4), S. 242–253.
- VOLPERT, W. (2005): *Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation*. In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Christel Balli

Qualität und Wirksamkeit von Qualitätssicherungsinstrumenten und Qualitätssicherungssystemen

Qualitätssicherungssysteme (QS-Systeme) und Qualitätssicherungsinstrumente (QS-Instrumente) sind vielfach im Hinblick auf ihre Qualität und Eignung für den Bereich der Weiterbildung beschrieben worden. Diese Aussage gilt insbesondere für die „Klassiker“ unter den QS-Systemen wie die der European Foundation for Quality Management (EFQM), der International Organization for Standardization (ISO)/Internationale Organisation für Normung und inzwischen auch für das System von ArtSet¹ sowie für bekannte QS-Instrumente wie die *Checkliste* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) oder die des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).² Inzwischen kommen bei den QS-Systemen Berichte über Anwendungserfahrungen im Rahmen von Zertifizierungen hinzu,³ während solche Informationen bezogen auf QS-Instrumente nur indirekt ableitbar sind, etwa aus der Auflagenhöhe der Instrumente oder dem Auf-/Abruf entsprechender Webseiten.

1 Zur Qualität von Qualitätssicherungsinstrumenten und -systemen

Grundsätzlich ist es berechtigt, bei jedem QS-System und -Instrument die Frage nach ihrer *eigenen* Qualität und Wirksamkeit zu stellen. Der folgende Beitrag hatte neben der Untersuchung relevanter Instrumente auch die Funktion, eine Form der Bearbeitung dieser Frage zu präsentieren und Interessierten das „Handwerkszeug“ dafür näherzubringen.

-
- 1 LQW von ArtSet (Firmenname) beschrieben in: Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover August 2006; ders.: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Bielefeld 2006
 - 2 DIE (Hrsg.): Wie finde ich die richtige Weiterbildung? Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Bonn (o.J.). BIBB (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. 6., überarbeitete Auflage, Bonn 2008 Zur Beschreibung von QS-Instrumenten siehe z. B.: Balli, Christel: Bewährte und neue Instrumente zur Qualitätssicherung der Weiterbildung, in: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld 2004, S. 177–194
 - 3 Herr, Monika; Veltjens, Barbara; Hartz, Stefanie: Abschlussbericht der zweiten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bonn, Mai 2007

1.1 Stringenz von Qualitätssicherungsinstrumenten und -systemen

Legt man die Struktur des *Qualitätswürfels* (Grafik 1) zugrunde, dann müsste ein QS-System bzw. ein QS-Instrument durchgängig Kriterien zu allen dort genannten Bereichen und ihren Kategorien enthalten und ihre Anwendung jeweils entsprechend dem *Qualitätskreis* wiederholt erfolgen. In diesem Sinne stringent, bezogen auf ihre Funktion als QS-System, scheinen am ehesten die nach ISO entwickelten QS-Systeme zu sein. Der „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“ (*Anforderungskatalog*) der Bundesanstalt für Arbeit⁴ und die „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung“ (*AZWW*)⁵ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales als Beispiele für eine Mischform sind keine Ausnahmen. Vielmehr enthalten QS-Systeme und insbesondere QS-Instrumente häufig Anforderungen zu beiden Ansätzen, d.h. sowohl Kriterien zum Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung als auch zur Qualität von Inhalten.

Sinnvoll wäre die parallele Anwendung sowohl eines QS-Systems als auch eines QS-Instruments, also ihre Kombination für alle Qualitätsbereiche, um die prozessualen und die inhaltlichen Qualitätsaspekte umfassend zu realisieren. Wird diese Kombination in einem Instrument vorgenommen, wird es gleichsam zwangsläufig dem Ziel, Qualität in allen Bereichen unter beiden Aspekten zu formulieren, nicht gerecht. Schon allein die Forderung nach der Handhabbarkeit angesichts der Fülle von Kriterien setzt hier Grenzen.

QS-Systeme betrachteten bislang den Prozess vorwiegend bezogen auf den Input/die Voraussetzungen für das Funktionieren einer Weiterbildungseinrichtung bzw. ihr Management. Inzwischen ist bei einzelnen Systemen die Betrachtung von *Ergebnis/Output* und von *Verwertbarkeit/Outcome* hinzugekommen. Aber auch bei den QS-Instrumenten stand lange Zeit die Betrachtung der *Voraussetzungen* im Vordergrund. Bisweilen fand sich hier die Hälfte aller Kriterien eines QS-Instruments, während *die Durchführung* von Weiterbildung deutlich weniger angesprochen wurde, ihr *Ergebnis* kaum und der soziale Kontext sowie die arbeitsmarktliche *Verwertbarkeit* fast gar nicht.⁶ Hier zeigen bereits der *Anforderungskatalog* und jetzt die *AZWW* deutliche Veränderungen.

4 Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Nürnberg 1996 (in Kraft getreten am 01.02.97)

5 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Verordnungsgeber): Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWW vom 16. Juni 2004, in Kraft getreten am 01.07.2004

6 Vgl. hierzu die Auswertungen von QS-Instrumenten: Balli, Christel: Qualitätskriterien in der Weiterbildung. In: Perspektiven 2 (1992) Heft 1, S. 49–63; dies.: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Chancengleichheit in der beruflichen Bildung. Berlin und Bonn 1997, S. 66

1.2 Analyse von Qualitätssicherungsinstrumenten und -systemen am Beispiel der AZWV und des Anforderungskatalogs

Auswahl des untersuchten QS-Instruments

Die finanzielle Förderung von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an beruflicher Weiterbildung durch die Arbeitsagenturen setzt u. a. die Erfüllung der AZWV-Anforderungen durch Weiterbildungsträger voraus. Sie sind in den „Anforderungen an den Träger“ (§ 8) und „Anforderungen an Maßnahmen für die Förderung“ (§ 9) beschrieben. Der Träger hat die Erfüllung dieser Anforderungen gegenüber der Fachkundigen Stelle darzulegen. Sie stellt bei positivem Überprüfungsergebnis ein Zertifikat über die Zulassung des Trägers und seiner Maßnahmen aus.

Es lag nahe, die AZWV mit dem „Vorläufer“, dem fast 10 Jahre lang in Kraft gewesenen *Anforderungskatalog*, bezogen auf ihre Qualität, zu vergleichen. An der Erarbeitung des *Anforderungskatalogs* war das BIBB während eines längeren Kooperationsprozesses mit der Bundesanstalt für Arbeit beteiligt. Der *Anforderungskatalog* behandelte die Frage der Qualitätssicherung und -entwicklung erheblich umfangreicher und differenzierter, indem er nicht nur Kriterien, sondern auch Erläuterungen dazu formulierte. Er war wie die AZWV Grundlage für die finanzielle Förderung von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an Maßnahmen der von den Arbeitsämtern geförderten Weiterbildung. Der Weiterbildungsträger verpflichtete sich per Unterschrift gegenüber dem Arbeitsamt zur Einhaltung der geforderten Qualität. Der Katalog wurde außer Kraft gesetzt, nachdem die Fachkundigen Stellen die AZWV hierfür verwendeten und für diese Verordnung Empfehlungen vorlagen.⁷

Fragestellungen

- „Ist die Qualität und damit möglicherweise auch die Wirksamkeit der AZWV tatsächlich besser als die des *Anforderungskatalogs*?“ Als „Mischung“ aus QS-System und QS-Instrument betrachten beide sowohl den Prozess – „Anforderungen an den Träger“ – als auch den Inhalt – „Anforderungen an die Maßnahmen“. Nimmt man die jeweils zu diesen beiden Schwerpunkten der Qualitätssicherung enthaltene Anzahl der Kriterien als Maßstab, dann ist die AZWV eher ein QS-System und der *Anforderungskatalog* eher ein QS-Instrument. Diese Struktur zeigt sich auch in der nachfolgenden Auswertung.
- „Decken die Kriterien der AZWV die relevanten Qualitätsbereiche ab und beinhalten diese Kriterien Qualität der beruflichen Weiterbildung?“ Die Analyse

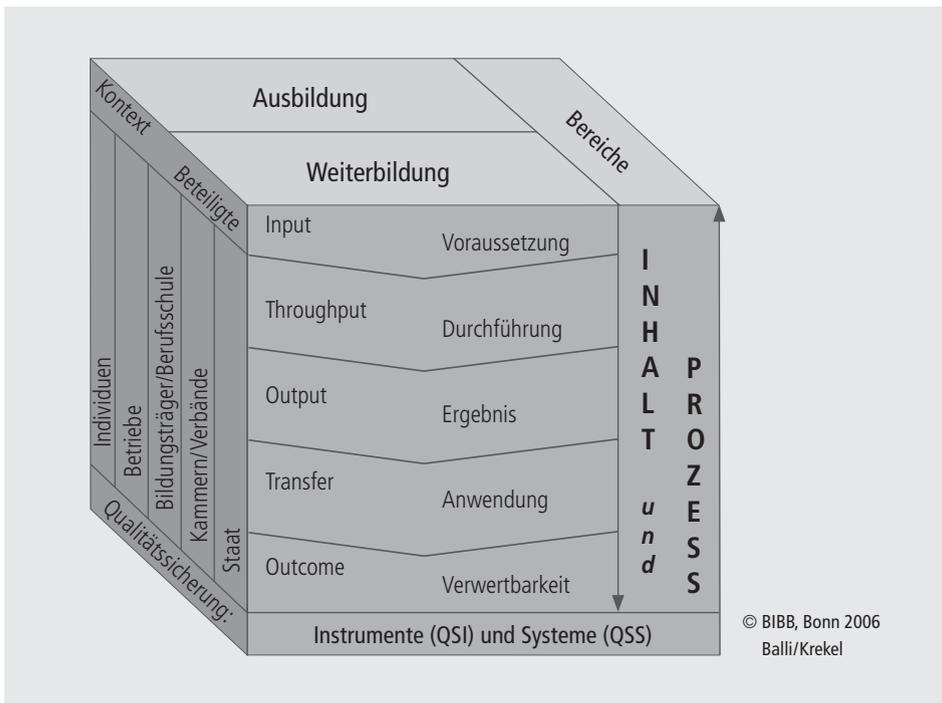
⁷ AZWV § 15 Abs. (2): „Bis zur Verabschiedung von Empfehlungen des Anerkennungsbeirats zur Zertifizierung findet der Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in der am 31. Dezember 2002 geltenden Fassung Anwendung.“

der AZWV und der Vergleich der Ergebnisse mit denen der bereits vorliegenden zum *Anforderungskatalog*⁸ sollen Qualität und/oder Defizite zunächst durch eine quantitative Analyse transparent machen.

Überblick über die Qualitätsbereiche

Für einen Überblick über die Bereiche der Qualität, um die es sich hier handelt, ist der *Qualitätswürfel* hilfreich, da er die Struktur der Qualität beruflicher Bildung abbildet.⁹ Er enthält alle relevanten Qualitätsbereiche, die ein vollständiges QS-Instrument inhaltlich und ein QS-System prozessual behandeln muss.

Abbildung 1: Der Qualitätswürfel: Struktur der Qualität beruflicher Bildung



8 Zur Entwicklung und Analyse des Anforderungskatalogs siehe in: Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III. Bielefeld 2000

9 Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.: Der Qualitätswürfel – Struktur der Qualität beruflicher Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) Heft 6, S. 42 f. Krekel, Elisabeth M.; Balli, Christel: Stand der Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn 2006, S. 26–28

Dieser Würfel eignet sich für die Betrachtung von Aus- und Weiterbildung, wobei es im vorliegenden Beitrag um die Weiterbildung geht.¹⁰ Der Qualitätswürfel zeigt gleichsam eine Grobstruktur der Zusammenhänge und Abläufe. Die dahinterliegenden Kategorien¹¹ liefert ein *didaktisches Strukturmodell*, anhand dessen sowohl die Analyse als auch die Entwicklung der hier thematisierten Instrumente möglich ist. So orientierten sich auch Entwicklung und Analyse des *Anforderungskatalogs* an diesem Modell. Naheliegend war es, für die Analyse der *AZVV* ebenfalls dieses Modell heranzuziehen.

Das *didaktische Strukturmodell* ist die Grundlage für die Lern-/Lehrtheorie, die insbesondere auf Paul Heimann zurückgeht¹² bzw. das „Didaktische Modell der Berliner Schule“ (zusammen mit Gunter Otto und Wolfgang Schulz). Ursprünglich für den schulischen Unterricht entwickelt, wurde später die Übertragbarkeit dieses Ansatzes auf die Weiterbildung, einschließlich Fernunterricht, bestätigt.¹³ Allerdings musste es dazu an deren Anforderungen angepasst werden. So enthält es Bereiche und Kategorien, die zum „didaktischen Allgemeingut“ gehören wie „Inhalt“, „Ziele“, „Methoden“, „Medien“ und solche, die weniger etabliert sind wie „Sozialer Kontext“, „Outcome“ und „Praktikum“. Die quantitative Analyse lässt erkennen, ob Qualitätsbereiche und -kategorien überhaupt bzw. mit einer angemessenen Zahl an Kriterien besetzt sind. Sind hier bereits Defizite zu erkennen, dann bestehen berechnete Zweifel an der Eignung für die Zielgruppe eines QS-Instruments oder -Systems.

Zwei wesentliche Einschränkungen sind allerdings zu machen: „Die Strukturanalyse kann ... zu keinem Urteil ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ führen. Sie führt zu einer gedanklichen Ordnung, die Stil, stilistische Einseitigkeit oder Stilbruch aufdeckt und damit Probleme ins Bewußtsein hebt, denen dann mit anderen Methoden weiter nachgegangen werden kann.“¹⁴ Als andere Methode wurde in diesem Beitrag die qualitative Inhaltsanalyse genutzt.

Überdies können QS-Instrumente und -Systeme, auch wenn ihre eigene Qualität aufgrund der Analyse anhand des Strukturmodells als gut beurteilt wird, nur die Voraussetzungen z. B. für die Durchführungsqualität ermitteln. Die Qualität des konkreten Kommunikationsprozesses hängt von wesentlich mehr Variablen ab als mit

10 QS-Instrumente für die Ausbildung liegen bisher kaum vor. Zu nennen ist: IG Metall Vorstand (Hrsg.): Qualitätsrahmen für die Berufsausbildung. Arbeitshilfe für Berufsausschüsse bei den zuständigen Stellen, o.O. (Frankfurt a.M.), o.J. (2006)

11 Aus Platzgründen gibt der Qualitätswürfel die Kategorien nur für den Bereich Kontext/Beteiligte wieder.

12 Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Walter: Unterricht. Planung und Analyse. Hannover 1979 (10. Aufl.) Siehe auch: Lehrtheoretische Didaktik, in: Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 1994 (3. Aufl.), S. 182–221

13 Siehe z. B.: Götz, Klaus: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, Bd. 1. Theoretische Grundlagen. Weinheim 1993 und Peters, Otto: Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Weinheim, Basel 1973

14 Wolfgang Schulz in Götz, Klaus, a.a.O., S. 157

dem Strukturmodell bzw. ihm entsprechenden Instrumenten und Systemen erfasst werden. Die Untersuchung des Lehr-/Lern-Prozesses erfordert außerdem anders konstruierte Instrumente (z. B. Bögen zur Unterrichtsbeobachtung).

1.3 Quantitative Inhaltsanalyse von AZWV und Anforderungskatalog – Vorgehensweise und Ergebnisse

Als erster Schritt wurden für die quantitative Analyse die als Kurzfassung umformulierten Anforderungen bzw. Kriterien der *AZWV* den Kategorien des differenzierten Strukturmodells (begrifflich) zugeordnet (Anlage 1), dann ausgezählt und ihm erneut (numerisch) zugeordnet (Anlage 2). Um den angesprochenen Vergleich zu erreichen, erfolgte hier auch die Zuordnung der Kriterien des *Anforderungskatalogs*.¹⁵ Dabei sprechen Qualitätsbereiche ohne oder mit wenigen Kriterien für ein Qualitätsdefizit eines Instruments – bei quantitativer Betrachtung.

Die Gesamtsummen der Kriterien beider Instrumente zeigen keine gravierenden Unterschiede.¹⁶ Auffallend sind auf dieser Ebene der Analyse: Die *AZWV* enthält deutlich mehr Kriterien ($\Sigma = 9$) zu „Selbstverständnis, Leitbild, Qualitätsbewusstsein“ des Weiterbildungsanbieters als der *Anforderungskatalog* ($\Sigma = 1$). Die Verpflichtung, ein QS-System vor der Zertifizierung nach der *AZWV* eingeführt zu haben, wirkt sich hier erkennbar aus, denn bei einem QS-System steht üblicherweise die Institution im Vordergrund.

Gerade umgekehrt verhält es sich mit der Anzahl der Kriterien beim „Praktikum“ (*AZWV*: $\Sigma = 2$, *Anforderungskatalog*: $\Sigma = 8$). Allerdings zeigt die inhaltliche Analyse (Pkt. 4.1) dennoch keine massiven qualitativen Veränderungen bei den Anforderungen an das Praktikum.

Diese Unterschiede wirken sich auch beim dritten Schritt der Kriterienbetrachtung aus, wenn – nun auf der Ebene des Qualitätswürfels – die Kategorien und damit auch die Kriterien in den Qualitätsbereichen wieder zusammengefasst werden (Tabelle).

15 Grundlage hierfür war die „Kurzfassung des Vorschlags vom BIBB zum Anforderungskatalog“, siehe: Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III, a.a.O., Anl. 4 b

16 Die in Klammern angeführten 6 Kriterien sind formale Aussagen zur Organisation, die hier nicht mitgezählt wurden.

Tabelle: **Zusammenfassende Auswertung des Anforderungskatalogs (AFK) und der AZWV – Anzahl der Kriterien**

		I	II	III	IV	V	VI
Σ		Kontext/ Beteiligte	Input/ Vorausset- zungen	Through- put/ Durch- führung	Output/ Ergebnis	Transfer/ Anwen- dung	Outcome/ Verwert- barkeit
AFK	51 (+ 6)	7	19	20 (+ 6)	5		
AZWV	59	5	33	14	5	1	1

Die AZWV, als Qualitätssicherungssystem, enthält deutlich mehr Kriterien ($\Sigma = 33$) im Bereich II, Input/Voraussetzungen, als der *Anforderungskatalog*. Umgekehrt verhält es sich dagegen im Bereich III, Throughput/Durchführung. Zur Durchführung gibt es im *Anforderungskatalog*, als mehr inhaltlich orientiertem Instrument, mehr Kriterien, während die AZWV hier evtl. eine „Entlastung“ erfahren hat, weil entsprechende qualitätssichernde Funktionen von dem einzuführenden bzw. eingeführten QS-System des Weiterbildungsanbieters erwartet werden. Für diese Annahme spricht, dass ein Mitglied im Auditorenteam eine mindestens zweijährige Erfahrung im Bildungsbereich haben muss.¹⁷ Wenngleich dabei organisationsbezogene bzw. Management-Kompetenzen im Vordergrund stehen, ist doch davon auszugehen, dass dann auch gewisse pädagogische Kompetenzen zu erwarten bzw. vorhanden sind.

1.4 Qualitative Inhaltsanalyse von Anforderungskatalog und AZWV anhand ausgewählter Qualitätskategorien und -bereiche

Die vorliegende quantitative Betrachtung von *Anforderungskatalog* und *AZWV* soll durch eine qualitative ergänzt werden. Diese Analyse erfolgt auf der Basis einzelner Kategorien und Bereiche der Qualitätssicherung.

17 „Die Auditoren der Fachkundigen Stellen müssen die Anforderungen der DIN EN ISO 19011 erfüllen. Hinsichtlich der fachlichen Qualifizierung muss sich darüber hinaus im für das Audit eingesetzten Team ein Auditor oder Fachexperte befinden, der entsprechende, mindestens zweijährige Erfahrungen in organisationsorientierten Tätigkeiten im Bildungsbereich (z. B. durch eine leitende Tätigkeit bei einem Bildungsträger nachweisen kann.“ Empfehlung zu § 2 AZWV Qualifikation von Auditoren nach § 2 Nr. 2 AZWV Version 01 vom 11.05.2005, in: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Aktuell gültige Empfehlungen des Annerkennungsbeirats. Stand 04.12.2007

1.4.1 Betrachtung der Kategorien „Methoden und Medien“ sowie „Praktikum“ im Anforderungskatalog und in der AZWV

Der *Anforderungskatalog* hatte mit seinen Kriterien und Erläuterungen erkennbar Wert auf die Qualität von *Methoden und Medien* (Anlage 3) und ganz besonders auf das *Praktikum* (Anlage 4) im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen gelegt. Deshalb sollen zunächst diese beiden Kategorien aus dem Bereich III, Throughput/Durchführung, mit einer Gegenüberstellung ihrer Kriterien und Erläuterungen bzw. Empfehlungen näher betrachtet werden.

Die deutlich geringere Textmenge bzw. einschlägiger Seiten der *AZWV* lässt auch unter Berücksichtigung drucktechnischer Unterschiede vermuten, dass inhaltliche Qualität nicht wie im *Anforderungskatalog* ausformuliert bzw. operationalisiert worden ist. Der *Anforderungskatalog* fordert die Weiterbildung des pädagogischen Personals, seine Entwicklung in fachlicher und pädagogischer Hinsicht, auch in Bezug auf die *Anwendung neuer Technologien*; die *AZWV* fordert Angaben zu *methodisch-didaktischen Qualifikationen* von Leitung und Lehrkräften. Der *Anforderungskatalog* führt die Darlegung des *Spektrums von Methoden* zur Vermittlung an sowie zum Erreichen der Maßnahmeziele. In den Erläuterungen fordert er eine gute Maßnahmegestaltung, auch durch *Methoden, die auf zu erwerbende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten* unter besonderer Beachtung von Handlungsorientierung abgestimmt sind. Die *AZWV* enthält dagegen nur Angaben zu *Methoden und Materialien* bei der Vermittlung von *Kenntnissen*.

Der Begriff „Medien“ taucht weder in der *AZWV*, noch in den Empfehlungen dazu auf. Stattdessen werden „Materialien“ in Verbindung mit Methoden angeführt. Angesichts moderner Lernformen, die der *Anforderungskatalog* mit *computerunterstütztem Lernen* und *Selbststudium* anspricht, und zu denen E-, Tele- und Online-/netzbasierendes Lernen sowie Fernunterricht gehören, die alle auf Medien und moderne Technologien angewiesen sind, ist es verwunderlich, dass die *AZWV* lediglich die Dokumentation von Art und Weise der *Festlegung* von Lehr- und Lernzielen sowie Methoden anführt. Beide Instrumente sprechen in diesem Zusammenhang die *Teilnehmerorientierung* an:

- *Methoden und Medien*: Berücksichtigung der *Lernfähigkeit des Teilnehmers*; den Teilnehmern geeignete *Lern- und Arbeitsmittel* zur Verfügung stellen (*Anforderungskatalog*),
- *Methoden zur Förderung der individuellen Lernprozesse* (*AZWV*).

Der *Anforderungskatalog* sieht *Lern- und Arbeitsmittel* in den Erläuterungen in Verbindung mit den zunehmenden Arbeitsplatzanforderungen an soziale Kompetenz und der Förderung des sozialen Lernens als wichtige Aufgabe.

Die AZWV erwartet von der Lehrorganisation das Hinwirken auf einen *möglichst erfolgreichen Abschluss* aller Teilnehmer und dafür die konzeptionelle und *technische Unterstützung* durch die Dozenten.

Ein entsprechender Vergleich bei der Kategorie „Praktikum“ (Anlage 4) fällt, bezogen auf den Umfang der Ausführungen, ähnlich aus wie der zu „Methoden“ und „Medien“, was schon aufgrund des Ergebnisses der quantitativen Analyse zum Bereich III, Durchführung, zu erwarten war. Dennoch enthält auch die AZWV zur Praktikumsdurchführung Ausführungen zu fast allen Aspekten, die der *Anforderungskatalog* thematisiert: Praktikumsinhalt und -verlauf, maßnahmedäquate Durchführung, Integration in die Maßnahme, Praktikumsbetreuung und -begleitung.

Erkennbar behandelt der *Anforderungskatalog* mehr die betriebsinterne Seite auch mit dem Ziel, Missbrauch zu verhindern: keine Nutzung von Praktika für Urlaubs- und krankheitsbedingte Ausfälle oder betriebliche Spitzenbelastungen, angemessene Relation zwischen Praktikanten bzw. Praktikantinnen und den für sie im Betrieb Zuständigen. Auf diese Aspekte geht die AZWV nicht ein, sie betont dagegen noch mehr die Einbindung der Maßnahme/des Praktikums in arbeitsmarktrelevante und regionale Entwicklungen.

Beide Instrumente fordern die Integration des Praktikums *in* die Maßnahme sowie die Praktikumsbetreuung und -begleitung, die AZWV allerdings nur unter dem Aspekt der Dokumentation. Es zeigt sich eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Instrumenten, sodass hier eine wechselseitige Ergänzung mit den Kriterien des jeweils anderen Instruments sinnvoll ist.

1.4.2 Betrachtung ausgewählter Kategorien und Kriterien der AZWV in verschiedenen Qualitätsbereichen

Die folgende Betrachtung einzelner Qualitätsbereiche der AZWV führt eine Reihe von Kategorien und Kriterien des Strukturmodells an, das schon auf der ersten Ebene der Analyse (Anlage 1) verwendet wurde. Es ist darauf hinzuweisen, dass nicht alle betrachteten Aspekte neu sind. Weiterbildungsanbieter konnten die hier angeführten Aktivitäten zur Qualitätssicherung und -entwicklung auch vor Inkrafttreten der AZWV auf der Grundlage des *Anforderungskatalogs* entfalten, jetzt müssen sie diese darlegen, nachweisen und dokumentieren. Damit ist der Grad der Verbindlichkeit ein anderer. Neben den strukturellen Veränderungen bei der Bundesanstalt bzw. Bundesagentur für Arbeit, die dazu geführt haben, dass die AZWV in einem veränderten Kontext steht,¹⁸ ist auch ein anderer Tenor erkennbar.

18 Anwendung des *Anforderungskatalogs* durch die Arbeitsämter, Anwendung der AZWV durch unabhängige, private fachkundige Stellen.

Übersicht: Ausgewählte Kategorien und Kriterien in Qualitätsbereichen der AZWV – Bewertung

Sozialer Kontext/Beteiligte (I) – von Arbeitsamt- zu Arbeitsmarktorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Eingliederung von Teilnehmern und Teilnehmerinnen • Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des Arbeitsmarkts bei der Angebotsentwicklung • Zusammenarbeit mit Betrieben und Berufsverbänden • Teilnahme an Arbeitsmarktkonferenzen • Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit
Input/Voraussetzungen (II): Selbstverständnis, Leitbild, Qualitätsbewusstsein – anspruchsvolle Kriterien
<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation, Anwendung, ständige Verbesserung der Wirksamkeit eines anerkannten QS-Systems • Kundenorientiertes Leitbild • Festlegung von Unternehmenszielen • Vereinbarung von Unternehmenszielen über die Vermittlung von Teilnehmern und Teilnehmerinnen • Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit externen Fachkräften zur Qualitätsentwicklung • Fortlaufende Verbesserungsprozesse auf der Grundlage von Kennzahlen und Indikatoren
Evaluation, Output/Ergebnis (IV) – interne Evaluation mit Bezug zum sozialen Kontext
<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Prüfungen zur Funktionsweise des Unternehmens • Bewertung des Eingliederungserfolgs • Bewertung der arbeitsmarktlichen Verwertbarkeit durch Teilnehmende und Betriebe • Teilnehmerbefragung zu den Lehrkräften • Erfassung und Auswertung aktueller arbeitsmarktrelevanter Daten

Im **Bereich I, Kontext/Beteiligte**, fällt zunächst die konkrete Benennung von Kompetenzen und Kontakten des Weiterbildungsanbieters auf, arbeitsmarktorientierte Aufgaben und Bezugsrahmen erscheinen erweitert.

Der **Bereich II, Input/Voraussetzungen**, enthält anspruchsvolle Kriterien, die hinzugekommen sind, nachdem mit der AZWV die Anwendung eines Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung obligatorisch geworden ist. Weiterbildungseinrichtungen müssen sich als Dienstleistungsunternehmen den gleichen Anforderungen stellen, wie sie inzwischen für viele andere Institutionen gelten. Die hier angeführten Kriterien sprechen die Selbstevaluation an, aber auch die Offenheit gegenüber externer Kontrolle, die sich nicht auf die Arbeitsagentur beschränkt. Dabei beinhaltet „Zusammenarbeit“ nicht nur Kontrolle, sondern auch Entwicklung.

Zum **Bereich III, Throughput/Durchführung**, waren die Ausführungen zu den Kategorien „Methoden und Medien“ sowie „Praktikum“ im *Anforderungskatalog* und in der AZWV verglichen worden (Pkt. 4.1, Anl. 3 u. 4).

Beim **Bereich IV, Evaluation, Output/Ergebnis**, hatte sich in der quantitativen Analyse eine gleiche Anzahl von Kriterien im *Anforderungskatalog* und in der AZWV ergeben. Die inhaltliche Betrachtung zeigt jedoch, dass die Kriterien eine andere Qualität haben. Der *Anforderungskatalog* behandelt die bekannten Kriterien: Abschlussquote, Prüfungserfolg und Eingliederungsquote. Die Erhebung dieser Daten ist jetzt unterstellt, es geht um die *eigene* Prüfung und Bewertung von Prozessen – interner und externer Art (Erfassung und Auswertung aktueller arbeitsmarktrelevanter Daten); hierfür muss Personal vorhanden sein.¹⁹

Auch vor dem Inkrafttreten der AZWV haben sich interessierte Weiterbildungsanbieter über die arbeitsmarktliche Verwertbarkeit ihrer Maßnahmen bei Absolventinnen und Absolventen und Betrieben informiert („Ehemaligentreffen“, telefonische und/oder schriftliche Befragungen u. a.). Die AZWV *verlangt* diesen Teil der Evaluation, schließlich liefern solche Informationen wichtige Hinweise für Veränderungen und Verbesserungen des Angebots.

Im Rahmen der Entwicklung des *Anforderungskatalogs* hatte das BIBB für die Teilnehmerbefragung zu den von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen einen Beurteilungsbogen erarbeitet.²⁰ Seine offizielle Nutzung scheiterte am „Widerstand einzelner Bildungsträger gegenüber dem Beurteilungsbogen wegen der Dozentenbeurteilung, die eine Personenzuordnung zuließ“.²¹ Verwendet wurde dann weiterhin der bisherige Erfahrungsbogen. Die AZWV fordert nun eine entsprechende Befragung.²²

1.4.3 Fazit zur Qualität der AZWV

Insgesamt gesehen hat diese Betrachtung der AZWV ergeben, dass sie zwar gegenüber dem *Anforderungskatalog* nicht in allen Punkten eine Verbesserung ist, aber es sind eine Reihe innovativer Elemente hinzugekommen. Ihre Umsetzung ist die Voraussetzung für die Teilnahmeförderung. Letztlich wird sich in der Praxis zeigen,

19 AZWV: § 8 Anforderungen an den Träger Abs. (2). S. 2, Pkt. 5

20 Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III. Bielefeld 2000, Anl. 3: Beurteilungsbogen für berufliche Bildungsmaßnahmen

21 Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III, a.a.O., S. 49

22 „Teilnehmerbefragung zu den Lehrkräften“. AZWV § 8, Abs. (3), Pkt. 6

ob die AZWV und die damit verbundenen Anforderungen die Qualität der geförder- ten beruflichen Weiterbildung steigern. Bisherige Erfahrungen sprechen dafür und lassen den Gedanken aufkommen, „auf der Grundlage der AZWV eine eigenständ- ige Bildungsnorm zu entwickeln und für alle Beteiligten attraktiv zu machen“.²³

2 Zur Wirksamkeit von Qualitätssicherungsansätzen

2.1 Qualitätssicherungsinstrumente und -systeme im Kontext von Qualitäts- sicherungsansätzen

Zur Strukturierung der Ansätze zur Qualitätssicherung mit den ihnen jeweils zu- geordneten QS-Instrumenten und -Systemen eignet sich die folgende Grafik (siehe Abbildung 2). Sie orientiert sich am Grad der Verbindlichkeit dieser Instrumente und Systeme – von *gesetzlichen Regelungen* zur Qualitätssicherung über *freiwillige Qualitäts(Selbst-)kontrolle* und *Verbraucherschutz* bis zur sogenannten *Markt- regulierung*. Überlegungen hierzu wurden bereits mehrfach formuliert.²⁴

Abbildung 2: Qualitätssicherung in der Weiterbildung/im Fernunterricht. Ansätze, Instrumente und Systeme

Gesetzliche Regelungen		Freiwillige Qualitäts- kontrolle	bzw. Freiwillige Qualitäts-selbst- kontrolle	Verbraucherschutz durch Institutionen	Eigenaktivität	Markt- regulierung
FernUSG (ZFU, BIBB) – „Leit- faden“	SGB III (BA) – AZWV	externe Zertifizierung EQA, LQW u. a.	ISO 9001: 2000 Kontrolle im Rahmen von Trägerverbänden; Quality Guides; Kriterienkataloge z. B. Umwelt-WB (BIBB)	Stiftung Warentest/ Abt. WB-Tests, WB-Beratungsstellen, WB-Datenbanken	z. B. Checklisten (BIBB; DIE); „Rat- geber“ (BIBB, ZFU), „Selbstbeurteilungs- bogen“ (BIBB)	Angebot und Nach- frage als Re- gulatoren
Qualitäts- standards		Gestaltungskriterien		Beurteilungskriterien		keine for- malisierten Kriterien
zur Beurteilung von Fern- lehr- gängen		extern formuliert	selbstgesetzt für Management, Entwicklung/ Produktion und (Weiterbildungs-) Angebot/Durchführung	zur Untersuchung des Weiterbildungs- marktes	zur Nutzung durch Interessen- ten/Interessen- tinnen	

QUALITÄTSKRITERIEN

© BIBB, Christel Balli, Bonn 2007

23 Sauter, Edgar: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – die AZWV als Weiterbildungsnorm. Berlin, 30.01.2007 (unveröffentl. Manuskript, S. 6)
 24 Z. B. in: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.) Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 174–194

Gerade in letzter Zeit kommt in die Struktur dieser Übersicht „Bewegung“ und bisherige Einschätzungen der Wirksamkeit verändern sich:

- Zu den **gesetzlichen Regelungen** gehört das Fernunterrichtsschutzgesetz (Fern-USG). Es verpflichtet die Anbieter von Fernlehrgängen, ihre Lehrgänge überprüfen zu lassen. Ausschließlich von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zugelassene Fernlehrgänge dürfen auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden. Dieses Gesetz ist die Grundlage für die verbindliche Umsetzung von Ergebnissen aus der Lehrgangsbegutachtung,²⁵ also Angebotsqualität zu fordern und damit den Verbraucherschutz zu fördern. Durch die Überprüfung kann nicht unbedingt „Spitzenqualität“ gesichert werden, denn „Zulassung“ ist auch bei einer Begutachtung mit dem Ergebnis „ausreichend“ möglich. Entscheidend ist, dass das vom Fernlehrinstitut angegebene Ziel mit dem Fernlehrgang erreicht werden kann. Um eine bessere Wirksamkeit zu erreichen, wäre die Vergabe eines „Gütesiegels“ denkbar, die vor dem Inkrafttreten des FernUSG auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes von 1969 im Falle von sehr guter Qualität möglich war.²⁶ Nachdem Stiftung Warentest, Abteilung Weiterbildungstest, unabhängig von der Begutachtung durch ZFU und BIBB, im Rahmen ihrer Bildungstests auch Fernlehrgänge und ihre Anbieter testet,²⁷ wird sich zeigen, ob die gesetzlichen Grundlagen der Evaluation die Qualität von Fernunterricht auch aus der Sicht der Stiftung sichern. In ihrem Test zu Fernlehrgängen für das Erlernen der englischen Sprache formuliert sie: „Doch die ZFU-Zulassung ist noch lange keine Garantie für einen guten Englischkurs.“²⁸ Die auf dem SGB III basierende *AZWW* ist in dieser Übersicht zwar den gesetzlichen Regelungen zugeordnet, aber etwas abgerückt vom FernUSG, weil sie nicht die gleiche Verbindlichkeit hat. Weiterbildungsanbieter, die keine finanzielle Förderung durch die Arbeitsagentur für ihre Teilnehmer und Teilnehmerinnen anstreben, müssen sich den Anforderungen der *AZWW* nicht unterziehen. Allerdings ist für Weiterbildungsanbieter die Möglichkeit der finanziellen Förderung der an ihren Lehrgängen Teilnehmenden ein Marketingeffekt und liegt deshalb im Interesse der Anbieter.

25 Grundlage für die Lehrgangsbegutachtung durch das BIBB ist neben dem BBiG in der Fassung des BerBiRefG vom 23.03.2005 (§ 90 Abs. 3, S. 4.), dem FernUSG (§ 19, Abs. (2), S. 2 u. 3) und den „Richtlinien für die Überprüfung und Anerkennung berufsbildender Fernlehrgänge vom 28.11.1984“ des BIBB, der „Leitfaden“: BIBB, ZFU (Hrsg.): Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen. Bonn, Köln 2004

26 „Das Ergebnis der Überprüfung kann bestätigt werden; ...“ (BBiG (alt) § 60, Abs. (4), S. 3)

27 Siehe z. B. die Tests „Weiterbildung zur Ernährungsberatung“ in: test 11/2005 und zur Beratung durch Fernlehrinstitute in: FINANZtest, Heft 11/2005

28 Stiftung Warentest (Hrsg.): Englisch lernen im Fernunterricht. Alleingelassen. In: test SPEZIAL. Sprachen lernen. Berlin, Nov. 2007, S. 39

Inzwischen wird von positiven Erfahrungen mit der Wirksamkeit der AZWV berichtet: „Es gibt eine messbare Verbesserung der Beschäftigungswahrscheinlichkeit beim Instrument Weiterbildung gegenüber der Vorreformphase. Dieser positive Reformeffekt gründet sich dabei nicht auf die stärkere Selektion der Teilnehmer, sondern auf die Verbesserung der Maßnahmequalität. Dies dürfte der verbreiteten Skepsis gegenüber dem Instrument Weiterbildung entgegenwirken und die quantitative Entwicklung der Weiterbildungsförderung positiv beeinflussen.“²⁹

- Bei der **freiwilligen Qualitätskontrolle** mithilfe eines QS-Systems ist die Freiwilligkeit inzwischen nur noch bedingt gegeben, wie Beispiele zeigen: Die AZWV fordert die *vorherige* Anwendung eines anerkannten QS-Systems bei Weiterbildungsanbietern, also bevor eine Zertifizierung nach AZWV erfolgt. Bei europaweiten Ausschreibungen erwartet die ausschreibende Institution inzwischen häufig die Anwendung eines QS-Systems bei den Anbietern. Damit erhöht sich zumindest die Verbindlichkeit dieser Systeme.
- Die **freiwillige Qualitätsselfkontrolle** gewinnt durch die Nutzung von QS-Systemen und -Instrumenten im Rahmen von Selbstevaluation als Vorstufe zur Fremdevaluation an Bedeutung. Auch die Nutzung von QS-Instrumenten auf dieser Ebene kann später im Rahmen einer Zertifizierung als qualitätsfördernd angesehen werden.
- Die Wirksamkeit der Instrumente für den **Verbraucherschutz durch Institutionen** zeigt sich im Falle der Weiterbildungstests an deren Folgen, die ähnlich sind wie bei Produkt- oder Dienstleistungstests: Sie führen zur Verbesserung auch bei den Weiterbildungsangeboten, die nicht getestet wurden.³⁰ Allerdings könnte die Wahrnehmung der Testergebnisse sowohl bei Anbietern von Weiterbildung als auch bei an ihr Interessierten und Teilnehmenden noch deutlich gesteigert werden.³¹
- Wenn Bildungsinteressierte den **Verbraucherschutz durch Eigenaktivität** wahrnehmen wollen bzw. sollen, dann brauchen sie dafür – neben Information und Beratung durch entsprechende Institutionen – geeignete QS-Instrumente. Ein Kriterium ihrer Eignung ist die Handhabbarkeit. Viele Instrumente dieser Art enthalten eine Fülle von Kriterien, die die einzelnen Interessierten kaum überblicken können. Hier gäbe es noch weitere Möglichkeiten, diese QS-Instrumente wirksamer

29 Sauter, Edgar: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – die AZWV als Weiterbildungsnorm, a.a.O., S. 14

30 „Zwei Drittel der noch nie getesteten Anbieter berücksichtigen Prüfkriterien in der Konzeption ihres Angebots und der Qualitätssicherung.“ Töpfer, Alfred: Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 91

31 Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Yves: Die Auswirkungen der Weiterbildungstests bei Anbietern und Weiterbildungsinteressierten. Vortrag anlässlich der „Bilanztagung Bildungstests“ von Stiftung Warentest/Bundesministerium für Bildung und Forschung in Berlin am 04.11.2005

werden zu lassen z. B. eine gewisse Normierung im Aufbau und in der Begriffsverwendung, wodurch die Orientierung erleichtert würde.

- Im Falle der **Marktregulierung** soll die Nachfrage der Bildungsinteressierten zur Qualität von Anbietern und Angeboten der Weiterbildung beitragen. Die Wirksamkeit dieses Ansatzes hat sich nicht bestätigt. Das besonders strenge FernUSG ist eine Folge der „Marktregulierung“, die bis zum Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes zu schweren Missständen in diesem Bereich geführt hatte. Einer der Gründe liegt im Wesen von Bildung. Da Bildung keine Ware ist,³² kann ihre Qualität auch nicht mit den gleichen Mechanismen, wie sie z. B. für Industrieprodukte geeignet sein können, gesichert oder gar entwickelt werden. Überdies zeigen die Aktivitäten der verschiedenen Testinstitutionen und Verbraucherschutzorganisationen, dass Unterstützung der Käufer und Käuferinnen auch bei der Beurteilung der Qualität von Konsumgütern und Dienstleistungen erforderlich ist, um Nachfrage zu einem wirksamen Element der Qualitätsentwicklung werden zu lassen. Angesichts der Bedingungen des Weiterbildungsmarkts wie Intransparenz des Markts, mangelnde Erfahrung der Interessierten, Einflüsse der Werbung, besteht hier erst recht Bedarf an Unterstützung.

2.2 Fazit zur Wirksamkeit von Qualitätssicherungsansätzen

Betrachtet man die QS-Ansätze sowie die ihnen zugeordneten QS-Systeme und -Instrumente (Abbildung 2), dann zeigt sich, dass die QS-Systeme – mit unterschiedlicher Verbindlichkeit – für Institutionen (z. B. Weiterbildungsträger/-anbieter) gedacht sind. QS-Instrumente dagegen wenden sich an Personen (Weiterbildungsinteressierte/-nachfragende) – es sind ausschließlich Angebote, also unverbindlich. Einzig im Bereich der freiwilligen Qualitätsselbstkontrolle gibt es eigens für Anbieter entwickelte, unverbindliche QS-Instrumente.³³ Die Wirksamkeit von QS-Aktivitäten ließe sich deutlich steigern, wenn die Institutionen sowohl QS-Instrumente als auch QS-Systeme anwendeten. Bei der ausschließlichen Anwendung eines QS-Systems dominiert der Prozess bzw. es dominieren einzelne Phasen des Prozesses (insbesondere Input/Voraussetzungen), während der Inhalt zu wenig beachtet wird.

Die Betrachtung der beiden Seiten von Qualität wird inzwischen auch in Bezug auf die Information der Weiterbildungsinteressierten als sinnvoll erachtet. Sie sollen nicht nur QS-Instrumente bei der inhaltlich orientierten Auswahl geeigneter

32 Ver.di, IG Metall (Hrsg.): Bildung ist keine Ware. Berlin, Frankfurt a.M., Januar 2006; Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Hohengeren 1998, S. 54–81

33 Z. B.: Balli, Christel; Biehler-Baudisch, Hilde: Qualität beruflicher Umweltweiterbildung – Kriterien. Bielefeld 1997
Dieses QS-Instrument ist für Anbieter von Weiterbildungskursen zum Thema „Umwelt“ gedacht.

Maßnahmen anwenden, sondern auch den Nutzen von QS-Systemen für sich einschätzen können, wenn Weiterbildungsanbieter auf ihre Zertifizierung und damit insbesondere auf die Qualität der bei ihnen ablaufenden Prozesse verweisen.³⁴

Was die Wirksamkeit von Impulsen zur Verbesserung der Weiterbildungsqualität angeht, zeigt sich jedoch eine gravierende Einschränkung: „Wesentliche Impulse gehen dabei allerdings sehr viel eher von öffentlichen Förderstellen oder von großen Firmen aus als von Einzelnachfragern.“³⁵

Literatur

- Balli, Christel: Bewährte und neue Instrumente zur Qualitätssicherung der Weiterbildung. In: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 177–194
- Balli, Christel: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. Innovative Ansätze und Praxisbeispiele aus Qualifizierungsprojekten für Frauen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Chancengleichheit in der beruflichen Bildung. Berlin und Bonn 1997, S. 59–70
- Balli, Christel: Qualitätskriterien in der Weiterbildung. Zur Analyse von Kriterienkatalogen und Beurteilungsinstrumenten. In: Döring, Klaus W.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Perspektiven. Zeitschrift für berufliche Bildung und Weiterbildung 2 (1992) Heft 1, S. 49–63
- Balli, Christel; Biehler-Baudisch, Hilde: Qualität beruflicher Umweltweiterbildung – Kriterien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 1997
- Balli, Christel; Harke, Dietrich; Ramlow, Elke: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2000
- Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.: Der Qualitätswürfel – Struktur der Qualität beruflicher Bildung. Die Quadratur des Kreises ist (fast) gelungen ... In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) Heft 6, S. 42 f.
- Balli, Christel; Krekel Elisabeth M.; Sauter, Edgar: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn 2004
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.08.1969, in Kraft getreten am 01.09.1970
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) vom 23.03 2005, in Kraft getreten am 01.04.2005

34 Stiftung Warentest, Abteilung Weiterbildungstests, die die derzeit bekannten QS-Systeme mit ihren Merkmalen auch zur Information von Weiterbildungsinteressierten getestet hat. Vgl.: Qualitätsmanagement. Transparenz ist nicht in Sicht, in: test 09/2008

35 Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren, in: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 49 f.

- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Nürnberg 1996 (in Kraft getreten am 01.02.97), Fassung von 1999 www.bildungsspiegel.de, Suche: Anforderungskatalog, Link: Zur Checkliste
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Aktuell gültige Empfehlungen des Anerkennungsbeirats. O.O. (Nürnberg), Stand 20.03.2007 www.arbeitsagentur.de, Link: Veröffentlichungen, Suche: Empfehlungen, Anerkennungsbeirat
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn 2008 (6. überarbeitete Aufl.) www.bibb.de/checkliste.htm
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Richtlinien für die Überprüfung und Anerkennung berufsbildender Fernlehrgänge. O.O. (Berlin), veröffentlicht am 28.11.1984, in Kraft getreten am 01.01.1985
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (Hrsg.): Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen. Bonn und Köln, Dezember 2004 www.bibb.de, Suche: Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): AZWV – Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von Fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV) vom 16. Juni 2004, in Kraft getreten am 01. Juli 2004. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004, Teil I, Nr. 28 Bonn, 22. Juni 2004, S. 1100–1105 www.bmas.de, Link: Publikationen, Schlagwort: AZWV, Rubik: Gesetze
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Wie finde ich die richtige Weiterbildung? Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Qualitätskriterien, Tipps und Adressen. Bonn o.J. (Abruf am 13.06.07) www.die-bonn.de/checkliste
- Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG): Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht vom 24.08.1976, in Kraft getreten am 01.01.1977
- Gnahn, Dieter; Kuwan, Helmut: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren. In: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 41–59
- Götz, Klaus: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Bd. 1. Theoretische Grundlagen. Weinheim 1993
- Hartz, Stefanie; Herr Monika; Veltjens, Barbara: BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bonn, Nov. 2006
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1979 (10. Aufl.)
- Herr, Monika; Veltjens, Barbara; Hartz, Stefanie: Abschlussbericht der zweiten Durchführungsphase des BLK-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bonn, Mai 2007

- IG Metall, Vorstand (Hrsg.): Qualitätsrahmen für die Berufsausbildung. Arbeitshilfe für Berufsbildungsausschüsse bei den zuständigen Stellen. O.O. (Frankfurt a.M.), o.J. (2006) www.igmetall.de, Suche: Qualitätsrahmen
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modell. Frankfurt a.M. 1994 (3. Aufl.)
- Krekel, Elisabeth M.; Balli, Christel: Stand der Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bonn 2006, S. 13–30 www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf
- Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Yves: Die Auswirkungen der Weiterbildungstests bei Anbietern und Weiterbildungsinteressierten. Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte. Vortrag anlässlich der „Bilanztagung Bildungstests“ von Stiftung Warentest/Bundesministerium für Bildung und Forschung in Berlin am 04.11.2005 www.stiftung-warentest.de, Suche: Kuwan, Waschbüsch
- Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Hohengeren 1998, S. 54–81
- Peters, Otto: Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Tübinger Beiträge zum Fernstudium. Band 7. Weinheim, Basel 1973
- Sauter, Edgar: Qualität in der beruflichen Weiterbildung – die AZWV als Weiterbildungsnorm. Entwicklungen und Erfahrungen nach Einführung der AZWV. Beitrag für die Veranstaltung der Koordinierungsstelle Qualität, Zukunft im Zentrum GmbH in Berlin am 30.01.2007 (unveröffentl. Manuskript)
- Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III) vom 24.03.1997
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Sprachen lernen. Englisch & Spanisch. Die besten Kurse. Test SPEZIAL. Berlin, Nov. 2007
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Qualitätsmanagement. Transparenz ist nicht in Sicht, in: test 09/2008
- Töpfer, Alfred: Aufgabe und Struktur von Bildungstests. In: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, a.a.O., S. 89–94
- Ver.di, IG Metall (Hrsg.): Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung. Berlin/Frankfurt a.M., Januar 2006 www.igmetall-wap.de/bildungistkeineWARE.php
- Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3. Hannover, August 2006
- Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Handbuch. Bielefeld 2006

Anlage 1:

Didaktisches Strukturmodell – inhaltlich orientierte Analyse der AZWV (Stand 16.06.2004)

I Kontext/ Beteiligte	II Input/Voraussetzungen			
Arbeitsmarkt- orientierung	Leitung, Personal	Selbstverständnis, Leitbild, Qualitäts- bewusstsein	Leistungsfähigkeit	Eignung
<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Eingliederung von TN/-innen • Berücksichtigung von Lage u. Entwicklung des Arbeitsmarkts bei Angebotsentwicklung • Zusammenarbeit mit Betrieben und Berufsverbänden • Teilnahme an Arbeitsmarktkonferenzen • Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit 	<p>Qualifikation (Beratungs- u. Lehrkräfte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemeine, fachliche u. pädagog. Eignung • fachl. Qualifikation für Arbeitsmarkt-Kooperation u. Analysen (einzelne MA/-in) • Angaben über Person, Ausbildung u. berufl. Werdegang <p>Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • geeignete Aus- und Fortbildung von Leitung u. Lehrkräften • regelmäßige fachliche u. pädagogische Weiterbildungen der Lehrkräfte <p>Berufserfahrung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufserfahrung bei Leitung und Lehrkräften • praktische Erfahrungen im Fachgebiet • methodisch-didaktische Qualifikationen • Erfahrungen in der Erwachsenenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation, wirksame Anwendung, ständige Verbesserung der Wirksamkeit eines anerkannten QSS • Kundenorientiertes Leitbild • Dokumentation über die Art u. Weise der Festlegung von Unternehmenszielen • Vereinbarung von Unternehmenszielen über die Vermittlung von TN/-innen • Dokumentation der Unternehmensorganisation und -führung • Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit externen Fachkräften zur Qualitätsentwicklung • Zielvereinbarungen • Messung des Grads der Zielerreichung • Steuerung – fortlaufender Optimierungsprozesse auf der Grundlage erhobener Kennzahlen oder Indikatoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle und fachliche Leistungsfähigkeit • Keine Unzuverlässigkeit von Antragsteller/-in od. Geschäftsführung • Angaben zu natürl. oder jur. Personen • Ggf. Eintragung in Vereins- od. Handelsregister • Geschäftsführung: keine strafrechtl. Vorfälle, keine Gewerbeuntersagung (letzte 5 Jahre) • Eignung der Ausbildungsstätte • Kostensätze: <ul style="list-style-type: none"> - den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit u. Sparsamkeit entsprechend - sachgerecht ermittelt - angemessen (unter Berücksichtigung der für das jeweilige Bildungsziel von der BA jährl. ermittelten Kostensätze) 	<p>Teilnehmer/-innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Übersicht über aktuelles Angebot an Bildungsmaßnahmen • Verwendetes Werbematerial • Beratung vor und während der Durchführung • Methoden und Materialien bei der Vermittlung von Kenntnissen • vertragl. Vereinbarungen mit den TN/-innen • Vereinbarung angemessener Bedingungen, insbes. über Rücktritts- u. Kündigungsrechte, sowie Ferienregelungen mit den TN/-innen <p>Infrastruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung und Gestaltung der Unterrichtsräume • Eignungsfeststellung • Umsetzung der Lernziele durch räumliche, personelle u. technische Ausstattung gewährleistet
BIBB, Bonn 2007, Christel Balli				

III Throuput/Durchführung					
Teilnehmerorientierung	Didaktik (i.e.S.)				
	Themen/Inhalte/ Bildungsziele	Methoden	Medien	LEK, Zeugnis	Praxiszeiten/ Praktikum
Hinwirken der Lehrorganisation auf einen möglichst erfolgreichen Abschluss aller TN/-innen *					
<ul style="list-style-type: none"> Konzipierung der Lehrgangsziele, Dauer u. Inhalte der Maßnahme, bezogen auf erwartete Zielgruppen Möglichst erfolgreicher Abschluss aller TN/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> Konzipierung der Lehrgangsziele, Dauer u. Inhalte, bezogen auf das Bildungsziel Berücksichtigung arbeitsmarktlicher Entwicklungen bei Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen Dokumentation der Art und Weise der Festlegung von Lehr- u. Lernzielen Begrenzung der Maßnahmedauer auf den notwendigen Umfang 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumentation der Art und Weise der Festlegung von Methoden Methoden zur Förderung der individuellen Lernprozesse (Nutzung geeigneter) Methoden bei der Vermittlung von Kenntnissen 	<ul style="list-style-type: none"> (Nutzung geeigneter) Materialien bei der Vermittlung von Kenntnissen 	<ul style="list-style-type: none"> Erteilen eines Zeugnisses über den erreichten Abschluss u. den Inhalt des vermittelten Lehrstoffs 	<ul style="list-style-type: none"> Integration der Maßnahmen in arbeitsmarkt-relevante und regionale Entwicklungen Integration notwendiger praktischer Lernphasen – im erforderlichen Umfang
BIBB, Bonn 2007, Christel Balli					

IV Output/Ergebnis, Evaluation	V Transfer/Anwendung	VI Outcome/Verwertbarkeit	
		Vermittlung	Verwertbarkeit
<p>Träger, Maßnahme; Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> Durchführung von eigenen Prüfungen zur Funktionsweise des Unternehmens Dokumentation zu Art u. Weise der Methoden der Bewertung des Eingliederungserfolgs Bewertung von abgeschlossenen Maßnahmen durch TN/-innen und Betriebe im Hinblick auf AM-Verwertbarkeit Befragungen der Teilnehmenden zu den Lehrkräften <p>Sozialer Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> Erfassen und Auswerten aktueller arbeitsmarktrelevanter Daten 	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung der TN/-innen bei der Vermittlung in Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> arbeitsmarktliche Ergebnisse bei abgeschlossenen Maßnahmen, insbesondere zu Eingliederung von TN/-innen u. Vermittlungsbemühungen 	
BIBB, Bonn 2007, Christel Balli			

Anlage 2:

Didaktisches Strukturmodell – quantitativ orientierte Analyse von AFK und AZWW

I Kontext/ Beteiligte		II Input/Voraussetzungen			
Arbeitsmarkt- orientierung		Leitung, Personal	Selbstverständnis, Leitbild, Qualitäts- bewusstsein	Leistungsfähigkeit	Eignung
AFK Σ	7	7	1	4	7
AZWW Σ	5	9	9	7	8

III Throuput/Durchführung							
Teilnehmer- orientierung		Didaktik (i.e.S.)				Orga- nisa- tion	
		Themen/Inhalte/ Bildungsziele	Methoden	Medien	LEK, Zeugnis		Praxis- zeiten/ Praktikum
AFK Σ	4	2	3		3	8	6
AZWW Σ	2	5	3	1	1	2	

IV Output/Ergebnis, Evaluation		V Transfer/Anwendung		VI Outcome/Verwertbarkeit	
				Vermittlung	Verwertbarkeit
AFK Σ	5				
AZWW Σ	5	1		1	

AFK Σ 51 (+ 6)	AZWW Σ 59
-----------------------	------------------

Anlage 3:

Qualitätskriterien zu „Methoden und Medien“ – Vergleich AFK und AZWW

Anforderungskatalog (I, 5.4 Weiterbildung, II, 2.2.3.2 Methoden u. Medien)		AZWW	
Kriterium	Erläuterungen	Kriterium	Empfehlungen (zu § 9)
Verpflichtung zu kontinuierlicher fachlicher und pädagogischer Weiterbildung der Lehrkräfte	Entwicklungen in fachlicher (z.B. Anwendung neuer Technologien) und pädagogischer Hinsicht – Anforderungen an das Weiterbildungspersonal – Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen	Angaben zu methodisch-didaktischen Qualifikationen von Leitung u. Lehrkräften (§ 8 (3) 3.)	
Darlegung d. Spektrums von Methoden zur Vermittlung u. zum Erreichen der Maßnahmeziele	Wesentlich für gute Maßnahmegestaltung: Methoden, abgestimmt auf zu erwerbende Kenntnisse, Fähigkeiten u. Fertigkeiten unter besonderer Beachtung von Handlungsorientierung	Angaben zu den Methoden u. Materialien bei der Vermittlung von Kenntnissen (§ 8 (1) 7.)	
Methoden u. Medien mit engem Bezug zum Maßnahmeziel, angemessene Berücksichtigung der Lernfähigkeit des Teilnehmers	Besondere Beachtung des Praxisbezugs sowie praktische Übungen u. Trainings. Wechsel der Lehr-/Lernmethoden entsprechend dem Schulungsziel oder der Unterrichtssituation (nachlassende Konzentration u. Motivation). Nutzung moderner Technologien u. computerunterstützten Lernens zur Wissensaneignung im Selbststudium als Alternative oder Ergänzung zu herkömmlichem Unterricht	Dokumentation zu der Art u. Weise der Festlegung von Lehr- u. Lernzielen, Methoden (§ 8 (4) 3), zu den Methoden zur Förderung der individuellen Lernprozesse (§ 8 (4) 4)	
Teilnehmern geeignete Lern- u. Arbeitsmittel zur Verfügung stellen, Nutzung in Unterricht und Unterweisung	Zunehmende Arbeitsplatzanforderungen an soziale Kompetenz – Förderung des sozialen Lernens als wichtige Aufgabe	Hinwirken der Lehrorganisation auf einen möglichst erfolgreichen Abschluss aller TN/-innen (§ 9 (1) 3.)	Dokumentation über die Organisation des Lehrbetriebs (... konzeptionelle u. technische Unterstützung der Dozenten) (3.) Dokumentation des methodisch-didaktischen Konzepts (3.)
		Anzeigen wesentlicher Änderungen der methodischen Durchführung (§ 9 (5))	

Anlage 4:

Qualitätskriterien zum „Praktikum“ – Vergleich AFK und AZWV

Anforderungskatalog		AZWV	
II Anforderungen an die Maßnahmen, 3. Praktikum (8 Kriterien)		§ 9 Anforderungen an Maßnahmen für die Förderung	
3.2 Praktikumsdurchführung			
Kriterium	Erläuterungen	Kriterium	Empfehlungen
3.2.1 Praktikumsinhalt und -verlauf		Einbinden der Maßnahmen in arbeitsmarktrelevante und regionale Entwicklungen, um Eingliederung der TN/-innen zu erreichen (§ 9 (1) 2.)	Nachweis konkreter Kontakte mit Betrieben und Verwaltungen, z.B. im Rahmen von gemeinsamen Angeboten von Praktikumsplätzen (E 2.)
<ul style="list-style-type: none"> maßnahmeadäquate Durchführung 	Individueller Bildungsplan im Praktikumsbetrieb für maßnahmeadäquate Praktikumsdurchführung. Praktikum als Ergänzung u. Vertiefung von Kenntnissen u. Fertigkeiten durch praktische Arbeitsaufgaben. Praktika nicht für urlaubs- u. krankheitsbedingte Ausfälle oder betriebl. Spitzenbelastungen – Beachtung bei der Auswahl der Praktikumsplätze		
<ul style="list-style-type: none"> angemessene Praktikumsbedingungen 	Angemessene Relation zwischen Praktikantenzahl, Beschäftigten/Auszubildenden des Betriebs u. den für die Praktikumsanleitung verantwortlichen MA/-innen des Betriebs		
<ul style="list-style-type: none"> Integration eines Praktikums in die Maßnahme 	Integration des Praktikums in die Maßnahme zur Vor- und Nachbereitung	Integration praktischer Lernphasen in die Maßnahmen – im erforderlichen Umfang (§ 9 (1) 8.)	Dokumentation der Konzeption praktischer Lernphasen (maßnahmeadäquate Praktika in Betrieben und Verwaltungen) u. Nachweis entsprechender Kontakte mit Betrieben u. Verwaltungen
3.2.2 Praktikumsbetreuung und -begleitung	Regelmäßige Kontakte des Trägers zum Praktikanten u. zum Praktikumsbetrieb sowie kontinuierliche Überprüfung des individuellen Bildungsplans Regelmäßiger Abgleich u. ggf. Anpassung der Inhalte des Unterrichts beim Träger und des Praktikums im Betrieb Besuch des Praktikumsbetriebs durch Träger mind. einmal monatl., Information über Verlauf bei TN u. verantwortlichen Mitarbeitern		
	Bei Bedarf überbetriebl. gemeinsamer Begleitunterricht während des Praktikums	Dokumentation der Praktikumsbetreuung und -begleitung (E 8.)	

Wolfgang Müller

Die Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur als ein Element einer qualifizierenden Berufsausbildung

1 Fragestellung

Die globale Ausrichtung des wirtschaftlichen Handelns sowie der technologische Fortschritt haben in Verbindung mit entsprechenden arbeitsorganisatorischen Veränderungen in vielen Berufen zu Arbeitsplätzen geführt, die sich durch ein breiteres Tätigkeitsspektrum, größere Entscheidungs- und erweiterte Kommunikationsspielräume sowie durch eine hohe Aufgabenvariation und -komplexität auszeichnen (Müller 1996, S. 209 ff.). Dies erfordert Beschäftigte, die über ein profundes berufliches Wissen verfügen und die in der Lage sind, dieses Wissen erfolgreich anzuwenden. Dementsprechend besteht lt. Berufsbildungsgesetz § 1 (3) die Aufgabe der Berufsausbildung in der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit.

Diese Aufgabe korrespondiert mit einer Auffassung von beruflichem Lernen und Ausbilden, die von einem gemäßigt konstruktivistischen Grundverständnis ausgeht und in deren Zentrum handlungstheoretische Überlegungen stehen. Wissen gilt dabei als Ergebnis individueller Reproduktion des präsentierten externen Wissens, und Lernen wird als ein aktiv-konstruktiver Prozess betrachtet, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ erfolgt. Lernumgebungen sollen demnach realitätsnahe, problemhaltige Situationen aufweisen, in denen kontextgebunden („situert“) gelernt werden kann und in denen Konstruktionsleistungen möglich sind. Dieses für das Situierete Lernen charakteristische Prinzip des Kontextbezugs wird sowohl im berufsschulischen Unterricht („Lernfeldorientierung“) als auch in der betrieblichen Ausbildung (verstärktes „Lernen im Prozess der Arbeit“) zunehmend zur Geltung gebracht (Pätzold 2004, S. 161). Der Auszubildende wird dabei befähigt, die Handlungsausführung durch entsprechende Überlegungen (Zielbildung, Handlungsplanung, Entscheidung) vorzubereiten, zu kontrollieren und zu bewerten (Ergebnis – Ziel – Vergleich). Dies erfordert, bei der Gestaltung der Lernumgebungen das Augenmerk insbesondere darauf zu richten, dass – und dies gilt für beide Lernorte der Berufsausbildung gleichermaßen – die Lern- bzw. Arbeitsaufgaben die wesentlichen Merkmale einer vollständigen Handlung aufweisen (Ebner 2000, S. 115 ff.; 2001, S. 9 f.).

Knüpft man an die eingangs vorgestellte Skizze heutiger Arbeitsanforderungen an, dann zeigt sich schnell, dass die verlangten Leistungen in der Regel nicht von einer Einzelperson erbracht werden können. Vielmehr bedarf es eines gemeinsamen

Handelns. Das setzt spezifische Denkmuster, Einstellungen und Standards voraus. Dem trägt eine Betrachtungsweise Rechnung, die Lernen als „Enkulturation oder Hineinwachsen in eine Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen“ interpretiert (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S. 636). Damit ist der sog. Expertenkulturan-satz angesprochen, demzufolge es in der Berufsausbildung darum geht, aus dem Berufsanfänger einen Experten in seinem Beruf zu machen. Das damit bezeichnete Konzept wird seit den 90er-Jahren verschiedentlich angeführt (Reinmann-Rothmeier, Mandl 1993, S. 239 f.; Zimmermann 1996, S. 49 f.), jedoch sind dessen Konturen z. T. noch recht unscharf. Ferner gibt es kaum Informationen darüber, inwieweit es in der betrieblichen Ausbildung angewandt wird und schließlich liegen noch keine gesicherten Erkenntnisse über seine Wirksamkeit vor.

Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden zunächst danach, was sich mit dem Begriff eines Experten verbindet und wodurch sich berufliche Expertise auszeichnet (Abschn. 2). Vom Konzept der Expertenkultur ausgehend, fragen wir nach den Merkmalen einer entsprechenden Lernumgebung (Abschn. 3). Anschließend berichten wir über eine empirische Untersuchung zum Ausmaß der Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur sowie zur Wirksamkeit einer nach den Prinzipien des Expertenkulturkonzepts gestalteten betrieblichen Lernumgebung (Abschn. 4). Zum Schluss werden wir einige Überlegungen anstellen, die eine weitere Auseinandersetzung mit dem Expertenkulturkonzept anregen könnten (Abschn. 5).

2 Kennzeichen beruflicher Expertise

Wenn nachfolgend von Experten gesprochen wird, steht nicht eine Spitzenleistung vor Augen, die jemand im Vergleich zu anderen Personen gleichen Alters und gleicher Ausbildung erbringt, vielmehr sind Personen gemeint, „die komplexe berufliche Anforderungen bewältigen, für die sie sowohl theoretisches (...) Wissen als auch praktische Erfahrungen haben sammeln müssen“, was bedeutet, dass man „durchaus auch von Fachleuten anstatt von Experten sprechen (könnte)“ (Bromme, Rambow 2001, S. 542).

Die auf dieses Begriffsverständnis orientierte Expertiseforschung zielt auf „die Untersuchung von wissensbasiertem Handeln bei komplexen Anforderungen, wie es für ausbildungsintensive Professionen typisch ist“ (ebd., S. 541). Ihre Ergebnisse verweisen im Wesentlichen darauf, dass Experten im Vergleich zu Novizen nicht einfach mehr wissen, sondern dass ihr domänenspezifisches Wissen kohärenter strukturiert ist, dass sie Wissen prinzipienorientiert abzuspeichern vermögen, wobei sie auf vielfältige, elaborierte, fallbasierte Wissensschemata zurückgreifen können, und dass sie in ihrem Gebiet mehr bedeutungshaltige Muster erkennen. Des Weiteren

verfügen sie über ein reichhaltiges Repertoire an Problemlösestrategien sowie über ein elaboriertes metakognitives Wissen, was ihnen eine genauere Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit, eine bessere Ressourceneinteilung und eine akkurate Selbstüberwachung ermöglicht. Zudem werden Dinge auf der Grundlage des fachlichen Begriffssystems „gesehen“ und spontan „ganzheitlich“ wahrgenommen (Bromme, Rambow 2001, S. 543; Gruber, Mandl 1996, S. 19; Ziegler 2002).

Wie die Expertiseforschung weiter zeigt, sind Teile des Expertenwissens (Fakten- und Zusammenhangswissen) relativ leicht artikulierbar, andere, wesentliche Teile (heuristisches und strategisches Wissen) hingegen sind oft implizit, wobei es aber gerade diese impliziten Wissensbestandteile sind, die für eine erfolgreiche Expertenpraxis ausschlaggebend sind (Collins, Brown, Newman 1989, S. 453 ff.; Mandl, Prenzel, Gräsel 1992, S. 135).

3 Zur Gestaltung betrieblicher Ausbildungssituationen im Sinne des Konzepts der Expertenkultur

Angesichts der Schwierigkeiten, den Aufbau solch impliziten Praxiswissens zu unterstützen, wird empfohlen, das Lernen in einer *community of practice* zu situieren (Mandl, Reinmann-Rothmeier 1995, S. 64 f.; Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S. 636), was bedeutet, die Lernenden in die Expertenkultur einzubinden.

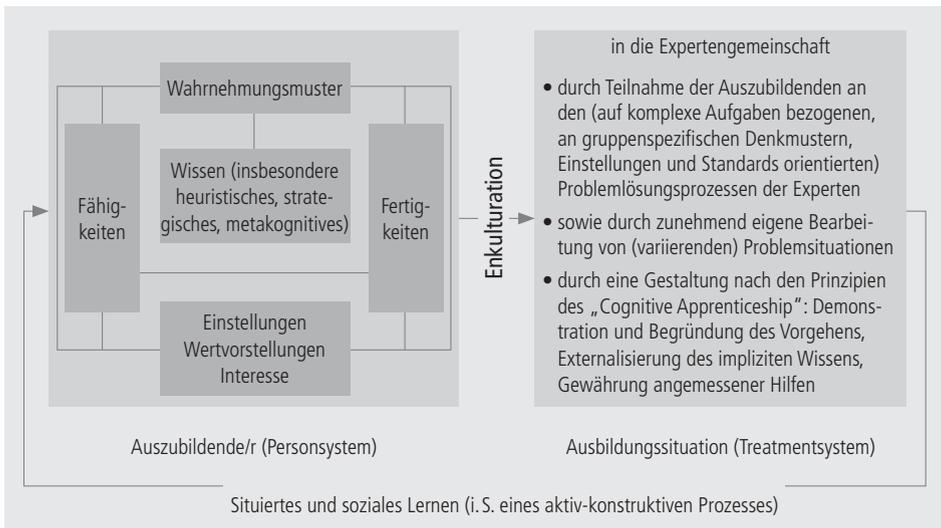
Knüpft man an die Vorstellungen des Situierten Lernens an bzw. greift man den für das Expertenkulturkonzept (gleichermaßen) zentralen Gedanken der Einbettung des Lernens in einen sozialen Kontext auf, und konkretisiert man diese Überlegungen im Hinblick auf die betriebliche Berufsausbildung, so gilt für die Gestaltung der entsprechenden Lernumgebungen: Als adäquate Aufgabenstellungen kommen konkrete, einigermaßen komplexe, variierende Problemsituationen in Betracht, in denen das der Entwicklung von Expertise zugrunde liegende Wissen repräsentiert ist. Bei deren Bearbeitung kommt es vor allem darauf an, dass die Fachleute ihre Denk- und Handlungsweisen modellieren, dass sie ihre impliziten Strategien – soweit möglich – explizit machen und dass sie ihr Vorgehen begründen. Ebenso bedeutsam ist, dass die Fachleute den Auszubildenden ermöglichen, an allen Aktivitäten zu partizipieren und dass sie den Auszubildenden angemessene Hilfen (Anleitung, Unterstützung, Rückmeldung) gewähren, bis sie in der Lage sind, selbstständig Probleme zu erkennen und zu definieren sowie die entsprechenden Denk- und Handlungsschemata zu deren Bewältigung anzuwenden.

Am weitesten ausgearbeitet ist das „Cognitive Apprenticeship“ (Collins, Brown, Newman 1989): In einem ersten Schritt demonstriert der Experte sein Vorgehen und bringt die dabei internal ablaufenden Prozesse zum Ausdruck (modeling). Er unterstützt den Lerner bei der eigenen Problembearbeitung durch Tipps und Hinweise

(coaching) oder durch partielles Mittun (scaffolding), was jedoch mit zunehmender Selbstständigkeit sukzessive zurückgenommen wird (fading). Die beiden folgenden Schritte sollen die Einnahme der Expertensichtweise und die Übernahme der metakognitiven Expertenstrategien erleichtern, indem der Lernende angehalten wird, sein eigenes Vorgehen zu artikulieren und zu reflektieren (articulation and reflection). Der letzte Schritt zielt darauf, den Lernenden zu ermutigen, die zu lösenden Probleme selbst zu definieren und so in bearbeitbare Teilprobleme zu zerlegen, dass sie bewältigt werden können (exploration) (ebd., S. 480 ff.). Die Anwendung der erworbenen Handlungsschemata in verschiedenen Kontexten soll die Abstraktion von konkreten Zusammenhängen fördern (ebd., S. 459).

Werden derartige Ausbildungssituationen hergestellt (vgl. Schaubild 1), können die Auszubildenden also unmittelbar miterleben, wie Fachleute in ihrem Gebiet denken und handeln, dann lernen sie, sich die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten einschließlich der sog. Expertenkniffe anzueignen und zu reproduzieren. Indem sie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen übernehmen, werden sie allmählich zu Mitgliedern der Expertengemeinschaft. Schließlich wird erwartet, dass von einer Lernumwelt im skizzierten Sinne förderliche Effekte auf die sozialen und kommunikativen Fertigkeiten sowie auf die Entwicklung des gegenstandsbezogenen Interesses ausgehen (Zimmermann 1996, S. 53; Wild 2000, S. 90).

Schaubild 1: Betriebliche Ausbildung auf der Grundlage einer nach den Prinzipien des Expertenkulturkonzepts gestalteten Lernumgebung („Expertenkulturansatz“)



4 Empirische Befunde zur Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur

4.1 Fragestellung und methodischer Ansatz

Die Gestaltung der betrieblichen Ausbildungssituationen nach dem Expertenkulturansatz stellt für die Ausbilder und Ausbilderinnen eine nicht geringe Anforderung dar. Wie diese auch immer bewältigt wird – für die (weitere) Entwicklung der Auszubildenden mit dem Ziel der Mitgliedschaft in einer Expertengemeinschaft kommt es entscheidend darauf an, dass die Ausbildungsgestaltung von den Auszubildenden i.S. des dargestellten Enkulturationskonzepts aufgefasst wird.

Mit Blick darauf interessiert uns: 1. In welchem Maße sehen sich Auszubildende in die betriebliche Expertenkultur eingebunden und gibt es hierbei (unter Aspekten wie z. B. nach Geschlecht oder Vorbildung der Auszubildenden) Unterschiede? Und darüber hinaus fragen wir: 2. Welche Beziehungen bestehen zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und der Ausprägung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. ihrer Lernmotivation?

Die folgenden Ergebnisse stammen aus einer im Juli 2006 durchgeführten empirischen Untersuchung. Einbezogen waren 271 Schüler und Schülerinnen von drei Mannheimer Kaufmännischen Berufsschulen aus 14 Klassen, sieben Ausbildungsberufen und zwei Ausbildungsjahren (1. und 2. Ausbildungsjahr). Bei der Auswahl der Klassen wurden Berufe einbezogen, die sich in der schulischen Vorbildung der Auszubildenden unterscheiden. Bezüglich des Geschlechts wie auch in Bezug auf das Ausbildungsjahr konnte eine einigermaßen gleichmäßige Verteilung erreicht werden. Bei den Ausbildungsbetrieben waren die größeren Unternehmen leicht überrepräsentiert. Im Hinblick auf die Vorbildung bestand die Untersuchungspopulation zu etwas mehr als einem Drittel (35%) aus Abiturienten, etwa ein Sechstel (16%) der Befragten verfügte über die Fachhochschulreife, deutlich mehr als ein Drittel (38%) hatte einen mittleren Abschluss erworben und gut ein Zehntel (11%) hatte die Hauptschule abgeschlossen. Ein Vergleich mit den Daten des BIBB sowie des Statistischen Bundesamtes zeigt, dass sich die Untersuchungspopulation bezüglich der Geschlechterverteilung und der schulischen Vorbildung nicht wesentlich von der Aufteilung nach Ausbildungsberufen in der Grundgesamtheit unterscheidet.

Die Untersuchung erfolgte klassenweise. Der Fragebogen bestand aus drei Skalen: der Skala „Einbindung in die betriebliche Expertenkultur“ des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA) von Zimmermann, Müller, Wild (1994), der Skala „Generalisierte Kompetenzerwartung“ von

Jerusalem und Schwarzer (1993) sowie aus dem von Prenzel u. a. entwickelten Fragebogen „Ausprägungen von Lernmotivation“ (1996).

Die sechs Items der Expertenkulturskala (s. Tab. 1) beinhalten Aussagen insbesondere zur Entwicklung einer Expertenstrategie. Es bedarf genauer Angaben zur Frage, inwieweit die Experten eine Aufgabe vorführen, ihr Vorgehen begründen und internal ablaufende Prozesse externalisieren, zur Beteiligung der Auszubildenden an der Aufgabenbearbeitung und zur Hilfestellung bei der Aufgabenbearbeitung. Hohe Ausprägungen dieser Aspekte verweisen auf eine starke Einbindung in die betriebliche Expertenkultur. Die Antworten können auf einer Skala mit fünf Stufen von „sehr selten“ bis „sehr oft“ angekreuzt werden. Bisherige Analysen ergaben für die Reliabilität und Validität der Angaben zufriedenstellende bis gute Ergebnisse.¹ In Faktorenanalysen konnte die Eindimensionalität der Expertenkulturskala bestätigt werden.

Der Konstruktion der Skala „Generalisierte Kompetenzerwartung“ liegt das Prinzip zugrunde, eine Anforderung zu beschreiben, der das eigene Handlungspotenzial gegenübergestellt wird (z. B. „Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann“). Die Skala besteht aus zehn Items, die jeweils auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ beurteilt werden sollen.² Eine in hohem Maße zustimmende Antwortstufe verweist auf hohe Selbstwirksamkeitserwartungen. Faktorenanalysen bestätigten auch hier die Eindimensionalität der Skala.

Der „Fragebogen zu den ‚Ausprägungen von Lernmotivation‘“ erfasst die sechs Varianten der Lernmotivation (vgl. Deci, Ryan 1993) mit je drei Items, die auf einer sechsstufigen Antwortskala von „nie“ (1) bis „sehr häufig“ (6) beurteilt werden sollen. Der Itemstamm, der in unserem Falle „Beim Lernen und Arbeiten im Betrieb ...“ lautet, wird jeweils in Bezug auf die entsprechende Variante der Lernmotivation fortgesetzt.

Eine in hohem Maße zustimmende Antwort verweist auf eine hohe Lernmotivation. Faktoren- und Itemanalysen konnten bestätigen, dass die Varianten der Lernmotivation in konsistenten Teilskalen erfasst werden.³

1 Die Skala bewegt sich damit in einem Wertebereich von 6 für eine sehr geringe bis 30 für eine sehr starke Einbindung in die betriebliche Expertenkultur. Die interne Konsistenz der Skala fällt mit einem Cronbachs Alpha von .77 zufriedenstellend aus.

2 Die Skala kann Werte von 10 für sehr niedrige bis 40 für sehr stark ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen annehmen. Itembeispiele: „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“; „In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“; „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann“; (Cronbachs Alpha = .80).

3 Die einzelnen Skalen können Werte von 3 für sehr niedrige bis 18 für sehr starke Ausprägungen der jeweiligen Variante der Lernmotivation annehmen. Die drei Items der ‚Interessierten Lernmotivation‘ lauten: „Beim Lernen und Arbeiten im Betrieb ... war ich neugierig/wissbegierig“; ... befasste ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will“; ... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will“; (Cronbachs Alpha = .82).

4.2 Zum Ausmaß der Einbindung in die betriebliche Expertenkultur

Was die erste unserer beiden Untersuchungsfragen betrifft, ist den Antworten zu entnehmen, dass sich die Auszubildenden durchaus in die betriebliche Expertenkultur eingebunden sehen.⁴

Tabelle 1: Von den Auszubildenden wahrgenommene Einbindung in die betriebliche Expertenkultur

	M	SD	k.A.	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1. Man bekommt von Fachleuten gezeigt, wie man ein Problem auf dem jeweiligen Gebiet angeht	3,89	0,99	0,4 %	4,1 %	4,8 %	16,6 %	47,2 %	26,9 %
2. Fachleute verdeutlichen ihre Art zu denken, wenn sie ein Problem in ihrem Bereich bearbeiten	3,49	0,92	1,5 %	1,8 %	11,8 %	32,8 %	40,6 %	11,4 %
3. Um begreifen zu können, wie Experten eine Aufgabe bearbeiten, begründen sie, warum sie so und nicht anders vorgehen	3,42	1,05	2,0 %	4,4 %	13,7 %	33,2 %	32,1 %	15,9 %
4. Es wird deutlich gemacht, auf welche Gesichtspunkte ein Fachmann auf diesem Gebiet ganz besonders achtet	3,86	0,97	0,4 %	1,5 %	8,1 %	21,4 %	40,6 %	28,0 %
5. Wenn Fachleute Aufgaben bearbeiten, die für die jeweilige Abteilung/Einrichtung von Bedeutung sind, kann ich mich aktiv daran beteiligen	3,81	1,05	0,4 %	3,3 %	8,1 %	21,8 %	36,9 %	29,5 %
6. Wenn ich selbst Aufgaben bearbeite, erhalte ich fachmännische Unterstützung und Rückmeldung	3,97	1,07	0,4 %	3,3 %	7,4 %	16,6 %	33,9 %	38,4 %

4 Für die Expertenkulturskala ergab sich ein arithmetisches Mittel (M) von 22,44 (Standardabweichung SD = 4,1). Diesem Wert entspräche eine Angabe in Bezug auf die wahrgenommene Häufigkeit der Einbindung in die betriebliche Expertenkultur, die zwischen „manchmal“ (Skalenwert = 18) und „oft“ (Skalenwert = 24) liegt.

Allerdings fällt auf, dass die Experten seltener ihre Art zu denken verdeutlichen (52 % der Auszubildenden geben an, dass sie dies oft oder sehr oft tun; s. Item 2) und dass sie ebenfalls die Art ihres Vorgehens begründen (nach Ansicht der Auszubildenden tun dies 48 % der Experten oft oder sehr oft; s. Item 3), während die übrigen Aspekte der Einbindung deutlich höhere Werte erreichen (die entsprechenden Werte liegen dort zwischen rd. 66 % und 74 %).

Im Hinblick auf das *Geschlecht* und das *Ausbildungsjahr* gibt es keine überzufälligen Unterschiede bezüglich der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur. Signifikante Unterschiede gibt es jedoch insofern, als diejenigen Auszubildenden, die eine höhere *Vorbildung* aufweisen und die mithin einen anspruchsvolleren *Ausbildungsberuf* verfolgen und in einem größeren *Ausbildungsbetrieb* ausgebildet werden, eine vergleichsweise stärkere Einbindung in die betriebliche Expertenkultur konstatieren.⁵

4.3 Zur Wirksamkeit einer nach dem Prinzip des Expertenkulturkonzepts gestalteten betrieblichen Lernumgebung

4.3.1 Zur Beziehung zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und der Ausprägung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen

Für die Annahme, dass sich die Einbindung in die betriebliche Expertenkultur positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Auszubildenden auswirke, könnte Folgendes sprechen: Die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person werden insbesondere durch regelmäßige konstruktive und glaubwürdige, auf den Leistungsfortschritt bezogene Rückmeldungen gestärkt, wobei diese dann besonders förderlich sind, wenn sie von hoch eingestuften Dritten, wie z. B. von Experten, gegeben werden. Da bei der nach dem Expertenkulturkonzept gestalteten Einbindung in die betriebliche Expertenkultur Hilfestellung in Form von Anleitungen, Unterstützungen und Rückmeldungen durch die jeweiligen Experten geboten wird, könnte eine so gestaltete Lernumgebung zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Auszubildenden beitragen. Schließlich können durch „lautes Denken“ der Ausbilder bzw. Ausbilderinnen Selbstwirksamkeitserwartungen erhört werden.

5 Im Falle der ‚Größe des Ausbildungsbetriebes‘ zeigten sich die Unterschiede nicht (wie bei der Vorbildung der Auszubildenden und bei dem von ihnen gewählten Ausbildungsberuf) bez. der Expertenkulturskala, sondern lediglich auf Itemebene, nämlich in Bezug auf Item 6, wonach Auszubildende in Ausbildungsbetrieben mit weniger als zehn Mitarbeitern signifikant seltener fachmännische Unterstützung und Rückmeldung bei der eigenen Aufgabenbearbeitung erhalten als Auszubildende in Unternehmen mit 50–499 sowie 500 und mehr Mitarbeitern.

Hinsichtlich der Beziehung zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen ergab sich mit $r = .34$ ein zwar niedriger, gleichwohl überzufälliger Zusammenhang,⁶ was bedeutet, dass Auszubildende, die sich im Rahmen ihrer betrieblichen Ausbildung in höherem Maße in die Expertenkultur eingebunden sehen, höhere Selbstwirksamkeitserwartungen haben (siehe Abb.1).

Damit korrespondierend unterscheiden sich die Gruppen mit geringer vs. starker wahrgenommener Einbindung in die betriebliche Expertenkultur im Hinblick auf die Ausprägung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen signifikant⁷ (siehe Abb. 2).

4.3.2 Zur Beziehung zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und der Ausprägung ihrer Lernmotivation

Auf der Grundlage der von Deci und Ryan (1993) entwickelten Selbstbestimmungstheorie der Motivation lassen sich verschiedene motivationale Ausprägungsformen (i. S. zunehmend selbstbestimmten Verhaltens) unterscheiden, welche durch die Teilskalen des (unter 4.1 beschriebenen) Fragebogens zu den „Ausprägungen von Lernmotivation“ erhoben werden. Dazu untersuchen wir insbesondere die unter einem pädagogischen Aspekt wertvollste Form der Lernmotivation, nämlich die „Interessierte Lernmotivation“, die durch eine eigene Teilskala des Fragebogens erfasst wird.⁸

Auch dabei ergeben sich Hinweise darauf, dass die Einbindung von Auszubildenden in die betriebliche Expertenkultur zur Schaffung einer motivierenden Lernumgebung beiträgt und somit einen positiven Einfluss auf ein selbstbestimmtes bzw. interessiertes Lernen ausübt. Dadurch, dass die Auszubildenden durch die Experten aktiv in die Bearbeitung betrieblich bedeutsamer Problemstellungen einbezogen werden, nehmen sie die zu lernenden Inhalte eher als relevant wahr. Zudem wird durch diese Zusammenarbeit und die gleichzeitige Anerkennung der Auszubildenden als ernst zu nehmende und zu fördernde Mitglieder der Expertengemeinschaft das Erleben sozialer Eingebundenheit gefördert.

Das Agieren des Experten als Modell bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, das Interesse des Experten wahrzunehmen, indem dieser engagiert vorgeht und die Anreize der Aufgabe sichtbar macht. Die mit der Einbindung einhergehende Unterstützung und Hilfestellung durch die Experten ist ebenfalls von Belang, denn

6 Produkt-Moment-Korrelation (r) nach Pearson; zweiseitiger Signifikanztest; Signifikanzniveau: .01. Bei Einbezug der ‚Interessierten Lernmotivation‘ als Kontrollvariable ergibt sich ein r von .21.

7 Für den hier durchgeführten Mittelwertvergleich in Bezug auf die Gruppen „geringe wahrg. Einbindung“ und „starke wahrg. Einbindung“ wurde das Merkmal ‚Wahrgenommene Einbindung in die betriebliche Expertenkultur‘ am Median dichotomisiert ($T = -5.836$, $p = .000$).

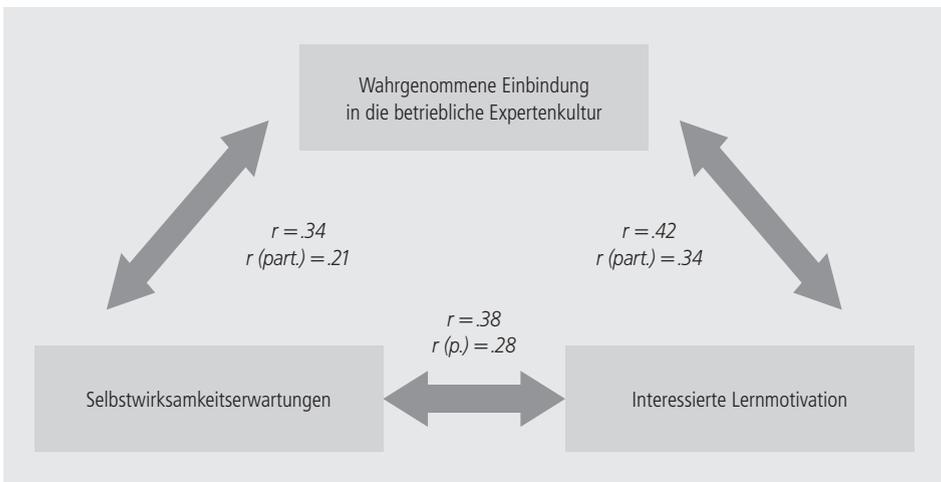
8 Items siehe Anm. 3.

sie trägt dazu bei, Überforderungen zu vermeiden, was dem Kompetenzerleben der Auszubildenden dienlich sein dürfte. Das Autonomieerleben kann schließlich dadurch gefördert werden, dass die Auszubildenden im Rahmen des Expertenkulturansatzes zur eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben ermutigt werden.

Im Hinblick auf die Beziehung zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und der ‚Interessierten Lernmotivation‘ der Auszubildenden ergab sich mit $r = .42$ ein mittlerer Zusammenhang,⁹ was bedeutet, dass Auszubildende, die sich im Rahmen ihrer betrieblichen Ausbildung in höherem Maße in die Expertenkultur eingebunden sehen, durch ein stärkeres Lerninteresse auszeichnen (siehe Abb. 1).

Auch hier lässt sich festhalten: Die Gruppen mit geringer vs. starker wahrgenommener Einbindung in die betriebliche Expertenkultur unterscheiden sich in Bezug auf die ‚Interessierte Lernmotivation‘ signifikant¹⁰ (siehe Abb. 2).

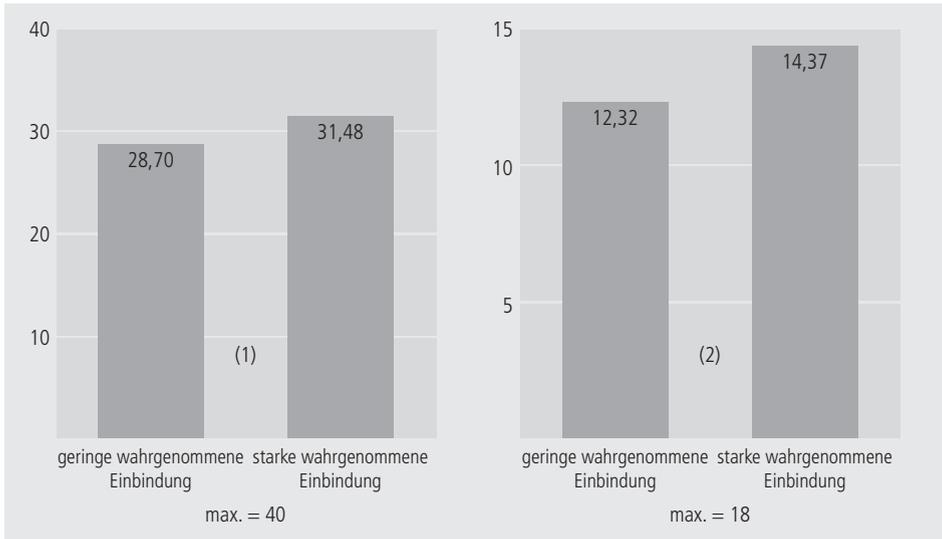
Abbildung 1: Zusammenhangsanalyse



9 Produkt-Moment-Korrelation (r) nach Pearson; zweiseitiger Signifikanztest; Signifikanzniveau: .01. Bei Einbezug der Selbstwirksamkeitserwartung als Kontrollvariable ergibt sich ein r von .34.

10 Vgl. Anm. 7. ($T = -5.597$, $p = .000$).

Abbildung 2: **Ausprägungen der Selbstwirksamkeitserwartung (1) bzw. der Interessierten Lernmotivation (2) bei unterschiedlichem Ausmaß der wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur (Mittelwerte; N=271)**



5 Praktische Folgerungen und Forschungsperspektiven

Die Studie zeigt, dass Auszubildende konstatieren, dass sie in ihrer betrieblichen Ausbildung in die betriebliche Expertenkultur eingebunden werden und dass es zwischen der von den Auszubildenden wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen sowie ihrer Lernmotivation überzufällige Zusammenhänge gibt.

Forschungsperspektiven:

(1) Inhaltlich betrachtet erweist sich der Expertenkulturansatz als ‚unterspezifiziert‘: Das zentrale Merkmal des Ansatzes ist die (in situierten Lernumgebungen erfolgende) Enkulturation der Anfänger in die Expertengemeinschaft. Wie dieses Hineinwachsen in die Kultur der jeweiligen Expertengruppe vonstatten gehen soll, ist aber – trotz des Verweises auf Cognitive Apprenticeship – noch nicht hinreichend bestimmt. Des Weiteren ist der diesem Konzept verwendete Kulturbegriff wenig präzisiert. Es sollte gefragt werden, ob beruflich praktizierte Expertenkultur pädagogisch legitimierbar ist.

(2) Unter forschungsmethodischen Aspekten ist festzuhalten, dass die vorgestellten Ergebnisse einer Einmaluntersuchung entstammen. Damit sind Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht entscheidbar, ebenso ist der Einfluss von Drittvariablen nicht ausschließbar. So könnten – entgegen der plausibel erscheinenden Wirkungsrichtung von der wahrgenommenen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Lernmotivation der Auszubildenden – hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. ausgeprägte Interessenorientierungen der Grund für eine starke Expertenkultureinbindung sein; eventuell könnte auch eine besondere betriebliche Situation – z. B. die außerordentliche Prosperität des Ausbildungsbetriebes und die für eine (künftige) Mitarbeit sich daraus ergebenden beruflichen Chancen – die Ursache sein sowohl für die wahrgenommene starke Expertenkultureinbindung als auch für hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. hohe Ausprägungen der ‚Interessierten Lernmotivation‘. Des Weiteren wurden im Bereich der Personvariablen zwar leistungsbedeutsame Faktoren in den Blick genommen, jedoch nicht die am Ende einer relativ langen Kausalkette positionierten Leistungen selbst. Insoweit wäre es erforderlich, die forschungsmethodisch notwendigen Längsschnittuntersuchungen verstärkt auf die kognitiven Aspekte des Ausbildungsgeschehens zu orientieren. Ferner sollte der Ansatz im Hinblick auf das instruktionale Vorgehen nach Möglichkeit mit mehreren Varianten realisiert werden und außerdem sollte man bei künftigen Effektivitätsstudien weitere, die Ausbildungsleistung beeinflussende Faktoren – sowohl Person- wie auch Umweltfaktoren (z. B. kognitiver Orientierungsstil, Selbststeuerung, Qualität des Berufsschulunterrichts usw.) – in die Analyse einbeziehen. Festzuhalten ist auch, dass mit der Expertenkulturskala die von den Auszubildenden *wahrgenommene* Einbindung in die betriebliche Expertenkultur erfasst wird, sodass die erhaltenen Antworten mit den aus Ausbildersicht vorgenommenen Einschätzungen zu konfrontieren bzw. objektive Erfassungsverfahren zu verwenden wären. Schließlich wäre es günstig, wenn die in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsbetriebe in einem Ausbildungsberuf eine möglichst hohe Zahl von Auszubildenden aufwiesen, sodass die Auszubildenden jeweils eines Betriebes eine Kohorte bilden. In der Folge würden die Ergebnisse nicht über eine Vielzahl von Betrieben gemittelt, sondern ließen sich auf einen je bestimmten Ausbildungsbetrieb beziehen.

Praktische Folgerungen:

(1) Die Auszubildenden, die eine vergleichsweise geringere Vorbildung aufweisen, einen weniger anspruchsvollen Ausbildungsberuf gewählt haben und einem kleineren Ausbildungsbetrieb angehören, sollten stärker in die Expertengemeinschaft einbezogen werden.

(2) Die Ausbilder bzw. Ausbilderinnen sollten bei der Aufgabenbearbeitung mehr darauf achten, dass sie ihr Wissen detaillierter darlegen und ihr Vorgehen begründen. Inwieweit sich der hier erörterte Ansatz als ein Element einer qualifizierenden Berufsausbildung etablieren kann, wird nicht zuletzt von der Lösung der angesprochenen Probleme und der (weiteren) empirischen Bewährung abhängen. Das Potenzial des Expertenkonzepts und die bisherigen empirischen Befunde sprechen für eine Fortführung der Forschungen.

Literatur

- BROMME, R.; RAMBOW, R. (2001): Experten – Laien – Kommunikation als Gegenstand der Expertenforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, R. K.; Reitzle, M. (Hrsg.): Bericht über den 42. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000. Lengerich, S. 541–550.
- COLLINS, A.; BROWN, J. S.; NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Ed.): Knowing, Learning, and Instruction – Essays in Honour of Robert Glaser. Hillsdale, N.J., pp. 453 to 494.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 223–238.
- EBNER, H. G. (2000): Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept: Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive. In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 111–120.
- EBNER, H. G. (2001): Modernisierung der kaufmännischen Ausbildung am Berufsbildungswerk Leipzig, Universität Mannheim 2001.
- GRUBER, H.; MANDL, H. (1996): Expertise und Erfahrung. In: Gruber, H.; Ziegler, A. (Hrsg.): Expertiseforschung theoretische und methodische Grundlagen. Opladen, S. 18–34.
- MANDL, H.; REINMANN-ROTHMEIER, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 60.
- MÜLLER, W. (1996): Betriebliche Restrukturierung und Reorganisation als betriebspädagogisches Problem. In: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, S. 209–224.
- PÄTZOLD, G. (2004): Zur Komplementarität formellen und informellen Lernens in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 2, S. 161–168.
- PRENZEL, M. u. a. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wisenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen, hrsg. von K. Beck und H. Heid), S. 108–127.

- REINMANN-ROTHMEIER, G.; Mandl, H. (1993): Lernen im Unternehmen. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 21. Jg., Heft 3, S. 233–260.
- REINMANN-ROTHMEIER, G.; Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 601–646.
- SCHWARZER, R. (1993): Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research. Freie Universität Berlin.
- WILD, K.-P. (2000): Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernumgebungen. In: Schiefele, U.; Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster, S. 73–93.
- ZIEGLER, A. (2002): Expertiseforschung. In: Lexikon der Psychologie auf CD-Rom. Heidelberg.
- ZIMMERMANN, M. (1996): Transferfördernde Berufserziehung in Schule und Betrieb. – Zum „Expertenkulturansatz“ in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, S. 45–60.
- ZIMMERMANN, M.; MÜLLER, W.; WILD, K.-P. (1994): Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“. Otto-Selz-Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim, Forschungsbericht Nr. 31.

Arnulf Zöllner

Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und externe Evaluation – Forschungsbericht

Fast alle Bundesländer sind in den letzten drei Jahren zu einer externen Evaluation schulischer/berufsschulischer Leistungsmerkmale übergegangen. Dabei unterscheiden sich die inhaltliche Ausgestaltung, die Unterstützung durch materielle und personelle Ressourcen sowie die strukturelle Verortung erheblich. Auch die Verknüpfung derartiger externer Maßnahmen mit Verfahren einer internen Qualitätsentwicklung bzw. einem systematischen Qualitätsmanagement entwickelt sich äußerst heterogen. Insbesondere auch über das Ausmaß und die Art und Weise einer notwendigen Unterstützung von Schulen auf diesem Weg der Qualitätsarbeit gibt es kaum Konsens.

Der Beitrag versucht dieses Feld transparent zu machen, indem er die unterschiedlichen Ansätze kurz skizziert und über aktuelle Entwicklungen berichtet. Desiderate werden benannt und zur Diskussion gestellt.

1 Der lange Weg zu einem systematischen (berufs)schulischen Qualitätsmanagement

Eine Auseinandersetzung mit Fragen des Qualitätsmanagements findet, wenn auch eher unsystematisch, so doch bereits seit längerer Zeit in Schulen und Bildungsinstitutionen¹ statt. Insbesondere berufliche Schulen haben sich spätestens seit der Zeit, als Fragen der Qualitätssicherung auch an den betrieblichen Lernorten der dualen Partner diskutiert wurden, damit beschäftigt. Vereinzelt ISO- und EFQM-Gehversuche haben an Schulen fast aller Länder stattgefunden und sich vereinzelt auch in BLK-Modellversuchen² oder systematisch, wie etwa in Niedersachsen, niedergeschlagen. Mehrere Länder haben sich in den 90er-Jahren auch über eine mehr oder weniger verbindlich festgeschriebene Schulprogrammarbeit dieser Thematik angenähert, andere haben von den Schulen Leitbilder eingefordert; andere haben erste Projekte zum Thema „Selbstständige Schule“ begonnen. Viele kleine Schritte also, wenngleich auch nicht immer in eine vorher klare und bekannte Richtung wurden seitdem getan. Festzuhalten bleibt jedoch, dass es die beruflichen Schulen trotz all dieser Gehversuche und Anfangsaktivitäten nicht wirklich geschafft haben, eine

1 Ein erster schulartübergreifender, mehrtägiger EFQM-Workshop fand 1997 im ISB statt.

2 So haben die Länder Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein in der Zeit von 1999 bis 2002 den Modellversuch „QUABS“ durchgeführt, der sich den QM-Systemen ISO und EFQM gewidmet hat.

systematische und kontinuierliche Qualitätsarbeit aus eigener Kraft, das heißt ohne Unterstützung aus dem allgemeinbildenden Schulwesen heraus, anzustoßen.

Der entscheidende Schritt hin zu einer heute annähernd flächendeckenden Auseinandersetzung mit dem Thema „schulisches Qualitätsmanagement“ ging ja weniger von der Anerkennung der Notwendigkeit derartiger qualitätssichernder Maßnahmen aus, als vielmehr von den als unbefriedigend wahrgenommenen Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien (z. B. PISA 2001). Das heißt aber auch, dass das Engagement und der politische Wille, sich mit diesem Defizit und damit auch mit möglichen Korrekturen auseinanderzusetzen, primär aus dem allgemeinbildenden Schulsystem herauskam und erst über diesen Weg wieder das berufliche Schulwesen erreicht hat.

Ein zweites Spezifikum der aktuellen Situation ist, dass man das heute gängige schulische Qualitätsmanagement mit wenigen Ausnahmen über die Einführung einer externen Evaluation oder – als Synonym verwendet – einer Schulinspektion begonnen hat. Die Organisation Schule hat nicht aus sich heraus die Notwendigkeit innerschulischer Qualitätsarbeit betont und damit auch die relevanten und zielleitenden Qualitätskriterien definiert; vielmehr hat das System Schule bzw. die Politik über extern gesetzte – primär wissenschaftlich legitimierte – Qualitätskriterien den Prozess angestoßen und organisiert.

So gibt es inzwischen in allen sechzehn Bundesländern – bei unterschiedlicher Terminologie – sehr detailliert und professionell ausgearbeitete, anschaulich dokumentierte und insbesondere bildungspolitisch eingeforderte und unterstützte Systeme einer externen Schulevaluation.³ Damit wird in der Regel auch der Anspruch proklamiert, einen wesentlichen Schritt hin zu einer Qualitätssicherung schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse getan zu haben. Zwischen diesen – sicherlich wichtigen, begrüßenswerten und qualitätsrelevanten – Evaluationsaktivitäten einerseits und einem systematischen schulischen Qualitätsmanagement andererseits ist es jedoch noch ein langer Weg: „Klar und deutlich muss gesagt werden, dass die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule ein langwieriger Prozess ist, der durch die externe Evaluation unterstützt wird. Diese Evaluation oder Inspektion ist nicht schon die Verbesserung der Qualität“ (vgl. Schnell 2006, S. 42 f.). Diese Erkenntnis ist zwischenzeitlich nicht mehr umstritten. Konsequenterweise haben deshalb viele Länder neben ihre elaborierte externe Evaluation bzw. Schulinspektion die häufig vorerst nur als Appell formulierte Forderung nach einer verstärkten internen Evaluation bzw. Selbstevaluation der Schulen gestellt.

Den nächsten Schritt aber, nämlich die Hinwendung zu einem systematischen und ganzheitlichen QM-System, geht aktuell nur ca. ein halbes Dutzend der Bundes-

3 Exemplarisch sei dazu auf die bayerische Publikation „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“ verwiesen (StMUK 2005).

länder. Hierbei ist auffallend, dass diese systematischen und ganzheitlichen Initiativen fast ausschließlich aus den Abteilungen für berufliche Schulen der jeweiligen Ministerien hervorgehen. Des Weiteren fällt auf, dass die Hinwendung zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagement meist mit Projekten im Kontext einer gesteigerten Selbstverantwortung bzw. Selbstständigkeit beruflicher Schulen verknüpft war und ist (z. B. ProReKo in Niedersachsen, OES in Baden-Württemberg, PROFIL 21 in Bayern).

2 Externe und interne Evaluation in den Bundesländern

2.1 Verfahren der externen Evaluation

Wie bereits erwähnt, praktizieren inzwischen fast alle Länder ein verbindlich eingeführtes oder in der Erprobungsphase laufendes System der externen Evaluation bzw. der Schulinspektion. Obwohl diese Systeme, wie weiter oben ausgeführt, in der Folge der PISA-Diskussionen primär für das allgemeinbildende Schulwesen entwickelt wurden, sind sie zwischenzeitlich mit nur wenigen Ausnahmen (z. B. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) auch für die beruflichen Schulen gültig.

Die Konzepte der externen Evaluation basieren dabei auf Konstrukten, die häufig als „Orientierungsrahmen Qualität“⁴ bezeichnet werden. Unabhängig von den jeweiligen Terminologien gibt es zwischen den Ländern eine große Übereinstimmung hinsichtlich der untersuchten Bereiche. Die folgende Tabelle 1 zeigt die Qualitätsbereiche für einige ausgewählte Bundesländer.

Diese Orientierungsrahmen strukturieren sich meist in (zwei bis) drei Ebenen, welche mit zunehmender Konkretetheit zwischen Qualitätsbereichen, Qualitätsdimensionen bzw. -merkmalen und Einzelkriterien unterscheiden. Den jeweiligen Dimensionen und Kriterien sind dann – zum Teil schulartspezifische – Instrumente (Fragebögen, Checklisten) zugeordnet. Im bayerischen Orientierungsrahmen konkretisiert sich der Qualitätsbereich „Prozessqualitäten Schule“ beispielsweise in der Qualitätsdimension „Schulleitung und Schulmanagement“, welche wiederum die Einzelkriterien „Personalführung, Leitung, Organisation der Arbeitsabläufe“ beinhaltet (StMUK 2005, S. 13). Diese von außen gesetzten Standards sind – so die Autoren – Abbild des „Kenntnisstand(s) der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht“ (ISB-Homepage 2007). Zumindest in der Beschreibung dieser Qualitätsbereiche ist das Kerngeschäft „Unterricht“ durch Kriterien wie z. B. „Lehr- und Lernprozesse“ und „Lehrerprofessionalität“ unübersehbar thematisiert.

4 Die Terminologie ist zwischen den Bundesländern durchaus unterschiedlich, gemeint sind allerdings jeweils mehrstufige Beschreibungen von Qualitätsbereichen.

Vielen schulischen Qualitätsmaßnahmen wird ja gerade eine gewisse „Abstinenz“ hinsichtlich dieser den Unterricht betreffenden Qualitätsbereiche vorgeworfen.

Tabelle 1: Qualitätsbereiche der externen Evaluation

Berlin	Bayern	Niedersachsen	Hessen	Rheinland-Pfalz	Sachsen-Anhalt
Ergebnisse der Schule	Rahmenbedingungen	Ergebnisse und Erfolge der Schulen	Voraussetzungen und Bedingungen	Rahmenbedingungen	Schülerleistungen
Lehr- und Lernprozesse	Prozessqualitäten Schule	Lernen und Lehren	Entwicklungsziele, Strategien	Schulische Prozesse	Lehr- und Lernbedingungen
Schulkultur	Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung	Schulkultur	Führung und Management	Unterrichtsprozesse	Professionalität der Lehrkräfte
Schulmanagement	Ergebnisse der schul. Arbeit und Umgang mit den Ergebnissen	Schulmanagement	Professionalität	Ergebnisse	Leitungsgeschehen und Schulmanagement
Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung		Lehrerprofessionalität	Schulkultur		Schulorganisation
Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung		Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	Lehren und Lernen		Schulklima und Schulkultur
			Ergebnisse und Wirkungen		

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass es zumindest für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen einen breiten Konsens bei der Beschreibung von Qualitätsbereichen und -dimensionen gibt, die einer Evaluation von Schule als Ganzes zugrunde gelegt werden. Eine schulartspezifische Differenzierung erfolgt kaum. Inwieweit sich die einzelnen Schulformen, also beispielsweise die beruflichen Schulen, durch die konkreten Qualitätskriterien charakterisiert sehen, bleibt daher offen.

Neben der Betrachtung der Orientierungsrahmen, die der externen Evaluation zugrunde liegen, können weitere Aspekte verglichen werden:

- Wer evaluiert in welchem zeitlichen Turnus?
- Wo sind die evaluierenden Akteure verortet, wie setzen sich die Teams zusammen und mit welchen Ressourcen sind sie ausgestattet?
- Wie gestaltet sich die externe Evaluation?

Unabhängig von vereinzelten terminologischen Varianten zwischen den Ländern kann man folgende Punkte für alle Bundesländer festhalten (vgl. auch Tabelle 1):

- Vonseiten der Bildungspolitik bzw. der Bildungsadministration wird für die externe Evaluation bzw. Schulinspektion fast durchgehend ein Turnus von 3 bis 5 Jahren genannt. Nach ersten Erfahrungen mit der realen Gestaltung derartiger Prozesse und dem notwendigen Ressourcenaufwand zeichnet sich ein mindestens 5-jähriger Turnus ab.
- Für die Evaluation haben die Länder Evaluations- bzw. Inspektionspersonal rekrutiert und qualifiziert. Dabei geht die Spanne von hauptamtlichen Inspektoren bis hin zu nebenamtlich tätigen Experten, die für ihre Tätigkeit Anrechnungsstunden erhalten und somit vom Unterricht teilweise freigestellt sind.
- Die Zusammensetzung der Evaluations- bzw. Inspektionsteams variiert ebenfalls stark. Die Teamgrößen reichen von zwei bis zu fünf Personen, wobei auffällt, dass nur in sehr wenigen Ländern externe Akteure (z. B. Eltern, Betriebsvertreter) in den Teams vertreten sind. Auch die Trennung von Evaluation und Schulaufsicht wird nicht stringent durchgehalten.
- Der Forderung nach weitgehender Unabhängigkeit der Evaluatoren wurde vonseiten der Bildungsadministration sehr unterschiedlich entsprochen. Am konsequentesten hat Bremen gehandelt und die externe Evaluation an ein privates Institut außerhalb des Landes vergeben. Alle anderen Länder haben sich entweder ihrer (z. T. umstrukturierten) Landesinstitute bedient bzw. ausgelagerte Organisationseinheiten mit dieser Aufgabe betraut oder die Kompetenz (vorerst) im eigenen Ministerium bzw. der Senatsverwaltung verortet.

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die verschiedenen Systeme der Länder.⁵ Da dieses Feld aktuell einer hohen Dynamik unterliegt, liefern die entsprechenden Daten nicht mehr als eine Momentaufnahme.

5 Die Daten für diese Synopse wurden im Januar/Februar 2007 durch Internetrecherche oder durch telefonische Nachfragen erhoben. Weiterentwicklungen können zwischenzeitlich zu Änderungen geführt haben.

Tabelle 2: Systemkomponenten der externen Evaluation in den Bundesländern

Land	Bezeichnung/ Turnus/Durchfüh- rende	Verortung	Teamstrukturen	Konzept
Bayern	Externe Evaluation (5–6 Jahre) durch Evaluationsteams	Qualitätsagentur am Staatsinstitut	3–4 Lehrkräfte aus der Schulart und Ex- terne; teambezogene Anrechnungsstunden	Konzept der ext. Eval. mit Qualitätsberei- chen, -dimensionen und -kriterien
Baden-Würt- temberg	Externe Evaluation (5 Jahre) durch Ins- pektoren	Landesinstitut für Schulentwicklung	Hauptamtliche Evalu- atoren aus der jewei- ligen Schulart (3 Insp. + 1 Schulleiter oder Wirtschaftsvertreter)	Orientierungsrahmen Schulqualität, für berufliche Schulen Konzept OES
Berlin	Schulinspektion (5 Jahre) durch Ins- pektionsteams	Senatsverwaltung	4–5 Lehrkräfte und Externe; Teilzeit 2 Tage	Handlungsrahmen Schulqualität
Brandenburg	Schulvisitation (5 Jahre) durch Visi- tatoren	Landesgeschäftsstelle Schulvisitation	2–3 Lehrkräfte (Visitatoren), zz. 12 Vollzeitvisitatoren 13 Teilzeitvisitatoren	Orientierungsrahmen Schulqualität
Bremen	Externe Evaluation (3 Jahre) durch privates Institut	Senatsbehörde	Die externe Evalua- tion ist an ein priva- tes Institut außerhalb Bremens vergeben	Rahmenplan für die Qualitätsentwick- lung für Schulen in Bremen
Hamburg	Schulinspektion (4 Jahre) durch Ins- pektorenteams	Senatsbehörde	Zum Teil freigestellte schulische Experten, z. T. teilsfreigestellte Schulleiter, Firmen- vertreter	Orientierungsrahmen; Lernausgangslagen- untersuchung
Hessen	Externe Evaluation (3–5 Jahre) durch Schulinspektoren	Institut für Qualitäts- entwicklung	Schulinspektoren (zz. 40 hauptamtliche Schulinspektoren, Planung: 60)	Referenzrahmen Schulqualität
Mecklenburg- Vorpommern	Externe Evaluation (ca. alle 3 Jahre) durch ein Team (Planung)	Qualitätsabteilung am Landesinstitut	Planungsstadium	Planungsstadium
Niedersachsen	Schulinspektion (3–4 Jahre) mit hauptamtlichen Inspektoren	Niedersächsische Schulinspektion	2–3 Inspektoren (schulartgemischt)	Orientierungsrahmen Schulqualität Nieder- sachsen; EFQM als verbindliches Modell in allen beruflichen Schulen
Nordrhein- Westfalen	Qualitätsanalysen (5 Jahre)	4 Q-Abteilungen der Bezirksregierung		Orientierungsrahmen, aufbauend auf Schul- programmarbeit

Land	Bezeichnung/ Turnus/Durchfüh- rende	Verortung	Teamstrukturen	Konzept
Rheinland-Pfalz	Externe Evaluation (5 Jahre) durch AQS-Team	Agentur für Qualitätssicherung (AQS)	AQS-Team (3–4 LK) Freistellung	Orientierungsrahmen Schulqualität
Saarland	„Qualitätsberatung“ akt. nur Grundschule	Ministerium	Beratungsteam aus Lehrkräften bzw. Schulleitern	Orientierungsrahmen mit vier Bereichen
Sachsen	Externe Evaluation (3 Jahre) durch Teams	Sächs. Evaluations-agentur für das Schulwesen	Teams aus drei Schulvertretern ohne externe Beteiligung (z. T. hauptamtlich)	Beginn 2007/2008, dabei soll viel aus dem allg.-bild. Bereich übernommen werden
Sachsen-Anhalt	Vertiefende Schulinspektion (5 Jahre)	Schulabt. am Landes-verwaltungsamt	Inspektionsteam	Qualitätsrahmen schulischer Arbeit
Schleswig-Holstein	EVIT-BS in der Pilotphase (4 Jahre) durch Evaluationsteams	Qualitätsagentur am Landesinstitut	Nebenberufliche Teams (Ministerium, Schulleiter einer fremden Schule, IQSH-Vertreter)	In Arbeit
Thüringen	Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“; Inspektoren	Ministerium/Schulämter als Q-Agenturen	Team aus 2–3 Personen: geplant sind zeitlich befristet freigestellte schulische Experten	Qualitätsrahmen schulische Entwicklung

Es sei nochmals betont, dass die Systeme der aktuell praktizierten externen Evaluation in hohem Maße professionell initiiert, konzipiert, durchgeführt und vermarktet werden. Deutlich zurückhaltender sind die Aussagen zur innerschulischen Akzeptanz dieser Verfahren und zu ihren Wirkungen. Vermutlich ist es jedoch noch zu früh, um verlässliche Aussagen dazu zu machen.⁶ Erste mahnende Stimmen weisen jedoch auf ein Defizit hin, das relativ häufig anzutreffen ist, wenn bildungspolitische Innovationen in einem Top-down-Verfahren angestoßen werden: Man gibt sich häufig zu schnell mit der Aussage „Wir haben das flächendeckend eingeführt“ zufrieden. Vernachlässigt werden dagegen die notwendigen Maßnahmen zur Schaffung eines effektiven Unterstützungssystems sowie die Verbindlichkeit und Zieltransparenz, welche für eine nachhaltige Sicherung einer derart komplexen Innovation, wie es die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen ist, notwendig ist. Zwei Äußerungen mögen dies verdeutlichen:

6 Erste Länder verfügen bereits über Erfahrungsberichte zur externen Evaluation, die in der Regel über die jeweilige Homepage zugänglich sind (z. B. Hessen, Bayern).

„Ohne ein umfassendes (und teures!) externes Beratungs- und Unterstützungssystem wird die Schulinspektion in ihrer angestrebten Wirksamkeit auf halbem Weg stecken bleiben.“ (Amthor 2007, S. 10)

„Das derzeit größte Problem externer Evaluation besteht (...) in den Antworten auf die Frage, was danach passiert.“ (Riecke-Baulecke 2007, S. 3)

2.2 Situation der internen Evaluation

So strukturiert und transparent sich die externe Evaluation in den meisten Ländern darstellt, so unübersichtlich und facettenreich gestaltet sich das Feld der Aktivitäten, die man unter dem Begriff interne Evaluation zusammenfassen kann. Dies ist auch verständlich, haben sich diese Aktivitäten doch häufig als Bottom-up-Aktivitäten entwickelt, welche insbesondere der inzwischen schon fast in die Jahre gekommenen Phase der Schulprogrammarbeit bzw. der Blütezeit der inneren Schulentwicklung entstammen.

Positiv ist zu bewerten, dass inzwischen alle Länder den Sinn und die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Selbstevaluation von Schulen als Ergänzung zu einer externen Evaluation oder Schulinspektion bejahen. Fragt man jedoch nach der Verbindlichkeit einer derartigen Selbstevaluation bzw. nach der Verpflichtung der Schulen zu einer kontinuierlichen Selbstbewertung, erhält man sehr häufig noch Antworten, wie „Wir sind auf dem Weg“, „wird erwartet“, „Wir haben keinen genauen Überblick“. Die interne Evaluation ist deshalb aktuell in vielen Bundesländern mit den Stichworten „punktuell und eher unsystematisch“ treffend beschrieben. Aber auch hier gibt es Länder, die weiter fortgeschritten sind als andere. In Hamburg ist eine interne Evaluation auf der Grundlage von Ziel- und Leistungsvereinbarungen verpflichtend. In Bremen enthält das der Qualitätsarbeit der beruflichen Schulen zugrunde liegende Q2E-Konzept eine verbindliche Säule „interne Evaluation“. Niedersachsen hat das EFQM-System an beruflichen Schulen verbindlich eingeführt und auch Rheinland-Pfalz spricht von verpflichtenden Qualitätsprogrammen, die von Schulen regelmäßig fortgeschrieben und überprüft werden. In Baden-Württemberg ist die interne Evaluation Teil des Konzeptes „Operativ eigenständige Schule“. Bayern hat ein Manual zur internen Evaluation an alle Schulen⁷ verteilt und zur Durchführung interner Evaluationsarbeit aufgerufen:⁸ „Jede Schule

7 Die beruflichen Schulen sind dabei ausgenommen, da für sie ein eigenes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Pkt. 5) entwickelt wird.

8 Interessant ist das Ergebnis einer bayerischen Untersuchung, in der Schulen danach gefragt wurden, ob sie kontinuierlich interne Evaluation durchführen. Die Antwort fällt eher ernüchternd aus: Auf die Frage antworten nur ca. 20% mit einem Ja. (ISB 2006)

sollte eine Kultur der internen Evaluation etablieren und pflegen“ (StMUK 2007, S. 11).

Aber genau dieser eher unverbindliche Charakter der Aufforderung ist es, der diesen Teil der Qualitätsarbeit im Hinblick auf seine Wirksamkeit noch problematisch erscheinen lässt. Denn dieser Aufforderungston geht in der Regel einher mit einer sehr zurückhaltenden Gewährung von Ressourcen. Dies ist aktuell wohl auch der augenscheinlichste Unterschied zwischen den beiden Evaluationsbereichen: Die externe Evaluation bindet in erheblichem Maße personelle und materielle Ressourcen (in einigen Ländern bis zu 60 Inspektorenstellen plus die dafür notwendige Infrastruktur), während Ressourcen für die interne Evaluation häufig eher punktuell oder für zeitlich befristete Schulversuche vergeben werden. Ein weiterer Unterschied ist die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen. Auch hier kann man konstatieren, dass es zwischen den beiden Systemen noch erhebliche Unterschiede zu Lasten der Selbstevaluation gibt. Dies hängt sicherlich auch mit der momentanen bildungspolitischen Präferenz für die externe Evaluation zusammen.

Das System der internen Evaluation ist sinnvollerweise aktuell nur im Kontext der implementierten externen Verfahren zu diskutieren. Dies gilt auch für die Qualitätsbereiche, die der internen Evaluation zugrunde liegen. Dort, wo die Länder über bestehende ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ verfügen, tendiert man dazu, diese auch als Bezugsrahmen der internen Evaluation zu verwenden (z. B. Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz). Dies scheint vordergründig auch sinnvoll, beziehen sich doch damit beide Evaluationsbereiche auf die gleichen Qualitätsbereiche und schaffen damit Transparenz und Kalkulierbarkeit. Dieses Vorgehen bedeutet aber auch, dass Schulen ihre Selbstbewertung mit von außen gesetzten Qualitätskriterien vornehmen. Der schulische Qualitätsrahmen ist also kein selbstgesetzter – wie in vielen Modellbeschreibungen gefordert – und läuft damit eigentlich der oben zitierten Forderung, dass Schulen eine Kultur der Selbstbewertung entwickeln und leben sollen, eher zuwider.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Die Notwendigkeit einer Selbstevaluation in der schulischen Qualitätsarbeit ist Konsens in allen Ländern.
- Die Aufforderung an die Schulen, interne Evaluationsmaßnahmen kontinuierlich durchzuführen, hat häufig noch eher appellativen und damit unverbindlichen Charakter.
- Die Gewährung von personellen und materiellen Ressourcen geschieht meist äußerst zurückhaltend und ist kaum strukturell angelegt (wie z. B. bei der externen Evaluation).

- Durch die Übertragung der Qualitätsbereiche der externen Evaluation hat die interne Evaluation häufig den Charakter einer diese Maßnahme vorbereitenden innerschulischen Aktivität.
- Der Zusammenhang von interner schulischer Evaluation und einem neuen Verständnis von Schulleitung wird in zunehmendem Maße betont und findet auch in Personalentwicklungs- und -rekrutierungsmaßnahmen Berücksichtigung.

3 Systematische modellgestützte Qualitätsentwicklung

Wendet man sich von der Betrachtung der häufig noch isolierten Felder der internen und externen Evaluation der Frage zu, wo denn ein modellgestütztes Gesamtsystem im Sinne eines ganzheitlichen, systematischen Qualitätsmanagementsystems Grundlage schulischer Qualitätsarbeit ist, reduziert sich die Anzahl der hier aktiven Länder erheblich. Man kommt im Wesentlichen zu vier Erkenntnissen (vgl. Tabelle 3):

- Nur ca. ein halbes Dutzend Länder gibt an, ein derartiges Gesamtmodell zu nutzen.
- Die Initiative, derartige Modelle zu nutzen, geht fast ausschließlich vom beruflichen Schulwesen aus.
- Das Schweizer Modell „Qualität durch Entwicklung und Evaluation“ (Q2E) scheint sich gegenüber anderen gebräuchlichen Modellen wie EFQM oder ISO – zumindest als Basismodell – durchzusetzen.
- Mit wenigen Ausnahmen haben sich diese ganzheitlichen Systeme aus bereits bestehenden Teilbereichen von Qualitätsarbeit entwickelt.

Doch auch die Länder, die Q2E als Bezugs- oder Basismodell angeben, gehen sehr unterschiedlich damit um. Bremen und Mecklenburg-Vorpommern übernehmen dieses Modell mehr oder weniger direkt. Die Länder Baden-Württemberg, Hessen und Bayern orientieren sich in ihren jeweils landesspezifischen Modellen an Q2E und adaptieren die Grundidee an ihre Bedingungen und Notwendigkeiten. Zu diesen gehören etwa die bestehenden Qualitätsrahmen, eigene Vorstellungen vom Grad schulischer Eigenverantwortlichkeit oder landesspezifische Erwartungen an ein Zertifizierungsverfahren.

Tabelle 3: **Länder, die ein systematisches modellgestütztes Qualitätsmanagement unterstützen**

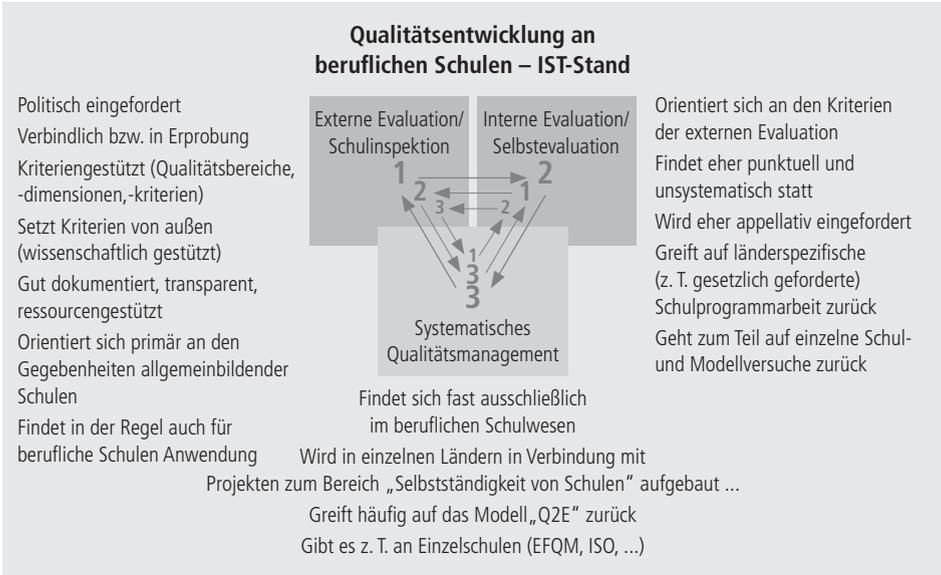
Land	Projektname	Sachstand/ Durchführende	Anmerkung/ Basismodell
Bayern	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS) im Rahmen von PROFIL 21	In Erprobung Kultusministerium/ Stiftung Bildungspakt Bayern/Landesinstitut	QmbS orientiert sich am QZE -Modell und am Projekt OES aus BW, flächendeckende Einführung 2009 geplant
Baden-Württemberg	Operativ Eigenständige Schule (OES)	Projektphase abgeschl. Kultusministerium/Landesinstitut	Vorprojekt STEPS (Stärkung der Eigenständigkeit ber. Schulen), OES als Weiterentwicklung von QZE , flächendeckende Einführung schrittweise realisiert
Bremen	im Rahmen von ReBiZ	Läuft in allen beruflichen Schulen (an) Senatsbehörde	QZE , Bezug zum Rahmenplan Qualitätsentwicklung
Hessen	In Verbindung mit dem Projekt „Selbstverantwortung plus“	Pilotphase Landesinstitut	QZE
Mecklenburg-Vorpommern	RBB	Laufend Landesinstitut	QZE
Niedersachsen	EFQM in Verbindung mit ProReKo	Eingeführt Landesinstitut	EFQM ist an beruflichen Schulen verbindlich eingeführt

Mit wenigen Ausnahmen haben sich diese ganzheitlichen Systeme aus bereits bestehenden Teilbereichen von Qualitätsarbeit entwickelt. Diese Vorgehensweise kann zwar auch so interpretiert werden, dass die Entwicklung eines Gesamtsystems sozusagen der Schlusspunkt oder gar Höhepunkt der Hinwendung zu einem schulischen Qualitätsmanagement sei. Sie birgt jedoch auch die Gefahr, dass strukturelle Vorgaben den „klassischen Entwicklungsweg“ eines schulischen Qualitätsmanagementsystems erschweren und dass die doch spürbare Skepsis, die aktuell noch der externen Evaluation entgegengebracht wird, auf das Gesamtsystem übertragen wird.

4 Drei Entwicklungslinien und ein Nebeneffekt

Betrachtet man die momentane Situation der drei diskutierten Entwicklungslinien in ihrer Gesamtheit, so lässt sie sich wie in Abbildung 1 veranschaulichen:

Abbildung 1: Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen



In der Gesamtschau ergeben sich interessante Fragen für die zukünftige Positionierung der drei Säulen zueinander. Inwieweit sind die drei Systeme und die dahinterstehenden Protagonisten bereit und flexibel, auf die Entwicklung und Professionalisierung der jeweils anderen Teile zu reagieren? Wie entwickelt sich das Verhältnis von interner und externer Evaluation bei einer zunehmenden Professionalisierung der internen Qualitätsarbeit und einem steigenden Selbstbewusstsein von Schulen? Sind interne und externe Evaluation bereit, sich als Teile eines Gesamtsystems zu verstehen, das mit einem hohen Grad an Eigenverantwortung von der Schule selbst gesteuert wird? Inwieweit lassen die bestehenden Systeme die Spezifika einzelner Schularten zu? Ich gehe davon aus, dass es die Antworten auf diese Fragen sein werden, die über den Erfolg des bildungs- und schulpolitischen Projektes „Nachhaltiges Qualitätsmanagement an Schulen“ in den nächsten Jahren entscheiden werden.

Bei der Betrachtung der landesspezifischen Vorgehensweisen bei der Implementierung der unterschiedlichen Systeme gewinnt man zudem den Eindruck, dass die berechnete und immer wieder betonte Fokussierung der Qualitätsarbeit auf „die

Schule als Ganzes“ auch dazu benutzt wird, unerledigte schulische und bildungspolitische „Innovationsbaustellen“ der letzten zehn Jahre zu reaktivieren und unter das Thema Qualitätsentwicklung zu subsumieren. Beispielhaft seien die Themen Schulprogrammarbeit, Leitbildentwicklung, Lernortkooperation, selbstständige Schule, Kompetenzzentrenbildung, Unterrichtsentwicklung, Handlungsorientierung, neue Führungsstrukturen, innere Schulentwicklung genannt. Viele dieser Themen wurden in den letzten Jahren in die beruflichen Schulen getragen und eingefordert. Sie blieben nicht selten unerledigt und wurden häufig als unabgestimmte, nebeneinanderstehende Innovationsforderungen vor dem subjektiven Hintergrund eigener Überlastung und mangelnder öffentlicher Wertschätzung wahrgenommen.

Wenn es gelingt, den Qualitätsentwicklungsprozess als notwendigen und akzeptierten – weil weitgehend selbst verantworteten – innerschulischen Innovationsprozess zu verankern und den individuellen und organisationalen Mehrwert deutlich werden zu lassen, können viele der oben genannten Einzelthemen zu einer neuen Relevanz gelangen und – sicherlich von Schule zu Schule verschieden – belebt werden. Die Erkenntnis, dass die Qualität einer Schule viele durchaus verschiedene Einzelaspekte umfasst, welche primär schulintern und schulspezifisch zu definieren sind, wäre zwar ein Nebeneffekt, aber trotzdem ein Erfolg des Projektes Qualitätsmanagement, der nicht zu vernachlässigen wäre.

Aus der Perspektive der beruflichen Schulen seien noch zwei Anmerkungen erlaubt:

- Die Überzeugung, dass auch Schulen aktives Qualitätsmanagement betreiben müssen, hat zwar als wichtige schul- und bildungspolitische Innovation im beruflichen Schulwesen sehr früh Beachtung und Akzeptanz gefunden, wurde aber erst durch ein im Wesentlichen im allgemeinbildenden Schulwesen konstatiertes Defizit und die dadurch entfachte bildungspolitische Dynamik aktiv angestoßen.
- Die systematische Herangehensweise, die aktuell insbesondere im beruflichen Schulwesen zu konstatieren ist, gibt Hoffnung, dass schulisches Qualitätsmanagement hier auch zu einer spürbaren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit gelangt und somit wieder auf das gesamte Schulsystem ausstrahlt.

5 Zur Illustration: Das bayerische Projekt „QmbS“

Das aktuelle bayerische Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern“ (QmbS)⁹ integriert viele der in den bisherigen Ausführungen angesprochenen Entwicklungen und steht deshalb fast symptomatisch für die Vorgehensweise in den Ländern: Es bindet die externe Evaluation ein, sieht eine interne Evaluation

9 Das Gesamtkonzept kann unter der Homepage des ISB heruntergeladen werden (www.isb.bayern.de).

konstitutiv vor, ist in ein Projekt eingebettet, frischt frühere Innovationsvorhaben auf und orientiert sich an einem bewährten Modell.

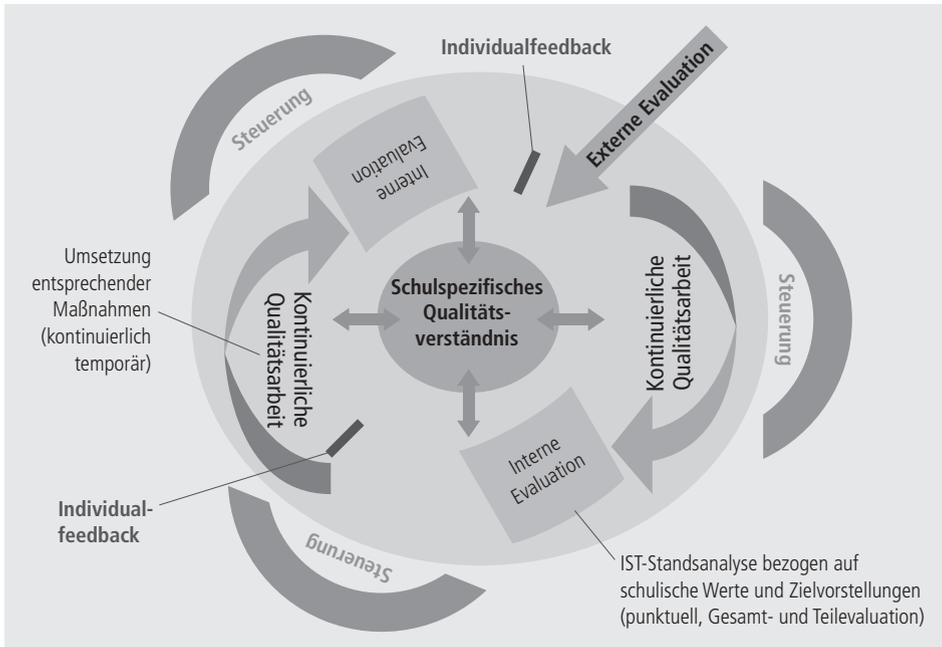
Eingebettet ist QmbS in das Modellvorhaben PROFIL 21, welches im September 2006 an 18 bayerischen beruflichen Schulen startete und diesen die Möglichkeit gewährt, durch zukunftsweisende schulspezifische Vorhaben eine erhöhte Eigenverantwortung und Selbstständigkeit ihrer Schule vor dem Hintergrund ihrer hohen Affinität zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zu erproben. Dabei ist jede Schule verpflichtet, unabhängig von den jeweils gewählten Projekten, diese im Rahmen eines systematischen Qualitätsmanagementsystems zu bearbeiten. Bei der Konzeption dieses Systems wurden, über die Einbindung in PROFIL 21 hinaus, verschiedene Eckpunkte berücksichtigt:

- Das bayerische System hat von Beginn an auf das System Q2E als Orientierungsrahmen gesetzt und auch die Erfahrungen des Projektes „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) aus Baden-Württemberg beachtet.
- QmbS hat das bestehende System der externen Evaluation, wie es in Bayern eingeführt ist, von Beginn an integriert.
- Selbstevaluation bzw. interne Evaluation ist verpflichtender Bestandteil von QmbS.

Das System QmbS besteht damit aus den fünf Bausteinen (a) Schulspezifisches Qualitätsverständnis, (b) Interne Evaluation, (c) Individualfeedback, (d) Externe Evaluation und (e) Steuerung des Qualitätsprozesses. Insbesondere versteht sich QmbS aber als ein Gesamtsystem und betont deshalb die jeweils spezifische Bedeutung aller im System angelegten Teilbereiche, die erst in ihrem Zusammenspiel die Wirksamkeit und den Mehrwert dieses Systems ausmachen.

Ganz wesentlich ist die Erfahrung aus bisherigen Qualitätsmanagementprojekten, dass die Beteiligung der Betroffenen nicht nur bei der konkreten Umsetzung von Maßnahmen, sondern insbesondere auch bei der Identifikation und Definition von Werten und Zielvorstellungen, also bei der Erarbeitung eines schulinternen Qualitätsverständnisses, von wesentlicher Bedeutung ist. Das heißt aber auch, dass Qualitätsentwicklung erst dann konstruktiv und zielführend geleistet werden kann, wenn entsprechende Werte und Zielvorstellungen transparent und konsensfähig bei allen Beteiligten vorhanden sind (vgl. dazu Bülow-Schramm, 2006, S. 61 ff). Daher steht die Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses im Zentrum des vorliegenden Qualitätsmanagementprozesses (vgl. dazu ISB 2007).

Abbildung 2: Zusammenspiel der Bausteine in QmBS



Die nächste Aufgabe wird es sein, dieses Konzept mit den Schulleitungen und den Kollegien der beteiligten Schulen zu erproben und zu optimieren. Dies geschieht auf der Basis eines ausführlichen Projektplans mit regelmäßigen Reflexionseinheiten der Beteiligten und der wissenschaftlichen Beratung. Die flächendeckende Einführung an den beruflichen Schulen in Bayern ist für den Sommer 2009 vorgesehen.

6 Mögliche Handlungsfelder – auch mögliche Kooperationsfelder?

Bei der Konzeption der Eckpunkte der externen Evaluation in den Bundesländern hat es zumindest ansatzweise unterschiedlich verortete und unterschiedlich stabile Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren gegeben, was im Wesentlichen der bundesweiten Diskussion der PISA-Folgen und der gemeinsamen Arbeit an Bildungsstandards zu verdanken war. Im Bereich der beruflichen Bildung ist im Hinblick auf das Themenfeld „Systematisches schulisches Qualitätsmanagement“ die Kooperation noch sehr rudimentär ausgeprägt. Gerade hier wäre jedoch eine Abstimmung notwendig, um gemeinsame Antworten auf Fragen des dualen Partners oder der europäischen Berufsbildungspolitik geben zu können. Aus diesem Defizit heraus ergeben sich zum einen die nachfolgend genannten offenen Handlungsfelder

zum Thema Qualitätsmanagement wie auch mögliche und notwendige zukünftige Kooperationsfelder und Kooperationspartner:

- Verknüpfung schulischer Qualitätsmanagementaktivitäten mit außerschulischen Vorhaben,
- Verknüpfung nationaler mit europaweiten QM-Aktivitäten (vgl. Europäische Kommission 2004),
- Entwicklung von (länderübergreifenden) Unterstützungssystemen für die Schulen,
- stärkere Verortung der Thematik in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung,
- Erarbeitung handhabbarer, aussagekräftiger und finanzierbarer (länderübergreifender) Zertifizierungsverfahren sowie
- Einbindung der Qualitätsthematik in einen innerschulischen Personal- und Organisationsentwicklungsplan.

Mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsnetz (AG BFN) sitzen die Vertreter dieser Akteure an einem Tisch. Durch den Wegfall der bisherigen strukturell und materiell stabilen Innovationsplattform „Modellversuchsprogramme“, fehlt aktuell jedoch noch eine belastbare länder- und institutionenübergreifende Kooperationsplattform. Diese neu zu schaffen, ist ein weiteres aktuell offenes Handlungsfeld der beruflichen Bildung.

Literatur

- AMTHOR, Ulrich: Wenn der Inspektor zweimal klingelt. In: Schulmanagement, 1, 2007, S. 8–10.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Interne Evaluation an Bayerns Schulen, München 2007.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Externe Evaluation an Bayerns Schulen, München 2005.
- BÜLOW-SCHRAMM, Margret: Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster 2006.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“, Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa, Brüssel 2004.
- RIECKE-BAULECKE, Thomas: in Schulmanagement, 1, 2007, S. 3.
- SCHNELL, Herbert: Zusammenfassung der Fachtagung „Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektionen – Schulaufsicht. Zit. nach ZBV 1-2/2006, S. 41.
- SEYDEL, Otto: Lernen aus der Differenz, Die externe Schulevaluation in der freien Hansestadt Bremen, in ZBV 1-2/2006, S. 28–40.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): QmbS – Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern, Konzeptmanuskript, München 2007.

Ralf Tenberg

Organisationsdiagnostik an beruflichen Schulen

Obwohl deutschlandweit Qualitätsentwicklungsansätze an beruflichen Schulen eingeführt wurden und werden, können bezüglich deren Wirkungen bzw. Erfolge aktuell noch keine abschließenden wissenschaftlichen Aussagen getroffen werden. Daher plant das Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover eine komplexe, quantitativ gestützte Studie, in welcher ein spezifisches organisationsdiagnostisches Instrument eingesetzt werden soll. Diese Instrumente kommen aus der Wirtschaft und haben sich dort bewährt. Obwohl auch im schulischen Bereich Adaptionen solcher Instrumente vorliegen, ist aktuell kein Inventar verfügbar, welches für die geplante Untersuchung ausreichen würde. Daher wird nun im Vorfeld ein Inventar zur Organisationsdiagnostik an beruflichen Schulen (IOBS) entwickelt. Kernstück ist ein Lehrerfragebogen mit zehn Skalen, fünf zur Organisation, fünf zum Unterricht. Hinzu kommt ein Schülerfragebogen mit zwei mal zwei Skalen aus den beiden Feldern. Erste Pilotstudien zeigen brauchbare Güterwerte der Skalen. Die statistisch ermittelten Ergebnisse geben interessante und dezidierte Aufschlüsse über die untersuchten Schulen. Als problematisch hat sich die Schülerbefragung erwiesen. Die Erwartung, deren Ergebnisse zur Validierung der Lehreraussagen verwenden zu können, hat sich bislang kaum bestätigt.

1 Ausgangspunkt

Seit einigen Jahren werden im deutschsprachigen Raum Ansätze von Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen implementiert. Dies erfolgte und erfolgt nicht als punktuell ausgelöster und systematischer Prozess, sondern vielmehr in einer großen Vielfalt und Varianz der Grundansätze und Umsetzungsstrategien ähnlich einem Trend oder einer „Bewegung“. Nach wie vor kann nicht gesagt werden, welcher Ansatz unter welchen Bedingungen an welchen Schulen in welchen Regionen mithilfe welcher Einführungs- und Unterstützungssysteme der „bessere“, „wirkungsvollere“ oder „sinnvollere“ ist. Nach wie vor werden Implementationsstudien durchgeführt, die – ohne wissenschaftliche Belege – einer Idee oder der Meinung von Experten folgend, lediglich erproben, ob in der Praxis das gelingt, was in einer Programmatik interessant erschien.

Um hier mehr Klarheit und Daten für weitere (vielmehr „weiterführende“) Studien zu gewinnen, wären u. a. kriterienorientierte Vergleiche zwischen Schulen, die Qualitätsentwicklung betreiben, erforderlich. Um solche Studien durchführen zu

können, fehlen jedoch nicht nur eine schulübergreifende Vergleichsbasis, sondern auch Instrumente, welche helfen könnten diese zu entwickeln. Wissenschaftlich haltbare Aussagen in diesem Bereich sind aktuell nur schulspezifisch möglich, können damit eher kasuistisch aufgefasst und bestenfalls wissenschaftlich aufgearbeitet werden. Selbst dies erscheint jedoch angesichts der vorliegenden Daten schwierig, da die Ergebnisse der entsprechenden Evaluationsstudien überwiegend explorativ-qualitativer Herkunft sind und vor keinem expliziten Theoriehintergrund erhoben bzw. transformiert oder interpretiert wurden.

Bei der Suche nach Lösungen stößt man auf sogenannte organisationsdiagnostische Instrumente. Diese werden seit Längerem in der Wirtschaft eingesetzt um u. a. organisationsübergreifende Vergleiche zu ermöglichen. Da die Idee, Qualitätsinstrumentarien zur Organisationsentwicklung einzusetzen, die Schulen (bzw. deren Administration) aus der Wirtschaft entlehnt haben, erscheint es plausibel, Lösungsansätze für das beschriebene Problem auch aus diesem Bereich zu adaptieren. Im Folgenden wird geklärt, welche Möglichkeiten die Organisationsdiagnostik generell für den schulischen Bereich bietet und inwiefern sie Antworten auf die genannten Fragen erlaubt.

2 Organisationsdiagnostik in der Wirtschaft

Schuler (vgl. 2004) konstatiert als Grundannahme der Organisationsdiagnostik, dass Organisationen – ähnlich wie Individuen – einer Diagnose unterzogen werden können, um festzustellen, „wie es ihnen geht“. In einer Definition nach T. M. Kühlmann, (vgl. 1989) wird Organisationsdiagnostik als systematische und fundierte Erfassung, Analyse und Darstellung des in einer Organisation regelhaft auftretenden Verhaltens und Erlebens ihrer Mitglieder einschließlich ihrer Wirkungszusammenhänge festgestellt.

Der Grundansatz besteht dabei im Versuch einer Komplexitätsreduktion durch gezielte Heraushebung organisatorischer Merkmale und Zusammenhänge mit Orientierung an psychologischen Standards. Die Güte der Diagnose bzw. deren Aussagekraft hängt dabei nicht nur von der Wahl und Auflösung des jeweiligen Ausschnittes der Organisation ab, sondern auch davon, zu welchem Grad es möglich ist, dabei psychologische Standards einzuhalten.

Voraussetzung ist dabei in jedem Falle eine implizite, besser noch explizite Organisationstheorie für den zu diagnostizierenden Ausschnitt der Organisation. Als grundlegendes Ziel von Organisationsdiagnostik stellt Büssing (vgl. 2004) die Beschreibung, Erklärung, Prognose und Veränderung des Erlebens und Verhaltens der untersuchten Individuen fest. Dieser Individuenbezug kommt auch bei Brandstätter (vgl. 1978) zum Ausdruck, welcher neben der Organisationsstruktur in der Kommunikation, den Gruppenprozessen, Konflikten und dem Humanvermögen zentrale An-

satzpunkte der Organisationsdiagnostik sieht. Zielgruppen sind somit intern das Management, die Personalentwicklung oder auch die Arbeits- bzw. Aufgabengestaltung, extern die Investoren, Eigner oder auch Auftraggeber. Außerhalb der Betriebe steht noch die Wissenschaft als Interessent im Zusammenhang mit Organisationsforschung.

Büssing (vgl. 2004) unterscheidet folgende Varianten von Organisationsdiagnostik: Hinsichtlich des Gegenstandes der Diagnose lassen sich Struktur- und Funktionsdiagnose gegenüberstellen, hinsichtlich des Zeitaspekts Status- und Prozessdiagnose, hinsichtlich des Anlasses modellorientierte vs. ereignisorientierte Diagnose, hinsichtlich der gesetzten Bezugsnorm standardisierte vs. situationsorientierte Diagnose, hinsichtlich der fokussierten Bezugsperspektive introspektive vs. evaluative Diagnose, hinsichtlich der Reflexivität lineare vs. zirkuläre Diagnose. Nach Brandstätter (vgl. 1978) erscheinen als Ansatzpunkte neben der Struktur einer Organisation deren Kommunikation, Gruppenprozesse oder auch der Bereich Konflikte bzw. das Humanvermögen interessant. Als Instrumente steht generell das gesamte Spektrum der empirischen Sozialforschung zur Verfügung. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von spezifischen Instrumenten für verschiedenste Einzelfälle, als Beispiel wären hier QM-Instrumentarien zu erwähnen.

3 Organisationsdiagnostik an Schulen

Im schulischen Bereich werden seit mehr als zehn Jahren organisationsdiagnostische Instrumente für Status- und Entwicklungsdiagnosen bzw. direkt zur Organisationsentwicklung eingesetzt. Altrichter (vgl. 2004) beklagt jedoch das Fehlen einer übergreifenden, funktionellen Organisationstheorie der Schule. Auch finden sich keine Veröffentlichungen, in welchen ein expliziter (operativer oder wissenschaftlicher) Zusammenhang zwischen Organisationstheorie und Organisationsdiagnostik hergestellt und umgesetzt wird. Das Fehlen einer fundierten Theorie kommt auch bei der Betrachtung bekannter Instrumente aus dem schulischen Bezugsfeld deutlich zum Ausdruck. Hier soll kurz auf den „Guide to Institutional Learning“ (GIL), den „Organisations Klima Index“ (OKI) und das „IFS-Barometer“ eingegangen werden:

Der GIL von Dalin, Rolff und Buhren (vgl. 1998) ist als entwicklungsorientiertes Inventar für einen komplexen Schulentwicklungsansatz, den „institutionellen Schulentwicklungsprozess“ (ISP) konzipiert. Es unterstützt Relativmessungen anhand einer Gegenüberstellung von Soll- und Ist-Zuständen. Als Entwicklungsperspektive wird eine Verringerung der Ist-Soll-Differenz anvisiert. Im GIL werden Lehrer/-innen über zehn Dimensionen mit 200 Items befragt. Es folgt ein Feedback für die Befragten, welches als gestufter Kommunikationsprozess durchgeführt wird.

Der „Organisations Klima Index“ (OKI) soll ein Organisationsklimaprofil erstellen. Er wurde von Richard Bessoth gemeinsam mit dem „Unterrichts Klima Index“

(UKI) entwickelt und ist für die Schweiz, Österreich und Deutschland geeicht. Der OKI gibt ein „gutes Organisationsklima“ im Sinne eines Idealzustands vor und setzt dieses als Ziel für eine Schule. Mit zwei mal vierzig Items werden Lehrer/-innen und Schulleitung befragt, die Ergebnisse bilden sich in jeweils vier Dimensionen ab.

Das „IFS-Barometer“ von Rolf ist ein standardisiertes Inventar und bezieht sich auf eine sogenannte IFS-Durchschnittsschule. Befragt werden Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern mit einer Zahl von überwiegend gebundenen Fragen (Lehrer/-innen 229 Items + 5 offene Fragen). Ziel ist eine mehrperspektivische, mehrdimensionale Stärken-Schwächen-Analyse deren Ergebnisse an der jeweiligen Schule individuell aufgearbeitet werden.

Im Hinblick auf das intendierte Forschungsinteresse des vorliegenden Ansatzes kann sowohl aus (1) organisationsbezogener als auch aus (2) methodologischer Perspektive keines der vorgestellten Inventare eingesetzt werden. Zu (1): Alle drei vorgestellten Instrumente wurden für allgemeinbildende Schulen entwickelt und (teilweise) geeicht. Da sich berufliche Schulen deutlich von allgemeinbildenden unterscheiden, wären zumindest Modifikationen unumgänglich. Der OKI ist erkennbar „schulleitungslastig“, was in Kombination mit dem UKI sinnvoll erscheint, aber im Hinblick auf eine komplexe Organisationsdiagnostik wenig zielführend ist. Bei allen drei Instrumenten wird die Kernzone Unterricht nur geringfügig bzw. kaum „tiefergehend“ erhoben. Damit reduziert sich deren Diagnosewert auf überwiegend organisatorisch-politisch-personelle Aspekte. Zu (2): Da der GIL nur Differenzen offenlegt, kann er nur bedingt über mehrere Schulen vergleichend eingesetzt werden. Der GIL und das IFS-Barometer weisen eine sehr hohe Anzahl von Items auf. Dabei werden keine in sich geschlossenen und stabilen Skalen erhoben. Die Referenzdaten sind zudem nur fragmentarisch verfügbar.

4 Organisationsdiagnostik an berufsbildenden Schulen

Die Entwicklung eines eigenständigen Inventars zur Organisationsdiagnostik an berufsbildenden Schulen ist somit auch eine Konsequenz aus den Defiziten der vorliegenden Instrumente zur schulischen Organisationsdiagnostik. Dabei soll ein verbessertes und spezifisches Inventar für Schulen eine theoretisch fundierte, empirisch abgesicherte Entwicklungsdiagnostik ermöglichen. Für die Wissenschaft ist dann ein Instrument für Quer- und Längsschnitte verfügbar, übergreifende Vergleiche wären möglich. Zudem könnten so Daten für Vergleichs- bzw. Eichwerte gesammelt und darauf bezogen eventuell eine (Partial-)Theorie der Qualität bzw. Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen entwickelt werden.

Angesichts der (oben umrissenen) noch ungeklärten theoretischen Fragen kann sich das neu zu entwickelnde Inventar nur an einer „impliziten Theorie“ orientieren.

Diese ergibt sich aus der Antizipation des Soll-Zustands von Schul- beziehungsweise Unterrichtsqualität. In der Literatur der vergangenen Jahre lassen sich diesbezüglich vielfältige und nicht immer konvergente Kriterien finden. Diese gehen jedoch (wie eingangs schon angedeutet) zumeist auf Einschätzungen, Meinungen oder auch persönliche Präferenzen zurück, seltener auf empirische Daten. Daher erfolgt zunächst eine Konzentration bzw. Eingrenzung auf empirisch bestätigte Kriterien, überwiegend aus den Forschungsprogrammen QNS (vgl. Dalin, Rolff, Buhren, 1998), QUABS (vgl. Tenberg, 2003) und ProReKo (vgl. Rütters, Roggenbrodt, Künzel, 2004).

Schulqualität wird – in Orientierung an diesen Studien – maßgebend durch folgende Faktoren bestimmt: Stand und Wirkung der Organisationsentwicklung, Position und Wirkung der Schulleitung, Zufriedenheit des Kollegiums, Zielkongruenz zwischen den Beteiligten der Organisationsentwicklung und Lehrerkooperation in Schulbelangen. Die Faktoren von Unterrichtsqualität sind: Die Wirkungen der Schulentwicklung im Unterricht, die didaktisch-methodische Qualität, die Wirkungen des Unterrichts, die Zufriedenheit von Lehrern und Schülern mit dem Unterricht und die Lehrerkooperation in Unterrichtsbelangen.

Hier stehen empirisch begründbare, aber auch normativ gesetzte Aspekte nebeneinander. Z. B. können die Wirkungen eines Unterrichts (zumindest im kognitiven Bereich) klar empirisch erhoben werden. Was aber tatsächlich ein „guter Unterricht“ ist, wird nach wie vor normativ festgestellt. Über weitere Analysen ließe sich auch das hier manifestierte implizite Organisationsmodell beruflicher Schulen explizieren. Das erscheint jedoch angesichts dieses eher „zweckorientierten“ Einstiegs wenig weiterführend. Interessant könnte diese Abstraktion dann werden, wenn sich das hier zu entwickelnde Inventar tatsächlich als valide erweist.

Kernstück des Inventars (IOBS) ist ein Lehrerfragebogen mit zwei mal fünf Likert-Skalen jeweils zu Organisation und Unterricht. Dieser sollte möglichst vom gesamten Kollegium beantwortet werden. Zusätzlich wird ein Schülerfragebogen mit zwei mal zwei Skalen bereitgehalten. Er soll von einer repräsentativen Schülerzahl aus einem randomisierten Querschnitt beantwortet werden, um die Einschätzungen der Lehrer/-innen zu validieren bzw. zu relativieren. Es folgen zwei Beispiele für die Items des Lehrerfragebogens:

Skala „Schulleitung“: (trifft völlig zu ... trifft nicht zu)

- Unsere Schulleitung lebt die Organisationsentwicklung vor, steht hinter deren Visionen, Systemen und Prozessen.
- Unsere Schulleitung gibt klare Werte vor und setzt diese konsequent um bzw. unterstützt deren Umsetzung durch das Kollegium.
- Unsere Schulleitung fördert in hohem Maße die Mitwirkung des Kollegiums durch konsequente Information und Partizipation.

- Unsere Schulleitung handhabt die Einstellung, Positionierung und Beförderung der Kolleginnen und Kollegen offen und transparent.
- Unsere Schulleitung unterstützt die Zusammenarbeit, gibt Rückhalt und schafft Vertrauen sowie Zusammenhalt im Kollegium.

Skala „Didaktik“: (immer, ..., nie)

- Mein Unterricht ist schülerorientiert und lebt von aktuellen, lebendigen, vielfältigen Medien und Materialien.
- Mein Unterricht geht von individuellen Unterschieden und Zugängen aus, berücksichtigt diese und lässt individuelle Lernfortschritte zu.
- Mein Unterricht inszeniert soziale Lernsituationen, die intensiv vorstrukturiert, betreut und ausgewertet werden.
- In meinen handlungsorientierten/geschäftsprozessorientierten Sequenzen werden komplexe Probleme gelöst und dezidiert beruflich behandelt.
- Mein Unterricht ist angereichert mit vielfältigen inhaltlichen und methodischen Rückmeldungen für die Lernenden.

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt, welche der IOBS für die Einzelschule liefern kann:

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerskalen

	N	M	SD
Schulzufriedenheit	39	3,38	,642
Zielkongruenz	39	3,30	,708
Kooperation auf Schulebene	39	2,39	,610
Organisationale Schulentwicklung	39	2,50	,598
Schulleitung	39	3,62	,791
Unterrichtsbezogene Schulentwicklung	39	2,87	,720
Kooperation auf Unterrichtsebene	39	3,24	,652
Didaktik/Methodik	39	2,56	,461
Wirkungen des Unterrichts	39	2,19	,388
Zufriedenheit mit dem Unterricht	38	2,57	,466

In Tabelle 1 wird ein Überblick über die Lehrerskalen gegeben. Aus den Antworten der 39 Befragten zu allen Items ergeben sich im Gesamtbild arithmetische Mittelwerte zwischen 2,19 (Wirkungen des Unterrichts) und 3,62 (Schulleitung) sowie Standardabweichungen zwischen ,388 (Wirkungen des Unterrichts) und ,791 (Schulleitung).

Die positiveren Bewertungen lassen eine höhere Konvergenz erkennen als die negativeren. In der Skala Kooperation auf Schulebene ($M = 2,39/SD = ,610$) liegt jedoch eine höhere Standardabweichung bei relativ guter Einschätzung vor. D.h. dass, abgesehen von diesem Aspekt, zwischen den befragten Kollegen weitgehende Einigkeit bezüglich der positiven Urteile besteht, bezüglich der weniger positiven Urteile jedoch eher Uneinigkeit.

Eine genauere Betrachtung der Daten ist mithilfe von Boxplots möglich (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: **Boxplots über alle Skalen aus einer Lehrerbefragung**

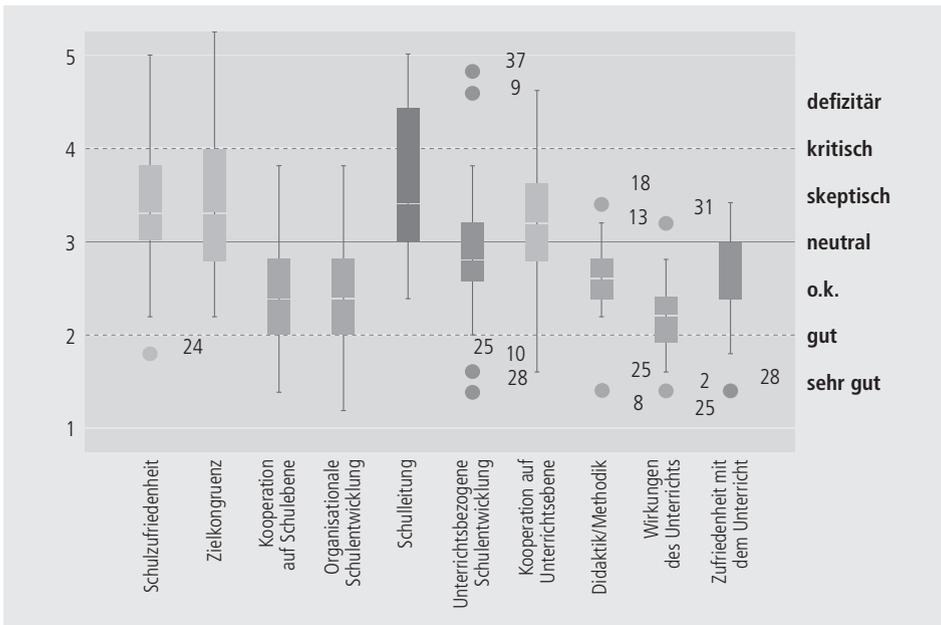


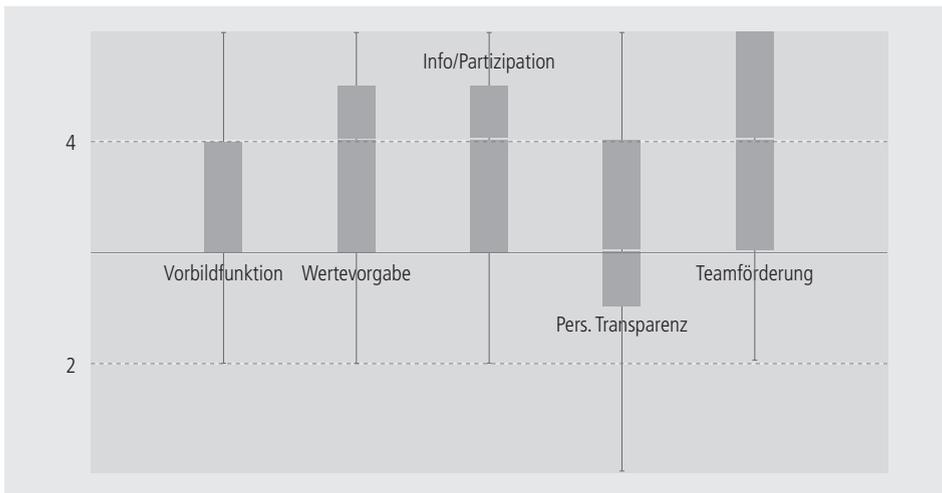
Abbildung 1 zeigt ein Boxplotdiagramm über alle Skalen der Lehrerbefragung einer Schule. Die Schulleitung wird mit großer Streuung skeptisch bis kritisch bewertet, der eigene Unterricht und dessen Wirkungen o.k. bis gut. Die einzelnen Boxplots geben nun einen genaueren Überblick über die Verteilung der Antworten in den einzelnen Skalen sowie deren Streuwerte. Die sogenannte Box wird vom oberen und unteren Quantil begrenzt und umfasst somit 50% aller eingehenden Werte. Innerhalb der Box bzw. an deren Rand wird der Mittelwert mit einer dicken Linie gekennzeichnet. Die Streubalken grenzen die darunter- bzw. darüberliegenden Werte gegen sog. Ausreißer ab, welche durch Punkte gekennzeichnet sind. Die Ausreißer werden

mit dem bezogenen Fall markiert, sodass sich z. B. Probanden herausfinden lassen, die deutlich „gegen den Mainstream“ antworten (hier z.B: Fall 25 „überpositiv“ in den Skalen 6, 8 und 9).

Für genauere Einblicke in die Daten können auch Boxplots über die einzelnen Items der Skalen berechnet werden (s. Abbildung 2). Dabei lässt sich genauer feststellen, welche Antwortmuster zum Gesamtskalenwert geführt haben.

Abbildung 2 bildet aus der Skala „Schulleitung“ die Boxplots zu den einzelnen Items ab. Dabei wird deutlich, dass der Aspekt der persönlichen Transparenz deutlich besser beurteilt wird als z. B. Information/Partizipation oder Teamförderung, wobei bei diesem Item auch eine besonders große Streuung auffällt. Abgesehen vom ersten Item überschreiten alle Kernfelder der Boxplots den Umfang eines Ratingwerts. Besonders breite Streubalken liegen beim Item „Transparenz“ vor. Die Mittelwerte der Items „Teamförderung“, „Wertevorgabe“ und „Information/Partizipation“ signalisieren deutliche Kritik.

Abbildung 2: **Boxplots über die Items der Skala „Schulleitung“**



Die Ergebnisse lassen sich weiter differenzieren und spezifizieren, wenn die Verteilungen innerhalb der einzelnen Items betrachtet werden, z. B. durch die Schiefe oder die Flachheit (Kurtosis). Dies erscheint aber nur in Einzelfällen sinnvoll, z. B. wenn bei bestimmten Items auffallend große Streuwerte vorliegen bzw. innerhalb der Skalen wenig Konsistenz (Cronbachs Alpha) festgestellt wird.

Interessante Einsichten können auch durch Clusteranalysen gewonnen werden. Damit lässt sich herausfinden, ob oder in welchem Maße die Befragten sich in Grup-

Diese angeführten Beispiele sollen kurz umreißen, welche Möglichkeiten das IOBS für die einzelne Schule bereithält. Der höchste Wert wird den zu Beginn dieses Abschnittes dargestellten deskriptiven Datenaufbereitungen beigemessen. Tiefergehende Analysen sind zwar möglich, sollten aber vorsichtig und nur bei entsprechender Indikation erfolgen.

5 Fazit

Das vorgestellte Inventar wurde nach zwei vorausgehenden Pilotstudien erheblich umstrukturiert und reduziert. Inzwischen wurde das aktuelle IOBS an zwei Schulen eingesetzt und ausgewertet. Die Validität wurde über Interviews mit Lehrerschaft und Schulleitung weitgehend bestätigt, die Skalen erwiesen sich als überwiegend reliabel (Cronbachs Alpha zwischen .64 und .82). Die Stärken des Instruments liegen in der Abbildung der zentralen Aspekte von organisationaler Schulentwicklung auf Schule- und Unterrichtsebene in einem geschlossenen Datensatz. Die individuelle Schulsituation wird differenziert abgebildet. Spezifische Zusammenhänge werden offengelegt und lassen sich direkt und einfach aufklären. Schulleitung und Lehrerschaft zeigen bezüglich der Datengewinnung, -auswertung und -interpretation hohe Akzeptanz. Zudem können damit nun interne und externe Vergleichsdaten gesammelt und systematisch aufgebaut werden. Deutlich wurden aber auch einzelne Schwächen des Instruments bzw. von dessen bisheriger Anwendung. Sowohl Durchführung als auch Auswertung muss unbedingt durch Experten erfolgen. Die Verrechnung der Daten verlangt statistische Grundkenntnisse. Seitens der befragten Lehrer/-innen wird das Problem „emotionaler“ Antworten deutlich. Dies kommt nicht nur in der „sehr optimistischen“ Bewertung des eigenen Unterrichts zum Ausdruck, sondern auch in dem „deutlichen Signal“ an die Schulleitung. Die Hoffnung einer „einfachen“ Validierung über die Schülereinschätzungen kann nicht aufrechterhalten werden. Generell müssen hier mehr Schüler einbezogen werden. Zudem sind diese unbedingt zu einer engagierten Beantwortung zu motivieren.

Weitergehende Aussagen zum IOBS, dessen Einsatz und Aussagekraft sind erst bei einer umfangreicheren Datenbasis möglich. Dann können die Skalen über eine Faktorenanalyse bestätigt bzw. revidiert werden. Zudem sind die einzelnen Items noch verbesserungsfähig. Um dies zu ermöglichen, müssen weitere Schulen das IOBS einsetzen und die Ergebnisse validieren lassen.

Literatur

- ALTRICHTER, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Organisation und Pädagogik, 2), S. 85–103.
- BESSOTH, R. (2001): Organisationsklima an Schulen: Praxishilfen Schulleitung, Luchterhand, Neuwied.
- BRANDSTÄTTER, H. (1978): Organisationsdiagnostik. In: Mayer, A. (Hg.): Organisationspsychologie. Stuttgart: Poeschel (Poeschel-Reader, 3), S. 43–71.
- BÜSSING, A. (2004): Organisationsdiagnostik. In: Schuler, H.; Brandstätter, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber, S. 557–599.
- DALIN, P.; ROLFF, H.-G.; BUHREN, H. (1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Landesinstitut für Schule, Qualitätsagentur, Bönen.
- DUBS, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- KEMPFERT, G.; Rolff, H.-G. (2002): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- KÜHLMANN, T.; M.; FRANKE, Joachim (1989): Organisationsdiagnostik. In: Roth, Erwin (Hg.): Organisationspsychologie. Göttingen; Toronto; Zürich: Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Praxisgebiete, Ser. 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3), S. 631–652.
- RÜTTERS, K.; ROGGENBRODT, G.; KÜNZEL, J. (2004): 1. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren. Universität Hannover: Institut für Berufspädagogik.
- SCHULER, H.; BRANDSTÄTTER, H. (Hg.) (2004): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber.
- TENBERG, R. (2003): Wissenschaftliche Begleitung durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (Quabs). München, Hintermaier, S. 56–122.

Matthias Becker, Georg Spöttl

Mehr Eigenständigkeit für berufliche Schulen – führt das zu mehr Qualität?

Die selbstständige Schule ist in aller Munde¹. Eine solche soll nicht nur zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen, sondern es werden zum Teil auch überhöhte Hoffnungen mit dem Bild einer eigenständig agierenden berufsbildenden Schule verbunden. Beispielhaft wird dies in den ersten reformierten Schulgesetzen deutlich, so in Schleswig-Holstein und in Hamburg. Zu fragen ist natürlich, wie intensiv der Prozess hin zur selbstständigen Schule in der Praxis verläuft. Handelt es sich tatsächlich um Reformen oder sind es eher Reförmchen? Wie erfolgreich verlaufen sie? Erfüllen sie die mit ihnen verbundenen Absichten? Antworten werden nachstehend auf der Grundlage der bundesweit angelegten Untersuchung BEAGLE² gegeben, mit der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2005 und 2006 der Status von Schulentwicklungsprozessen in den einzelnen Bundesländern erhoben wurde.

1 Forschungsdesign und methodischer Ansatz der Erhebungen

Der Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ in der Bund-Länder-Kommission (BLK) hat sich seit dem Jahr 2000 mit den notwendigen Wandlungsprozessen der beruflichen Schulen und den damit verbundenen Herausforderungen befasst (vgl. BLK 2001, Heft 92). Die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken wurde von allen Ländern befürwortet. Auf der Basis eines Leitbildes wurden von einem BLK-Arbeitskreis Empfehlungen zur strukturellen Entwicklung, zur Personalentwicklung und zur Rolle als kompetenter Partner in der Region formuliert (vgl. BLK 2003, Heft 105).

Mit dem Projekt BEAGLE wird eine Bilanz der eingeleiteten Entwicklungsprozesse in den berufsbildenden Schulen gezogen. Dabei knüpfen die Ergebnisse an die Empfehlungen der BLK aus dem Jahr 2003 an (vgl. ebd.). Die Zielsetzungen, Planungen sowie Entscheidungen der Länder und die Erfahrungen mit den Reformen

-
- 1 Diese Grundtendenz gilt derzeit für das gesamte Schulwesen, wie das Handlungsfeld 5 der KMK „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ zeigt (Avenarius u. a. 2003, S. 258 ff.).
 - 2 Forschungsprojekt zum „Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung“ (BEAGLE). Ergebnisse aus Erhebungen in den Bundesländern sind im BLK-Heft 135 dokumentiert (Becker/Spöttl/Dreher 2006).

wurden aufgearbeitet, sodass Diskussionsgrundlagen und Umsetzungshilfen für die Berufsbildungspolitik und deren Akteure geschaffen werden konnten.

Von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen sind Felder wie die Teamentwicklung, die Beteiligung der Lehrkräfte an Veränderungsprozessen, das Wissensmanagement und die Erweiterung des Aufgabenspektrums – etwa im Bereich der Weiterbildung. Die Untersuchung hat folgende Schwerpunkte:

- Steuerung (*Steuerung* des Schulsystems),
- Bildungsprozesse und -ergebnisse (Zuständigkeit für *Bildung*),
- Personalangelegenheiten (Zuständigkeiten für das *Personal*),
- Finanzierung (*Finanzen*) und
- Qualität der Arbeit (*Qualitätsentwicklung*).

Diese Untersuchungsfelder dienen der Beobachtung spezifischer Entwicklungen:

Um die Initiativen der berufsbildenden Schulen zu erfassen, wurde das Augenmerk auf Entwicklungsfelder (vgl. Spöttl/Becker 2003) gelegt, in denen die berufsbildenden Schulen aktiv sind, insbesondere

- die Teamentwicklung,
- das Wissensmanagement,
- die Beteiligungskultur,
- die angestrebte Lernkultur für die Umsetzung neuer Lernkonzepte,
- die Herausbildung eines Dienstleistungsverständnisses,
- die Kooperation mit dem Umfeld,
- das Qualitätsmanagement von Unterricht.

Dieses Spektrum wurde durch eine schriftliche Befragung der 16 Bundesländer, eine Dokumentenanalyse und durch Fallstudien in ausgewählten berufsbildenden Schulen unter Einbeziehung von Schulaufsicht/Schulbehörde erfasst. Gegenstand der Fragen waren die laufenden und geplanten Reformmaßnahmen, Einschätzungen zur Kooperation und Vernetzung mit Partnern in der Region, die Bedeutung der Entwicklungsfelder, die Absichten der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie die Maßnahmen zur Verantwortungsverlagerung. Ergänzt wurde die schriftliche Befragung um Dokumentenanalysen, insbesondere von Schulgesetzen, Erlassen, Verordnungen, Rechtsgutachten und Beiträgen aus Wissenschaft und Politik, der Verbände und Gewerkschaften.

Fallstudien in berufsbildenden Schulen gaben Aufschluss darüber, wie mit den Reformen umgegangen wird, ob und wie sie umgesetzt werden und welche Entwicklungen in den berufsbildenden Schulen vorherrschen. Die Fallstudien erfolgten mittels leitfadengestützter Interviews. Diese wurden mit der Schulleitung und

den Lehrkräften geführt, teilweise ergänzt durch Vertreter der Schulträger und der Schulaufsicht.

2 Reformen in den Bundesländern

2.1 Beteiligung an Reformen und damit verbundene Zielsetzungen

Schon die Sammlung und Dokumentation der verschiedenen Länderprojekte lässt die Vielfalt der Reformansätze erkennen. In jedem Bundesland werden Reformen nicht nur mit einem einzigen Projekt angegangen, sondern es werden oft mehrere Initiativen, Schulversuche und Modellprojekte parallel durchgeführt. Gleichzeitig werden Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung durch Erlasse, Verordnungen und neue Schulgesetze verändert.

Die Überlagerung von Reformen resultiert aus der Unterschiedlichkeit der Anlässe und Zielsetzungen. Neben dem Ziel, den Schulen erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen, ist es vor allem die Entwicklung der Schülerzahlen, die in einigen Bundesländern zu einer Konzentration von Berufsschulstandorten führt. Mehrere berufliche Schulen werden dann zu „Kompetenzzentren“ zusammengefasst. Die Entwicklung der Schülerzahlen in den ostdeutschen Bundesländern macht es besonders deutlich (vgl. Becker/Spöttl/Dreher 2006, S. 23). Während das erstgenannte Ziel einer Weiterentwicklung dient, steht dem zweitgenannten die Qualitätsabsicherung und die Reaktion auf eine Krise im Vordergrund. Klar ist, dass mit dem Begriff „Kompetenzzentrum“ dann jeweils unterschiedliche Bedeutungen verbunden sind. Wenn sich dann noch Konzentrationsprozesse und Entwicklungsprozesse überlagern, entstehen Reformprozesse von hoher Komplexität.

Zu bedenken ist zugleich die instrumentelle Ebene der Reformen. Maßnahmen der Erhöhung der Selbstständigkeit können durch Erlasse und Verordnungen flankiert werden (Beispiel: Niedersachsen), durch Schulgesetzänderungen, evtl. begleitet von weiteren Verwaltungsreformen, durch Erlassbereinigungen, und sie können als Schulversuche mit Projektcharakter versehen sein. Außer diesen Instrumenten werden Pilotprojekte mit einzelnen Schulen durchgeführt und mithilfe von Modellversuchen werden neue Ansätze der Schulentwicklung – auch ohne Veränderung bestehender Rahmenbedingungen – entwickelt und erprobt.

Wird die endogene Entwicklung jeder einzelnen berufsbildenden Schule mit hinzugezogen (Schulprogrammarbeit, Restrukturierung, Teamentwicklung etc.), gibt es wohl keine Schule, die nicht an „Reformen“ beteiligt ist. Werden dagegen nur diejenigen Schulen einbezogen, die in die „offiziellen“ Länderprojekte involviert sind, um eine erweiterte Eigenständigkeit zu erproben, dann ergibt sich eine eher geringe Reformbeteiligung von etwa 14 % aller Berufsschulen.

2.2 Kernelemente aktueller Reformen

Kernelemente der aktuellen Reformen sind durch eine *Verlagerung von Verantwortung* in fünf Bereiche gekennzeichnet, die zusammen die „äußeren Reformen“ ausmachen, weil sie von außen auf die berufsbildenden Schulen einwirken. Diese Bereiche sind: *Steuerungs-, Bildungs-, Personal-, Finanz- und Qualitätsverantwortung*.

Von der Vielzahl der erhobenen Daten zu den „äußeren“ Reformen sollen einige exemplarisch dargestellt werden. Von besonderem Interesse ist dabei das neue Verhältnis zwischen der Kontrolle durch den Staat und eigenverantwortlichem Handeln der berufsbildenden Schule. Dieses Verhältnis wird durch die Umgestaltung der Landesinstitute zu Qualitätsagenturen, durch die Einführung und Ausgestaltung von Evaluationen, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und die Entwicklungen hin zu einer Rahmensteuerung durch Kennzahlen bestimmt. Typische Verfahren der Reform sind Schulbesuche bzw. Schulinspektionen sowie die Beratung, Unterstützung und Fortbildung für die Verantwortungsverlagerung.

Steuerungsverantwortung

Die Verantwortung für die Steuerung einer berufsbildenden Schule ist auf mehrere institutionelle Ebenen verteilt:

- Die Lehrkraft ist verantwortlich für die Steuerung auf der Unterrichtsebene;
- Die Schulleitung übernimmt die operative Steuerung der Schule (Basis: Schulprogramm). Steuerungsorgane sind die Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Abteilungskonferenz und Fachkonferenz;
- Die Schulaufsicht³ überwacht die Steuerungsfunktionen und die pädagogisch-inhaltliche Arbeit der Schule;
- Der Schulträger steuert die Schulorganisation/Schulverwaltung und sorgt für ein ausreichendes Bildungsangebot (vgl. Avenarius/Rux 2003, S. 49 ff.);
- Das Kultusministerium steuert das Schulsystem (Gesetze, Verordnungen, Erlasse);
- Die KMK schafft die Rahmenbedingungen für die Steuerung der Schule und des Schulsystems (Strukturvereinbarungen, Inputsteuerung durch Lehrpläne).

Die Zuordnungen der Steuerungsfunktionen gehen zum Teil ineinander über. Dieses „klassische Steuerungsmodell“ wird durch die laufenden Reformen in der Weise verändert, dass Steuerungsfunktionen in Richtung „operativer Ebene“ verlagert werden. Die Verlagerung kann sehr unterschiedliche Formen annehmen. Im am weitesten reichenden Fall werden alle Funktionen durch die Schule eigenverantwortlich

3 Hier ist zu beachten, dass die Schulaufsicht in jedem Bundesland anders organisiert ist (in ein bis drei Stufen und mit unterschiedlichen Zuständigkeiten).

wahrgenommen, wobei die Lernergebnisse von der Schule anhand selbst gesetzter Standards gemessen wird (Outputsteuerung der Bildungsqualität⁴).

Befragt nach der Überführung öffentlicher berufsbildender Schulen in eine eigenständige öffentlich-rechtliche Trägerschaft gaben zwei Länder an, dass sie eine solche Umgestaltung planten oder bereits praktizierten. Schleswig-Holstein hat seit Februar 2007 ein neues Schulgesetz, welches es dem Schulträger ermöglicht, berufsbildende Schulen in Form einer *rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts* zu errichten; in Hamburg können staatliche berufliche Schulen als *Landesbetriebe nach der Landeshaushaltsordnung* (LHO) betrieben werden (SG-HH 2007, § 85 a, Abs. 3). In allen anderen Ländern ist eine Änderung der Rechtsstellung derzeit nicht beabsichtigt.

Ein weiteres wesentliches Element der veränderten Steuerung ist der Eingriff in die innere Steuerung der berufsbildenden Schule. Hier liegt der Schwerpunkt der Diskussion auf der Frage, ob der Dualpartner, die Wirtschaft oder weitere regional Beteiligte, Einfluss auf die berufsbildende Schule nehmen sollten. Operativ wird hier über die Einführung von Aufsichtsgremien nachgedacht, die sich etwa in Form eines Verwaltungsrates, Aufsichtsrates, Kuratoriums oder einer Trägerversammlung in unterschiedlichen Konstellationen zusammensetzen könnten.

Befragt nach der Einführung solcher Aufsichtsgremien antworteten acht Länder, dass eine Planung solcher Gremien nicht beabsichtigt sei. Die Steuerung der berufsbildenden Schulen soll also nach Ansicht der meisten Länder ohne direkte Einflussnahme Externer und insbesondere der Wirtschaft erfolgen. Veränderungen in den Steuerungsstrukturen innerhalb der Schule sind bei bundesweiter Betrachtung offensichtlich nicht vorgesehen.

Eine wesentliche Steuerungsfunktion hat das Instrument der „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“. Auf die Frage, ob solche in den jeweiligen Ländern eine Rolle spielten, antworteten die Ländervertreter zurückhaltend. Zwischen den Landesverwaltungen und den berufsbildenden Schulen werden solche eingeführt, was in engem Zusammenhang mit veränderten Aufgaben der Schulaufsicht und der Einführung externer Evaluationen steht. Seltener beabsichtigt sind Vereinbarungen mit dem Schulträger oder kommunalen Partnern. Offensichtlich ist eine über Kooperationen hinausgehende Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen und regionalen Partnern mit höherer Verbindlichkeit noch nicht anvisiert.

Um eine stärkere Verbindlichkeit der Arbeit berufsbildender Schulen zu erwirken, bedarf es klar definierter Ziele. Diese werden durch Kennzahlen oder durch ein

4 Vgl. hierzu die verschiedenen, von Euler diskutierten Bezugssysteme für die „Bildungsqualität“. Mit diesen wird deutlich gemacht, dass es keine ‚wahren‘ und absoluten Qualitätsziele gibt, sondern stets nur für eine Gesellschaft für gültig befundene (vgl. Euler 2005, S. 13 ff.).

Arbeitsprogramm „messbar“. Während Kennzahlen stärker die Output- oder Outcomeorientierung betonen, wird mit Arbeitsprogrammen die Prozessorientierung der schulischen Arbeit in den Vordergrund gestellt. Qualitätsentwicklungsprozesse starten in der Regel mit dem Aufstellen eines Arbeitsprogramms, welches aus den Zielsetzungen des Schulprogramms abgeleitet ist oder mit dem Schulprogramm identisch ist. Alle Länder befassen sich mit dieser Frage und sehen in Schulprogrammen als Arbeitsprogramm einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Veränderung der Steuerungsverantwortung.

Veränderte Aufgaben der Schulaufsicht

Auch wenn Dubs schon im Jahr 2003 auf die Notwendigkeit veränderter Aufgaben hingewiesen hat (vgl. Dubs 2003), ist nur die Hälfte aller Bundesländer der Ansicht, dass sich die Aufgaben der Schulaufsicht überhaupt verändert hätten. Sie zeigen große Zurückhaltung in dieser Frage (Abb. 1). Besonders interessant ist, dass sieben Länder keine Angaben machten. Ein Vergleich mit den Erkenntnissen aus den durchgeführten Fallstudien zeigt, dass die neue Rolle der Schulaufsicht im Rahmen der aktuell stattfindenden Veränderungsprozesse noch nicht durchgängig Gegenstand der Überlegungen ist. Oftmals haben die berufsbildenden Schulen allenfalls eine Namensänderung der überwachenden Institutionen wahrgenommen (Qualitätsagentur).

Fast durchgängig herrscht Einigkeit darin, dass die Schulaufsicht zukünftig eine stärker beratende Funktion haben sollte. Ihre Funktion als Fach- und Dienstaufsicht rückt mit zunehmender Bildungs- und Personalautonomie zugunsten der neuen Steuerungsinstrumente „Evaluation“ und Steuerung durch „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ in den Hintergrund.

Allerdings befinden sich diese Instrumente noch weitgehend im Planungs-, allenfalls im Einführungs- und Erprobungsstadium, sodass bislang nicht geklärt ist,

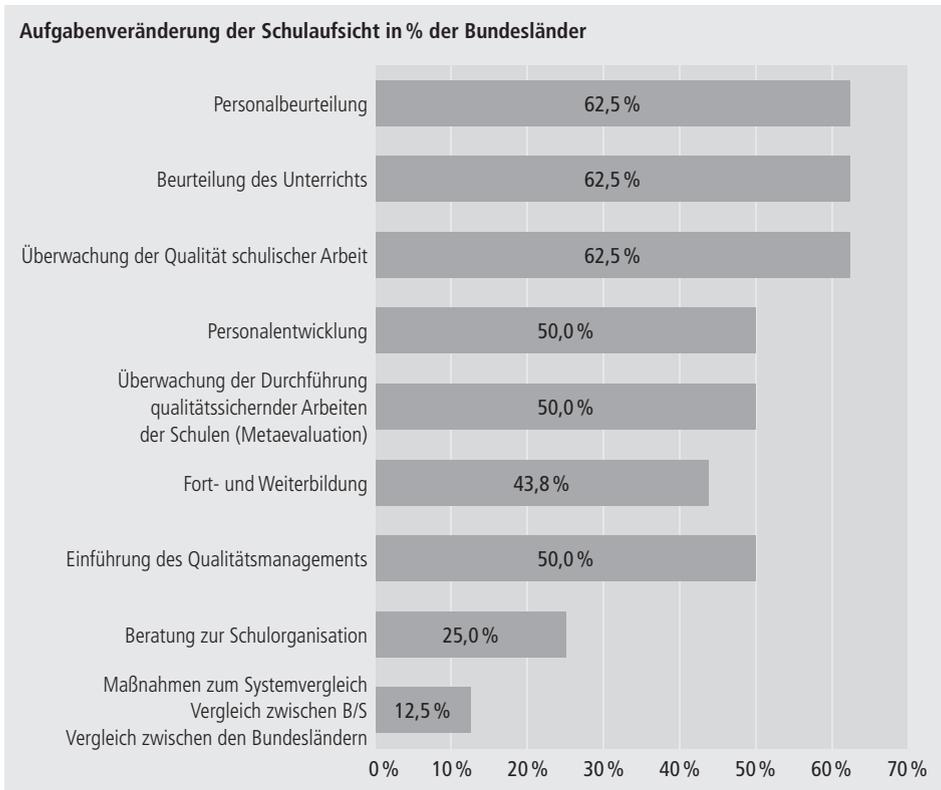
- wie weit die Aufsichtsfunktion zugunsten einer „Meta-Aufsicht“⁵ zurückgenommen werden soll und
- ob eine (institutionelle) Trennung zwischen Beratungs- und Aufsichtsfunktion stattfinden soll (Qualitätssicherung durch Qualitätsinstitute, Schulaufsicht für die Beratung zur Schulentwicklung).

Die Rücknahme bei der Verantwortung für die Personal- und Unterrichtsbeurteilung ist bislang am meisten fortgeschritten. Eine Bewertung per Evaluationen sowie die

5 Eine Metaaufsicht konzentriert sich darauf, zu überwachen, ob Evaluationsinstrumente und Ergebnisüberprüfungen in der Schule – zum Beispiel durch Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen – zum Einsatz kommen und überlässt es den Schulen, hierfür konkrete Instrumente auszuwählen, zu entwickeln und einzusetzen, ohne Vorschriften hierzu zu machen.

Einführung eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen werden nur von der Hälfte der Bundesländer als Aufgabe der Schulaufsicht gesehen. Hierbei muss aber berücksichtigt werden, dass durch die Einführung von Schulinspektionen und Fremdevaluationen im Zusammenspiel mit Selbstevaluationen derzeit Veränderungen stattfinden, die aber noch nicht mit einer neuen Rolle der Schulaufsicht abgestimmt sind.

Abbildung 1: **Einschätzung der Ministerien zu veränderten Aufgaben der Schulaufsicht**



Die Art der Zuständigkeitsverlagerung zur Überwachung der Qualität schulischer Arbeit lässt sich exemplarisch durch folgende Länderentwicklungen markieren:

- Übergang zu einer ergebnisorientierten Steuerung durch Zielvorgaben zwischen der Schule und der Schulaufsicht im Rahmen des Projektes „Operativ Eigenständige Schule“ (OES in Baden-Württemberg), Errichtung einer Qualitätsagentur (Bayern),
- Einführung einer Schulvisitation, eines Schulinspektorrats oder einer Schulinspektion (Brandenburg, Berlin, Hamburg, Niedersachsen),

- Regionale Konzentration der staatlichen Schulämter (Brandenburg⁶),
- Gründung eines Instituts für Qualitätsentwicklung für neue Aufgaben (Hessen, vgl. IQVO 2005),
- Entwicklung von Kennzahlen und eines Controllings anhand von Kennzahlen zur zukünftigen Überwachung von Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) als rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts (Schleswig-Holstein) bzw. eigenverantwortliche Schulen (Niedersachsen).

Für die Überwachung qualitätssichernder Maßnahmen wird die externe Evaluation favorisiert. In Baden-Württemberg wird die Fremdevaluation durch das Landesinstitut für Schulentwicklung durchgeführt, eine rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts. Diese Konstellation steht exemplarisch für die Entwicklung hin zur Trennung zwischen stärker beratenden Funktionen der Schulaufsicht und überwachenden Funktionen durch eigenständige Institutionen, i.d.R. Institute für Schul- bzw. Qualitätsentwicklung. Zudem ist eine Enthierarchisierung erkennbar, die durch die Verlagerung von Zuständigkeiten vom Ministerium auf die Schulämter (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) und die Zuordnung der Personal- und Unterrichtsbeurteilung sowie Personalentwicklung zu den Schulleitungen (fast durchgängig) gekennzeichnet ist.

Einführung einer externen Evaluation und/oder Schulinspektion

Die externe Evaluation ist eine der Maßnahmen zur Qualitätssicherung an berufsbildenden Schulen, die parallel zur Erhöhung der Eigenständigkeit eingeführt wird. Mit dieser soll die Balance zwischen höherer Eigenständigkeit und Rechenschaftspflicht aufrecht gehalten werden. Sie befindet sich in allen Bundesländern noch mehr oder weniger in einem Pilotstadium. Hier ist hervorzuheben, dass Fremdevaluationen in engem Zusammenhang mit Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der einzelnen Schulen stehen; dies wird aber nicht von allen Ländern beachtet (vgl. den Beitrag von Zöller in diesem Band).

Vielfach werden externe Evaluationen mit standardisierten Instrumenten (Fragebögen für Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Betriebe) und mithilfe eines Schulbesuches durchgeführt. Dabei begutachtet ein Evaluationsteam, bestehend aus einem Schulleiter einer ähnlichen Schule, einem Vertreter der Schulaufsicht (teilweise) und einem geschulten Evaluator bzw. Organisationsentwickler die Arbeit der Schule. Anschließend gibt ein Evaluationsbericht Entwicklungsempfehlungen. Kritisch hierbei ist, dass eine Überschneidung zwischen innerschulischen Entwicklungen und Ver-

6 Die regionale Konzentration der staatlichen Schulämter bzw. der Schulaufsicht spielt in mehreren Bundesländern eine maßgebliche Rolle, meist im Zusammenhang mit der Umgestaltung oder Neuerrichtung von Qualitätsagenturen, wurde aber von den Befragten nicht explizit hervorgehoben.

fahrenden Vorgaben von außen stattfindet (vgl. Becker/Spöttl 2004). So entwickeln berufliche Schulen oft eigene Fragebögen bzw. Qualitätsmanagementinstrumente und setzen diese bereits ein.

Durch die externe Evaluation kommt es dann zum doppelten Einsatz ähnlicher Instrumente. Die Folge ist unnötige Doppelarbeit, Misstrauen und Unverständnis, was zu mangelnder Akzeptanz der externen Evaluation in den beruflichen Schulen führt. Zudem konzentrieren sich die Verfahren zu stark auf die Erfassung von Daten und legen zu wenig Wert auf Unterstützungsmaßnahmen für die Schulentwicklung.

Bildungsverantwortung

Verantwortung tragen berufsbildende Schulen bislang für die *Umsetzung* von Bildungsangeboten. Eine Verantwortungsverlagerung für den Bereich der Berufsbildung hat einerseits veränderte Kooperationsbeziehungen sowie Vernetzungen in der Region zur Folge, andererseits werden Entscheidungen über Bildungsangebote auf die Einzelschule verlagert. Entscheidungen über das Bildungsangebot betreffen die

- a) Schulformen (Berufsschule, FOS, BFS, BOS, FG, FS ...),
- b) Bildungsgänge (i.d.R. nach Berufsfeldern, also Bautechnik, Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung etc. oder wenn allgemeinbildende bzw. Fachschulabschlüsse gemeint sind, die entsprechenden Fachrichtungen der Schule wie „Technik“, „Ernährung“ etc.),
- c) Weiterbildung (außerhalb des Einzugsbereiches des Schulgesetzes).

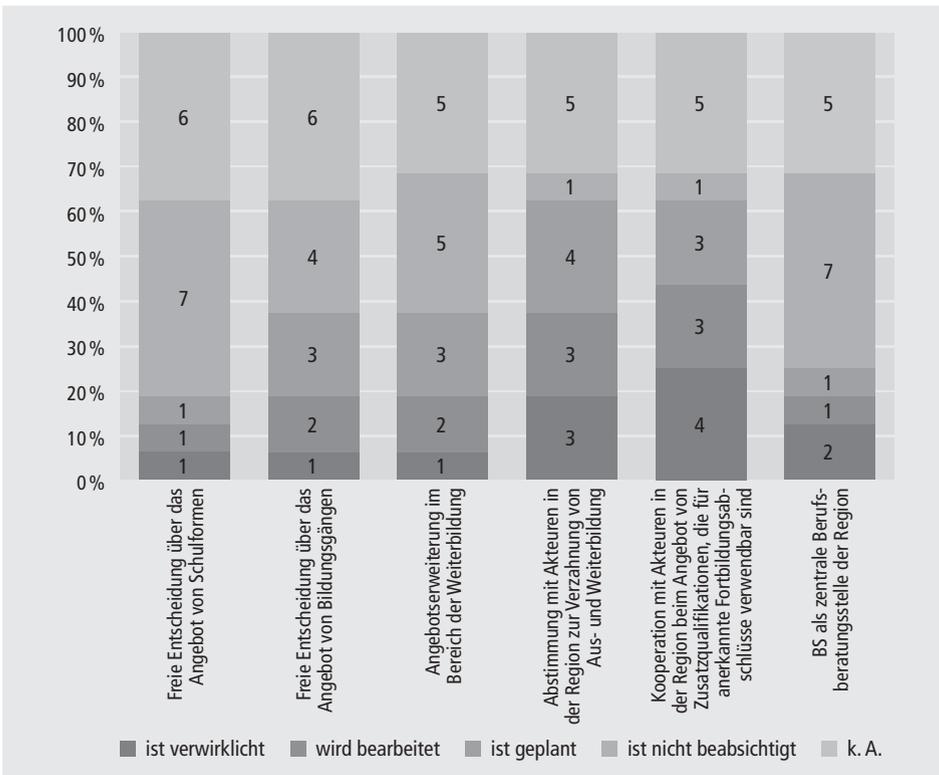
Die Länder äußerten sich sehr offen, wenn es um Abstimmung, Zusammenarbeit und Kooperation ging, sehr zurückhaltend dagegen, wenn eigenständige Entscheidungen der berufsbildenden Schulen abgefragt wurden (vgl. Abb. 2).

Drei Länder befassen sich mit der Übertragung von Verantwortung für das Angebot von Schulformen auf die berufsbildende Schule. In sechs Ländern sollen den berufsbildenden Schulen Entscheidungsfreiräume für das Angebot von Bildungsgängen/Fachrichtungen oder für den Bereich der Weiterbildung eingeräumt werden. Diesen Freiräumen sind durch Artikel 7 des Grundgesetzes Grenzen gesetzt, die das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates stellen. Da das Grundgesetz jedoch nichts darüber aussagt, *wie* die Aufsicht des Staates sichergestellt wird, existiert ein Ermessensspielraum für die Übertragung von Entscheidungen über Bildungsangebote (vgl. Sterzel 2004, S. 20 ff.; S. 44 ff.). Oberste Priorität hat zunächst der staatliche Bildungsauftrag. Angebote im Bereich der Weiterbildung werden zukünftig allerdings eine zunehmende Relevanz für berufsbildende Schulen haben, um die Veränderungen und die Dynamik in der Wirtschaft aufnehmen zu können und um zusätzliche Mittel zur Verbesserung des Bildungsangebotes einzuwerben.

Verlagerung von Verantwortung für das Personal und die Finanzen

Die Verlagerung der Verantwortung für das in der berufsbildenden Schule tätige Personal wurde über elf Items abgefragt, die sich mit Möglichkeiten einer neuen Aufgaben- und Funktionszuordnung im Bereich des Personalmanagements befassen. Ergebnis: Personalangelegenheiten verbleiben überwiegend in landeshoheitlicher Verantwortung und eine Einflussnahme auf diesen Bereich ist umso weniger vorgesehen, je weitreichender die Wirkung einerseits (z. B. Kündigung) und die Einflussnahme andererseits (z. B. Personalbeurteilung durch Außenstehende) ist (vgl. Abb. 2). Gleichzeitig werden Aufgaben hin zu den Schulleitungen verlagert.

Abbildung 2: **Angaben der Länder zur Überführung von Aufgaben in den Verantwortungsbereich berufsbildender Schulen im Bereich „Bildung“**



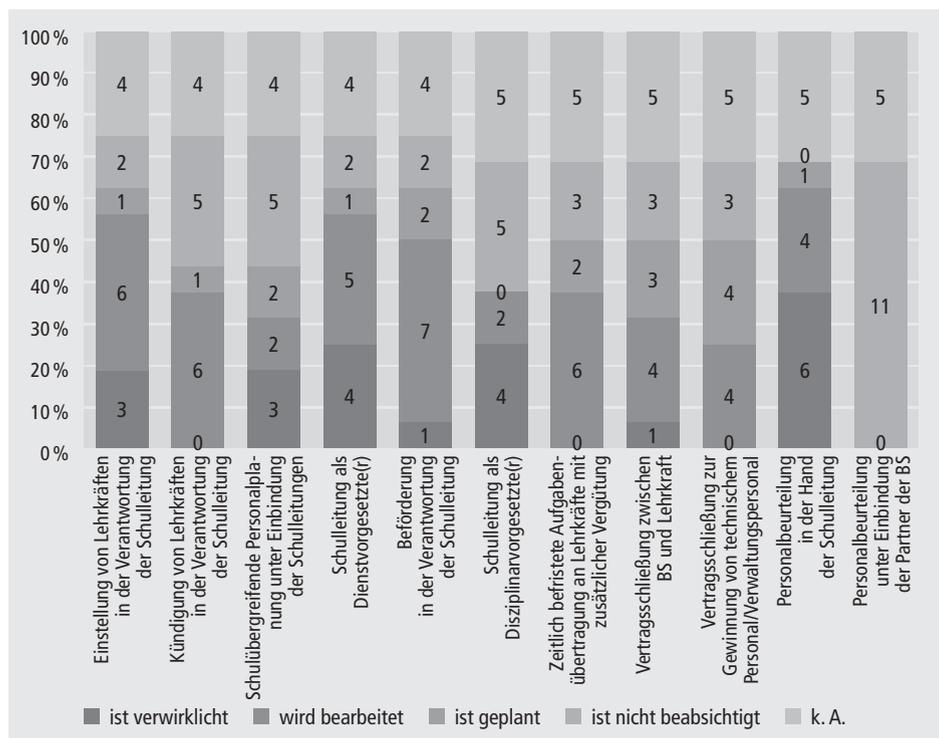
Die Umsetzung ist jedoch nicht flächendeckend erfolgt. Vier Verlagerungstrends sind vorherrschend:

- 1) In Zukunft werden Lehrkräfte direkt durch die Schulleitung eingestellt.

- 2) Die Schulleitung wird in Zukunft Dienstvorgesetzte der Lehrkräfte sein (vgl. exemplarisch den niedersächsischen Schulversuch ProReKo – RdErl. d. MK v. 21.06.2004 – 1031 – 03003 – VORIS 20480).
- 3) Beförderungen werden wahrscheinlich in der Verantwortung der Schulleitungen liegen.
- 4) Die Personalbeurteilung wird durch die Schulleitung verantwortet.

Diese Trends führen zu einer höheren Arbeitsbelastung der Schulleitungen. Entlastende Verantwortungsverlagerungen, die zu einem flexibleren und verbindlicheren Ressourceneinsatz führen (zeitlich befristete Aufgabenverlagerung, Vertragsschließung), werden weniger intensiv entwickelt. Die Verbindung zwischen zeitlich befristeter Aufgabenübertragung und entsprechender Vergütung wird in rund der Hälfte der Bundesländer überlegt, ist jedoch noch nirgendwo verwirklicht. Dadurch wird eine Entlastung bzw. Koordination von Schulleitungsaufgaben schwierig.

Abbildung 3: **Angaben der Bundesländer zur Überführung von Aufgaben in den Verantwortungsbereich berufsbildender Schulen beim „Personal“**



Prinzipiell ist zu unterscheiden, ob berufsbildende Schulen Verantwortung für die Finanzierung von Personal und/oder für die Sachausstattung übernehmen. Während klassischerweise das Land die Finanzierung des Lehrpersonals übernimmt, ist die Finanzierung der Sachausstattung und der Betriebskosten einschließlich des dazugehörigen administrativen Personals (Verwaltung) Angelegenheit des Schulträgers.

Im Bereich der Finanzverantwortung ist erkennbar, dass die *Sachmittelbudgetierung* und die Übertragung von Verantwortung zur selbstständigen Bewirtschaftung der berufsbildenden Schulen schon weit fortgeschritten sind. Hierfür notwendige Instrumente wie die Kosten- und Leistungsrechnung/kaufmännische Buchführung oder die eigenständige Kontoführung sind dagegen weniger verbreitet. Zehn Bundesländer gaben an, dass an einer Sachmittelbudgetierung gearbeitet werde. Ein weiteres Bundesland plant zumindest eine solche. Inzwischen gibt es in allen Bundesländern eine Budgetierung von Sachmitteln, allerdings von sehr unterschiedlichem Umfang. Sie reicht von der Budgetierung von Unterrichts- und Lehrmitteln bis hin zur Finanzbuchhaltung über eigene Konten mit gegenseitiger Deckungsfähigkeit von Finanzpositionen.

In der Praxis lassen sich nahezu alle denkbaren Varianten finden. Die Verlagerung von Verantwortung für die Finanzierung der sächlichen Ausstattung befindet sich in einem noch recht experimentellen Stadium. Gesetzliche Regelungen räumen dabei vielfach nur die Möglichkeit einer Eigenbewirtschaftung ein, ohne dass die für die Umsetzung notwendigen Rahmenbedingungen bereits geschaffen wären.

Die *Personalkostenbudgetierung* wird inzwischen in den Bundesländern erprobt und ist meist auf eng ausgerichtete Zwecke begrenzt. Dabei ist eine Konzentration auf die „Kapitalisierung unbesetzter Stellen“ festzustellen, mit der eine Flexibilisierung vor allem für befristete Einstellungen erreicht werden soll. Beispiele aus den Ländern sind:

- Kapitalisierung unbesetzter Stellen (Selbstständige Schule in NRW, RebiZ in Bremen, Geld statt Stellen in Schleswig-Holstein)
- Umschichtung und Zuweisung der Personalmittel (Handhabung der Stundentafel, Bewirtschaftung der Lehrerarbeitsstunden, Klassenbildung, Poolstunden, Vertretungsregelungen ...) in Verantwortung der berufsbildenden Schule (ProReBes in Hamburg, PES in Rheinland-Pfalz, STEBS-Prozess in Baden-Württemberg).
- Bewirtschaftung der Personalmittel (Brandenburg). Übertragung von Verantwortung auf Abteilungen, Fachbereiche und Teams.
- Befristete Einstellung von Lehrpersonal und Abschluss entsprechender Verträge (MES in Berlin)
- Budgetierung der Schulen für die Finanzierung von Fortbildung für Lehrkräfte (Fortbildungsbudget, ProReKo in Niedersachsen, STEBS in Baden-Württemberg).

Spielräume für die Personalkostenbudgetierung werden zum Teil durch Generalklauseln in Schulgesetzen geschaffen, wie das Beispiel NRW zeigt: „Das Land kann den Schulen nach Maßgabe des Haushalts im Rahmen des § 92 Abs. 2 Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen“ (SG-NRW 2005, § 95, Abs. 1).

Änderung der Schulgesetze

In fünf Bundesländern ist derzeit eine Änderung des Schulgesetzes geplant. Darin sind teilweise weitreichende Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstständigkeit der berufsbildenden Schulen vorgesehen. An dieser Stelle sollen drei wesentliche Passagen aus Schulgesetzen bzw. Schulgesetzentwürfen wiedergegeben werden, die Konzentrationsprozesse bei gleichzeitiger Öffnung der beruflichen Schulen hin zu neuen Aufgaben erkennen lassen:

Beispiel für eine Schulgesetzänderung auf der Grundlage eines Konzentrationsprozesses (Mecklenburg-Vorpommern): „Die beruflichen Schulen werden zu Regionalen Beruflichen Bildungszentren entwickelt, die für ein regional abgestimmtes Bildungsangebot sorgen. Regionale Berufliche Bildungszentren erfüllen ihre Aufgaben möglichst selbstständig.“ (SG-MV 2005, § 29)

Beispiel für eine auf rechtliche Selbstständigkeit und Aufgabenerweiterung ausgerichtete Schulgesetzänderung (Schleswig-Holstein): „Die Träger der öffentlichen berufsbildenden Schulen können diese durch Satzung oder öffentlich-rechtlichen Vertrag in der Rechtsform einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts errichten“ (§ 100, Abs. 1). „Das RBZ erfüllt den staatlichen Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen gemäß den §§ 4, 7 und 88 bis 93. Darüber hinaus kann das RBZ im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel weitere, in diesem Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung in Abstimmung mit den örtlichen Weiterbildungsverbänden entwickeln und vorhalten“ (Schulgesetz für Schleswig-Holstein: SG-SH 2007, § 101).

Beispiel aus Hamburg: „Staatliche berufliche Schulen sollen als Teil des HIBB⁷ im Rahmen ihrer Selbstverantwortung eine weitgehende Übertragung der Budget- und Personalverantwortung erhalten und können selbst als Landesbetrieb nach der Landeshaushaltsordnung geführt werden“ (SG-HH 2007, § 85 a, Abs. 3).

Mit allen Schulgesetzen und Entwürfen wird klar zum Ausdruck gebracht, dass der Staat seinen Bildungsauftrag nicht aus der Hand geben wird. Steuerungsmechanismen bleiben die *Bereitstellung der Personalressourcen* (Lehrkräfte), *Ziel- und Leis-*

7 Das neu zu gründende „Hamburger Institut für Berufliche Bildung“ (HIBB) soll die Schulverwaltung und die Schulaufsicht als eigenständiger Landesbetrieb übernehmen.

tungsvereinbarungen (Kennzahlensteuerung) sowie eine Eingriffsmöglichkeit zur *Vermeidung von Chancenungleichheiten durch Verzicht auf Wettbewerbssituationen zwischen berufsbildenden Schulen* (d.h. die Letztinstanz für die Entscheidung über Bezirks- und Landesfachklassen).

Qualitätsverantwortung

Befragt nach den Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der berufsbildenden Schulen haben die Länder sehr zurückhaltend geantwortet. Zu keinem Item der abgefragten Qualitätsmaßnahmen wurde von einer Mehrheit der Länder angegeben, dass diese zumindest geplant seien. Angesichts der anhaltenden Qualitätsdebatte in Deutschland (vgl. Euler 2005, S. 4 ff.) ist dies ein erstaunliches Ergebnis, wenn gleich sich hinter der erheblichen Anzahl nicht gemachter Angaben (k. A.) einige Initiativen verbergen dürften. Die an die Länder gestellte Frage lautete: „Welche der nachstehend aufgeführten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der berufsbildenden Schulen sollen ergriffen werden?“

Auffallend ist, dass die Mehrzahl der Länder ein Monitoring des Aus- und Weiterbildungsbedarfes in der Region nicht für notwendig erachtet (sechs Länder antworten, dass sie ein solches zumindest planen). Wirksamkeitsanalysen zur Feststellung des Bildungserfolgs werden von zwei Ländern geplant und von vier Ländern gar nicht beabsichtigt. Durchgeführt sind sie noch nirgends. Dies sind Indikatoren, die noch von keinem konsequenten Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung sprechen lassen.

Umsetzungsprozesse in der schulischen Berufsausbildung befinden sich noch in einem Anfangsstadium (ebd., S. 71). Es existieren zwar zahlreiche einzelne Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, jedoch kaum solche, die umfassend angelegt sind, im Gesamtzusammenhang erprobt und deren Ergebnisse für das berufliche Schulwesen insgesamt gesichert werden.

Diejenigen Länder, die sich zu einem Monitoring des Aus- und Weiterbildungsbedarfes in der Region geäußert haben, gaben an, dass diese Aufgabe durch einen regionalen Berufsbildungsdialog oder gar durch die berufsbildenden Schulen selbst wahrgenommen werden sollten (jeweils zwei Befürwortungen).

Die Zuständigkeit für eine externe Evaluation wollen die Länder mehrheitlich gemischten Teams übertragen. Dieser Ansicht sind fünf der sieben Länder, die hierzu Angaben gemacht haben. Die sich derzeit abzeichnende Praxis zeigt, dass sich dieses Modell wohl auch durchsetzen wird (vgl. etwa EVIT-BS in Schleswig-Holstein oder die Externe Evaluation in Bayern). Für eine Beauftragung externer Anbieter oder spezieller Bildungsmanagementberater sprach sich nur jeweils ein Bundesland aus.

Die im Rahmen von BEAGLE gestellten Fragen sind auf landes- oder gar bundesweite Verantwortungsbereiche ausgerichtet. Daher zeigt das Ergebnis im Vergleich

zur Relevanz von Qualitätsentwicklung für die einzelne Schule als Entwicklungsfeld, dass eher nach individuellen Lösungen gesucht wird und landesweit *einheitliche* QM-Maßnahmen weniger bevorzugt werden. So wird in den sieben Ländern, die die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems befürworten, den Schulen freigestellt, welches System sie einführen (allerdings ist die Einführung von EFQM für alle niedersächsischen berufsbildenden Schulen verbindlich⁸).

3 Entwicklungsperspektiven für berufsbildende Schulen

Die Entwicklung berufsbildender Schulen hin zu eigenständigen lernenden Organisationen wird in Deutschland mit hoher Intensität vorangetrieben. Die Entwicklungen sind jedoch sehr heterogen. Versucht wird, Eigenständigkeit über eine veränderte Außensteuerung und gleichzeitig durch Initiativen der Schule zu erreichen, zu stärken und abzusichern. Initiatoren sind die Ministerien (äußere Reformen) und die Agierenden in den beruflichen Schulen (innere Reformen). Ob berufsbildende Schulen schließlich tatsächlich als lernende Organisationen zu kennzeichnen sind, ist fraglich. „*Ein Ding, das da heißt „lernende Organisation“, gibt es nicht*“, hat 1995 schon Senge (2003, S. 501) festgehalten und betont, dass es immer um eine Gruppe von Menschen gehe, die einander brauchten, um etwas zu erreichen. Eine lernende Organisation ist eine Vision, und es ist entscheidend, welche Vorstellungen die Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen haben. Keineswegs ist schon geklärt, ob die Eigenständigkeit bzw. das eigenständige Agieren das Leitbild ist. Zu unterschiedlich sind auch die Zielvorstellungen der Beteiligten aus Politik, Landesverwaltungen und Schulen. Die Eckpunkte der Entwicklung sind besonders durch die Verlagerung von Verantwortung in den berufsbildenden Schulen gesetzt.

Die Reformen befinden sich derzeit noch in einem Erprobungsstadium. Man sucht nach den geeignetsten Maßnahmen, Projekten und Initiativen zu ihrer Umsetzung. Welcher Weg der erfolgversprechendste ist, kann nach den vorliegenden Erfahrungen noch nicht beantwortet werden. Dazu sind die eingeleiteten Reformmaßnahmen noch „zu jung“ und basieren auf Entwicklungen der letzten drei bis fünf Jahre. Die Umsetzung ist noch in vollem Gange, steht für manche Reformen noch ganz am Anfang, und langfristige Wirkungen auf die Qualität sind noch nicht absehbar. Es lassen sich allerdings Perspektiven für die Schulen aufzeigen.

Die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen stellt hohe Anforderungen an die Lehrerkollegien und er-

8 Vgl. den EFQM-Einführungserlass Nr. 403-80 101/6-1/04 des niedersächsischen Kultusministeriums vom 9.6.2004

fordert ein kluges Ausbalancieren zwischen unterrichtlicher Qualitätssicherung und der Wahrnehmung zusätzlicher Aufgaben.

Es war bisher unumstritten, dass es die Hauptaufgabe von Lehrkräften an beruflichen Schulen war, qualitativ hochwertigen Unterricht sicherzustellen. Mit der zunehmenden Öffnung der Schulen und deren stärkerer Einbindung in einen regionalen Berufsbildungsdialog (u. a. nach BBIG 2005, § 77) werden nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen für Schulen komplexer und die Kooperation mit dem Umfeld (Industrie, Handwerk, Gewerkschaften, Verbände, Eltern u. a.) wird intensiver, sondern es gibt auch Rückwirkungen auf den Unterricht, die dazu zwingen, diesen anders als bisher zu gestalten und didaktisch-methodisch umfassender zu reflektieren. Es entstehen deutlich erweiterte Aufgaben für Lehrkräfte, die eine neue Balance zwischen einem Unterricht auf hohem Niveau und Gestaltung der regionaler Einbindung verlangen.

Lehrkräfte müssen sich diesen Anforderungen stellen. Arbeitsergebnisse sind für den Unterricht nutzbar zu machen. Gleichzeitig sind sie gefordert, als Repräsentanten der Schule gegenüber den Partnern aufzutreten, um die Bildungsansprüche der Schule überzeugend zu vertreten. Dieses Wechselverhältnis hat einen neuen und erweiterten Gestaltungsspielraum für berufsbildende Schulen und Lehrkräfte zur Folge, den es zu nutzen gilt. Dazu sind folgende Schritte erforderlich:

- Vorbereitung der Lehrkräfte auf die neuen Aufgaben in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung;
- Teambildung unter Einbindung außerschulischer Partner als wesentliche Maßnahme in der Lehrerfortbildung und inneren Schulentwicklung;
- Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen zur Abstimmung von Unterricht und betrieblicher Ausbildung sowie Ausbau von Partnerschaftsmodellen.

In zahlreichen Ländern werden Modellversuche, Schulversuche, Schulprojekte oder Verwaltungsreformen durchgeführt, die sehr weitgehende Ziele verfolgen und deutlichen Einfluss auf die Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit von Schulen haben. Es gibt jedoch kaum Anzeichen für eine Bereitschaft des Staates, die Verantwortlichkeiten vollständig auf die Schulen zu verlagern.

Eine Stärkung der Eigeninitiative berufsbildender Schulen hat nicht immer ein „Mehr“ an Verantwortung zur Folge. Umgekehrt bedeutet eine Verantwortungsverlagerung auf die Schule nicht unbedingt, dass damit eine erhöhte Eigenständigkeit einherginge. Dass derartige Refomen oft Widersprüchlichkeiten aufweisen, ist naheliegend, wie bereits der Schulpädagoge Strittmatter festgestellt hat. Mit Blick auf eine weitreichende Verantwortungsverlagerung auf die Schulen betont er:

„Es macht nur dann Sinn, Verantwortung im Zusammenhang mit der Zuweisung von Macht zu bemühen, wenn auch Haftbarkeit damit verbunden und (dies d. V.) praktikabel ist. Andernfalls soll man von Zuständigkeiten, vom Bemühen um das Erfüllen von Standards etc. sprechen“ (Strittmatter 2005, S. 9).

Die bisherigen Reformansätze zur Weiterentwicklung berufsbildender Schulen stehen in einem Spannungsfeld zwischen Maßnahmen zur Optimierung der staatlichen Verantwortung auf der einen Seite und zur deutlichen Rücknahme staatlicher Zuständigkeiten zugunsten einer Verantwortungsverlagerung an Schulen auf der anderen Seite. Neben den Strukturveränderungen durch Regelungen (Gesetze, Erlasse, Verordnungen) spielen die Initiativen aus den Schulen heraus eine bedeutendere Rolle als vielfach wahrgenommen. Die Handlungsspielräume der berufsbildenden Schulen werden zwar durch die Ministerien bestimmt. Allerdings ist der Innovationswille einzelner Schulen oft sehr ausgeprägt, sodass zahlreiche Initiativen vor Ort – oft in enger Zusammenarbeit mit dem Schulträger – entstehen und Handlungsspielräume geschaffen werden, von denen Druck auf die Ministerien ausgeht. Auffällig ist bei diesen Bemühungen, dass beteiligte Schulen dabei oft auf Gestaltungsspielräume zielen, die sie als einzelne Schule anstreben, die aber kaum mehr für eine Nachbarschule gelten, weil dort bereits wieder andere Rahmenbedingungen gegeben sind. Solche Entwicklungen stehen oft im Widerspruch zu landesweiten Bemühungen zur Einführung einheitlicher und standardisierter Qualitätsmanagementsysteme. Allerdings ergibt sich aus diesen Entwicklungen vielfach eine neue Auseinandersetzung um den *besten Weg* der Qualitätsverbesserung an Schulen.

Erhalten berufsbildende Schulen neue Zuständigkeiten, ist zu prüfen, ob sie die Verantwortung für diese übernehmen können und in welchem Umfang Verantwortungsverlagerung notwendig wird. Zuständigkeit und Verantwortung sollten stets gleichzeitig verlagert werden.

Zur Absicherung und Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit sollte der spezifische Charakter jeder Schule berücksichtigt werden. Eine zu hohe Standardisierung der Qualitätsinstrumente kann Entwicklungsprozesse der berufsbildenden Schulen und schuleigene Bemühungen um den Aufbau eines für die Schule passenden Qualitätsmanagementsystems behindern. Insbesondere muss die gegenseitige Passfähigkeit externer, interner Evaluationen und in der Schule entwickelten Evaluationsansätze gewährleistet sein.

Neben den Modell- und Schulversuchen sind es vor allem die Gesetzgeber der Länder, die darüber entscheiden, welche Entwicklungen für berufsbildende Schulen hin zu eigenständig agierenden Organisationen akzeptabel sind.

Eine Analyse der Schulgesetze ergibt, dass

- a) die staatliche Steuerung durch Verschlinkung der Gesetze gelockert wurde; dies hat jedoch keinen unbegrenzten Gestaltungsfreiraum der Schulen zur Folge;
- b) in den einzelnen Ländern der Umfang der Reformen und der Regelungsdichte auch bei neueren Schulgesetzen sehr unterschiedlich ist.

Alle Länder haben die Notwendigkeit erkannt, die Öffnung der berufsbildenden Schulen durch erweiterte gesetzliche Regelung zu unterstützen und den Schulen mehr eigenständigen Gestaltungsspielraum einzuräumen. Der Staat beansprucht jedoch nach wie vor die übergeordnete Zuständigkeit für sich. So werden Erkenntnisse aus einzelnen berufsbildenden Schulen mit der Erprobung von Gestaltungsspielräumen nur in sehr begrenztem Umfang auf alle Schulen eines Landes übertragen.

Die in den einzelnen Ländern eingeleiteten Entwicklungsprozesse verfolgen die Reformziele nicht mit gleicher Konsequenz. Verwaltungsreformen werden auch genutzt, um Schulgesetze zu verändern und damit eine Öffnung der Schulen zu unterstützen. „Selbstständigkeit der Schulen“ und „Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit“ finden in einigen Ländern damit Eingang in die Schulgesetze und beeinflussen die Rechts- und Regelungslage.

Diese Etappe ist unverzichtbar, um einen Beitrag für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu leisten. Allerdings handelt es sich dabei um klassisches Verordnungshandeln, das bei Weitem nicht sicherstellen kann, dass diese Entwicklungen von den Lehrerkollegien angenommen werden. Letztere sind in der Regel völlig unvorbereitet Betroffene solcher Schritte. Zudem wird allein über Verwaltungsschritte nicht ausreichend vermittelt, dass Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Aufgabenprofile oder die Qualität der Arbeit mit verändert werden, sodass sich das Lehrerhandeln in solchen Fällen kaum mit entwickeln dürfte. Erhebungen in ausgewählten Ländern (BW, HB, NI, SH, TH) belegen, dass auch bei den mit viel politischem Rückenwind initiierten Veränderungsprozessen rund ein Drittel der Lehrkräfte nicht erreicht wird und ein Drittel nicht für eine aktive Beteiligung zu gewinnen ist. Zahlreiche Studien belegen, dass Veränderungsprozesse von einem Teil der Betroffenen getragen, einem weiteren Teil geduldet und einem dritten Teil abgelehnt werden, auch wenn sie bottom-up angelegt sind. Der dritte Teil darf eine „kritische Masse“ nicht überschreiten, wenn die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit solcher Prozesse nicht gefährdet werden soll. „Betroffene sollen zu Beteiligten“ gemacht werden, heißt ein Postulat aus dem Change-Management. Realisieren lässt sich das nur, wenn möglichst viele Betroffene Veränderungen mitgestalten. Befähigung und Motivation (vgl. Giebenhain 2004, S. 189) sind Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Schulentwicklung. Aus Fallstudien wissen wir, dass sich Personen aus allen drei Gruppen teilweise temporär an Veränderungsprozessen beteiligen, dies jedoch den Gesamtprozess in den berufsbildenden

Schulen nicht absichert, sondern Möglichkeiten für eine systematische Mitgestaltung geschaffen werden müssen.

Um eine Schulentwicklung hin zu mehr Eigenständigkeit zu betreiben, ist es erforderlich, dass dies nicht in Form eines lautlosen Verwaltungshandelns erfolgt, sondern dass Schulen und deren Kollegien in diesen Prozess integriert werden müssen. Nicht nur die Beteiligung an ausgewählten Entwicklungen, sondern deren Mitgestaltungskompetenz muss eingefordert werden. Die Chance, die Kompetenz der Lehrkräfte für die Entwicklungsschritte zu nutzen, sollte nicht vertan werden.

Die an den berufsbildenden Schulen eingeleiteten Reformprozesse verfolgen die Absicht, die Qualität des Unterrichts und der schulischen Arbeit zu verbessern. Die Schulen fordern im Gegenzug mehr Personal- und Finanzverantwortung ein, um den Qualitätsentwicklungsprozess eigenständiger gestalten zu können.

Die traditionelle berufliche Schule konzentrierte sich auf die pädagogische Arbeit und akzeptierte die übergeordnete Steuerung und Kontrolle durch Organe des Staates. Inzwischen wird von den Schulen ein „Mehr an Qualität für das gleiche Geld“ gefordert, was überwiegend über eine verstärkte Verlagerung von Verantwortung an Schulen erreicht werden soll. Dieses findet grundsätzliche Unterstützung in den Schulen, ist jedoch nicht ohne verbesserten Ressourceneinsatz machbar. Der sich abzeichnende Konflikt – „mehr Qualität bei gleichen Ressourcen“ – muss aufgelöst werden, um die doppelte Qualitätsverbesserung – nämlich des Unterrichts und der schulischen Arbeit – einzulösen.

Die vereinfachte Formel muss also lauten: Verbesserung der Qualitätsarbeit an beruflichen Schulen durch Übernahme von mehr Verantwortung bei angepassten Ressourcen. Der Kern der neuen Verantwortung von Schulen ist nicht, dass sie allein über mehr Personal- und Finanzverantwortung verfügen. Vielmehr muß es nach wie vor und vor allem das Hauptanliegen sein, eine hohe Qualität des Unterrichtens und damit der Ausbildung sicherzustellen. Dafür wird inzwischen verstärkte Rechenschaft von den gesellschaftlichen Kräften gefordert. Ausdruck dieser Entwicklung sind Evaluationen, tiefer gehende Schulinspektionen, transparenterer Umfang mit statistischen Bildungsdaten u. a.

Die Entwicklungsschritte hin zu mehr Verantwortung an Schulen, Rahmensteuerung durch staatliche Organe und Outputqualität der Schulen sind so auszubalancieren, dass eine Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit gesichert wird.

Lehrerkollegien an beruflichen Schulen sind hoch motiviert bei der Erarbeitung von Schulprogrammen und den damit verbundenen Zukunftsvisionen. Sie erfassen bei deren Umsetzung die Komplexität von Schule und deren Umfeld genauer und haben zunehmend Schwierigkeiten, geradlinige Implementierungsstrategien durchzuhalten. Anfang dieses Jahrzehnts war eine regelrechte Aufbruchstimmung feststellbar, als es darum ging, Schulprogramme oder Leitbilder für die Schulen zu erstellen. Gefragt

waren Antworten auf die neuen Herausforderungen, die aus einem massiven Strukturwandel der handwerklichen und industriellen Arbeitswelt erwachsen. Ziel war es, dem schulischen Arbeiten wieder zu mehr Akzeptanz zu verhelfen. Die Schulprogramme konzentrierten in der Regel die Aufgaben der Schule auf zentrale Felder wie „Partnerschaften und Außenbeziehungen“, „Lernen und Lehren“, „Organisation und Management“, „Professionalität und Personalentwicklung“, „Ausstattung“ und anderes. Bei den ersten Umsetzungsschritten wurden zwei Probleme sichtbar:

- 1) Schulen haben gar nicht den rechtlichen Spielraum, um alle diese Aufgaben in der gewünschten Eigenständigkeit wahrzunehmen und
- 2) die Kollegen erkannten, dass die Umsetzung der Schulprogramme nicht nur vielfältigere und umfangreichere Aufgaben nach sich ziehen, sondern jede einzelne Lehrkraft verstärkt in ein politisches Spannungsfeld rückt, das durch die Öffnung der Schulen nicht zu vermeiden war.

Diese Probleme sind bis heute noch nicht gelöst und haben zur Konsequenz, dass ein Drittel der Kollegien Schulentwicklung und die Einlösung der Schulprogramme ablehnt, ein weiteres Drittel sich dazu eher neutral verhält und sich nur das letzte Drittel an der aktiven Umsetzung beteiligt.

Um die eingeleiteten Entwicklungsprozesse nicht zum Erliegen zu bringen, ist es notwendig, sehr sorgfältig auszubalancieren, wie der künftige gesetzliche Rahmen für Schulen genauer ausgestaltet werden soll und es müssen an der Basis, in jeder einzelnen Schule Entwicklungen eingeleitet werden, die das Kollegium mitträgt. Nur Bottom-up-Prozesse scheinen Erfolg zu versprechen und zu garantieren, dass der Unterricht und dessen Verbesserung das oberste Ziel bleibt.

Der Ruf nach Öffnung der Schulen, Schulentwicklung und mehr Selbstständigkeit für berufliche Schulen darf von Ministerien und Behörden nicht dahingehend interpretiert werden, dass eine ungezügelter Aufgabenverteilungen „nach unten“ erfolgen dürfe, ohne Kärung der Ressourcenfrage. Aufgabenverlagerung und neue Ressourcenverteilung sind zwei Seiten einer Medaille. Beides muß zusammen geregelt werden.

Die ursprünglich vor allem von Schulen erhobene Forderung nach mehr Selbstständigkeit hat in einigen Regionen und Ländern eine Entwicklung ausgelöst, die eher einen Qualitätsverlust anstelle der erhofften Qualitätsverbesserung befürchten lässt. Der Grund ist eine oft unkoordinierte Aufgabenverlagerung von den Behörden auf die Schulen, die auch die Grundstücksverwaltung, Bausanierung, Entsorgung, Datenschutzregelungen, Versicherungsverträge und vieles mehr einschließen. Zu Recht halten die Schulen dagegen, dass sie mit dieser Aufgabenvielfalt und ohne entsprechende Personalausstattung überfordert seien. Finden solche Aufgabenverlagerungen unkoordiniert statt, führt das fast zwangsläufig zu einer Überforderung der Schulen und der Lehrkräfte und hat Qualitätsverluste beim Unterricht zur Folge.

Beliebige Aufgabenverlagerungen haben zur Folge, dass Entwicklungsziele konterkariert werden und letztlich weder Schule noch Behörden von der Reform profitieren.

Schulentwicklung muss zu mehr Eigenverantwortung der Lehrkräfte führen. Es reicht nicht, wenn Schulleitungen Verantwortung anstelle von Behörden übernehmen.

Schulentwicklung wird oft darauf verkürzt, dass Schulleitungen ein Mehr an Verantwortung übernehmen und damit an die Stelle der Behörde treten. Schulentwicklung so verstanden, erhöht das Konfliktpotenzial an den Schulen und blockiert die Beteiligung von Lehrkräften am Entwicklungsprozess. Entwicklungen „von innen“ sind durch Aktivitäten der Lehrkräfte gekennzeichnet, die Qualität von Unterricht zu verbessern. Schulleitungen müssen dagegen den Rahmen für den besten Unterricht in den verschiedensten Schulformen schaffen. Der Gesamtprozess ist von den Ministerien zu fördern, ohne dass dieses Vorhaben von „intelligenten Kontrollmechanismen“ überlagert wird.

Literatur

- AVENARIUS, H. u. a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- AVENARIUS, H.; RUX, J. (2003): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M. und Hagen: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Fernuniversität Hagen, August 2003.
- BBIG (2005): BERUFSBILDUNGSGESETZ. Artikel 1 des Berufsbildungsreformgesetzes vom 23. März 2005. Bgbl, Teil I, Jg. 2005, Nr. 20, S. 931 ff.
- BECKER, M.; SPÖTTL, G. (2004): Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „EVIT – Externe Evaluation im Team“ des MBWFK Schleswig-Holstein. Flensburg: Zentrum für Bildungsforschung.
- BECKER, M.; SPÖTTL, G.; DREHER, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Bonn: BLK, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 135.
- BLK (2001): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK, Heft 92. Bonn.
- BLK (2002): Kompetenzzentren – Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. BLK, Heft 99. Bonn.
- BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Bericht der BLK, Heft 105. Bonn.
- BMBF (2001): Förderkonzept Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Bonn 2001.
- EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn.

- ERDSIEK-RAVE, U. (2006): Bericht zum Abschluss des Projektes „Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Bildungszentren (RBZ)“. Bericht der Landesregierung, Drucksache 16/1074. 01.12.2006, S. 3240–3247.
- GIEBENHAIN, D. (2004): Organisationsentwicklung berufsbildender Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin: Pro Business.
- IQVO (2005): Verordnung zur Organisation und Aufgabengliederung des Instituts für Qualitätsentwicklung und zur Akkreditierung von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte (IQ- und Akkreditierungs-Verordnung – IQVO) vom 16. März 2005.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.
- KMK (2005a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003–2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 173, Januar 2005. Bonn.
- SCHLEY, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 13–53.
- SENGE, P. M. (2003): Die fünfte Disziplin. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SG-HH (2007): HAMBURGISCHES SCHULGESETZ (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 17. Mai 2006 (HmbGVBl. S. 243), 6. Juli 2006 (HmbGVBl. S. 376, 378) und 2. Januar 2007 (HmbGVBl. S. 6).
- SG-MV (2005): NEUNTES GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES SCHULGESETZES FÜR DAS LAND MECKLENBURG-VORPOMMERN. Beschlussfassung vom 4. Juli 2005. Drucksache 67/2005. Mitteilungsblatt Nr. 8/2005 des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S. 731–740.
- SG-NRW (2005): SCHULGESETZ FÜR DAS LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. Gesetz- und Verordnungsblatt NRW G 3229, 59. Jg., Nr. 8, S. 101 ff.
- SG-SH (2007): SCHLESWIG-HOLSTEINISCHES SCHULGESETZ (Schulgesetz – SchulG). Fassung nach der 1. Lesung vom 24.01.2007.
- SPÖTTL, G.; BECKER, M. (2003): Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@online, Ausgabe 5.
- STERZEL, D. (2004): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Entstaatlichung des Lernorts Schule im Dualen Ausbildungssystem. Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Oldenburg: Fassung vom 27. August 2004.
- STRITTMATTER, A. (2005): Wofür können Lehrpersonen, Schulen und Führungsorgane «verantwortlich» sein? Geklärte Zuständigkeit statt Verantwortungskitsch und organisierte Nichtverantwortlichkeit. In: Bildung Schweiz, 150. Jg., Heft 2, S. 7–9.

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Ramona Buske

Schulreform und Innovation in der Einzelschule – theoretische und empirische Annäherungen

1 Problemstellung

Das Schulwesen als gesellschaftliches System ist in zunehmendem Maße einem sozial-strukturellen Wandel ausgesetzt; es muss seine Strukturen und Prozesse an die Rahmenbedingungen benachbarter gesellschaftlicher (Teil-)Systeme wie Familie, Beschäftigungssystem etc. kontinuierlich anpassen. Diese besondere strukturelle und funktionelle Stellung in der Gesellschaft gilt insbesondere für den Sekundarbereich II und setzt neben den permanent laufenden, teils routinierten Anpassungen auch die Fähigkeit zu substantiellen (Weiter-)Entwicklungen und Veränderungen von Prozessen bzw. von Strukturen voraus. So ist es nicht überraschend, dass bereits in den 60er-Jahren der Begriff der „Innovation“ in der Schulpädagogik als Synonym für „Schulreform“ oder „Schulentwicklung“ benutzt wurde (Keck, Sandfuchs 1994, 161).

Seit der letzten Dekade findet in Deutschland (wieder) eine teils heftige Reformdebatte über das Bildungssystem statt, die zahlreiche Innovationsimpulse und Reforminitiativen auslöste. Die Wirksamkeit der Steuerungsstrategien und Innovationsinitiativen in der Einzelschule wird derzeit in Deutschland kontrovers diskutiert. In der Debatte wird der Erfolg solcher reformatorischer Maßnahmen im öffentlichen Schulwesen mehr oder weniger explizit in wesentlichen Teilen auf die Umsetzung der Reform in seinen in hohem Maße staatlich gesteuerten Organisationen (Einzelschulen) zurückgeführt. Die Geschichte der Reformen im öffentlichen Schulwesen in den letzten zwei Jahrhunderten deutet auf kontinuierliche Ausweichversuche vor den fundamentalen Reformen hin. Die Effekte der Reformen auf die Einzelschule sind i. d. R. gering bzw. beziehen sich eher auf die formale schulische Ebene und selten auf die Unterrichtsebene (s. hierzu z. B. die Beiträge in Gräsel, Parchmann 2004). Zu Faktoren, die Umsetzung der Reformen gehemmt oder gefördert haben, gibt der aktuelle empirische Forschungsstand nur wenige und teils widersprüchliche Hinweise.

Das von der DFG geförderte Projekt „Wirksamkeit einer bildungspolitischen Reformstrategie im öffentlichen (Berufs-)Schulwesen“ setzt an diesem Forschungsdesiderat an und geht der Frage der Reformumsetzung in der Einzelschule und deren Prädiktoren empirisch nach. Sein Ziel ist die Operationalisierung dieses komplexen Konstruktes und dessen empirische Fundierung sowie die Gewinnung erster Erkenntnisse über seine Prädiktoren und Wirkungen. Im Rahmen der empirischen Studie, die

im Sommer 2006 an 16 berufsbildenden Schulen im Land Berlin durchgeführt wurde, sind die Lehrkräfte (inkl. Schulleitung) zu ihren Einschätzungen der schulischen Strukturen und Prozesse, ihren Einstellungen gegenüber den Schulentwicklungsmaßnahmen sowie zum Stand der Reformumsetzung zweieinhalb Jahre nach dem Inkrafttreten des neuen Berliner Schulgesetzes befragt worden.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Studie erläutert (Abschnitt 2). Danach werden ausgewählte empirische Befunde dargestellt und diskutiert (Abschnitt 3). Abschließend wird ein Fazit gezogen (Abschnitt 4).

2 Theoretische Grundlagen

In der *Sozialwissenschaft* wird Reform als umfassende, fundamentale, planvolle und gewaltlose Umgestaltung bestehender *Systeme* verstanden. In der *Politikwissenschaft* findet die Definition von Krockow (1976, 11) eine breite Anwendung. Ihr zufolge sind es (Struktur-)Veränderungen bestehender Institutionen im Sinne von Reaktionen auf Veränderungen im institutionellen Umfeld, welche die Funktionsfähigkeit der Institution gefährden. Zudem umfasst eine Reform „eine Umverteilung von Macht“ (Krockow 1976, 12) und wird einer Institution i. d. R. durch eine andere Institution induziert. In Bezug auf die Bildungsreformen stellt Zlatkin-Troitschanskaia (2006) fest: Eine komplexe Reformstrategie wird gesetzlich-administrativ mittels semantischer Formalisierung initiiert und hat i. d. R. Top-down-Charakter. Sie basiert auf einem administrativ-institutionellen Rahmen, bezieht sich auf die unterschiedlichen Ebenen eines Systems und weist einen hohen Vernetzungsgrad struktureller bzw. prozessualer Elemente innerhalb und außerhalb des betroffenen Systems auf.

Die aktuellen Veränderungsbestrebungen im öffentlichen Schulwesen in Deutschland stellen eine Reform im obigen Sinne dar; denn diese werden

1. vom politischen System induziert, vom Rechtssystem kodifiziert und vom Verwaltungssystem verordnet.
2. durch die eingetretenen gesellschaftlichen strukturellen Veränderungen sowie die defizitäre Funktions- bzw. Leistungsfähigkeit des Schulsystems¹ legitimiert und
3. auf die Umverteilung der Machtverhältnisse zwischen der Ebene der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht und der Ebene der Einzelschule ausgerichtet.

1 Als Oberbegriff für gesellschaftliche Wandlungsprozesse hat sich in den Gesellschaftswissenschaften der Begriff des *sozialen Wandels* etabliert, welcher die mehrdimensionalen Veränderungen sowohl in makro- als auch mikrosozialen Bereichen umfasst (vgl. Zapf 1994, 11 ff.).

Bei der Betrachtung der Reformen im Schulsystem aus steuerungstheoretischer Sicht wird in der Untersuchung differenziert zwischen: Reform als

1. Kontextänderung, welche eine Bedingung für die Steuerung bildet;
2. Gestaltungsansatz, welcher ein Instrument für die Steuerung darstellt sowie
3. Organisationsentwicklung, die ein Ziel für die Steuerung setzt.

Als Innovation wird im systemtheoretischen Kontext eine geplante, kontrollierte signifikante und relativ zeitstabile Veränderung im Status quo eines sozialen Systems bezeichnet (vgl. Areger 1976; auch Luchte 2005²), i. S. einer tiefgreifenden Neuerung einer sozialen Handlungsweise innerhalb des betrachteten Systems und deren Institutionalisierung in den dazugehörigen Organisationen (hier Einzelschulen).

So verstanden, umfasst eine Reform eine oder mehrere Innovationen, und ihre Umsetzung bezieht sich dementsprechend auf die Implementierung strategieinduzierter Innovationen.³ In Bezug auf die strategieinduzierten Innovationen im Kontext von Reformen wird in Anlehnung an Holtappels (2003) die folgende Typologie zugrunde gelegt (vgl. Bach 2000):

1. Implementierte Strategien/Machtstrategien,
2. Rational-empirische Strategien,
3. Normativ-reedukative/personenbezogene Strategien.

Der erste Typ stellt eine Top-down-Strategie dar. Bei dem zweiten Typ handelt es sich um eine Top-down-Strategie, welche durch eine empiriegestützte Informationspolitik geleitet wird. Der dritte Typ repräsentiert eine Bottom-up-Strategie. Des Weiteren wird in Anlehnung an Fullan (1983) differenziert zwischen einer programmierten und einer adaptiven Strategie. Während beim ersten Strategietyp eine vorprogrammierte „1 zu 1“-Umsetzung einer Reform angestrebt wird, finden beim zweiten Typ die situations- bzw. strukturspezifischen Anpassungen durch die Organisationen (hier Einzelschule) statt, welche die Reform umsetzen.

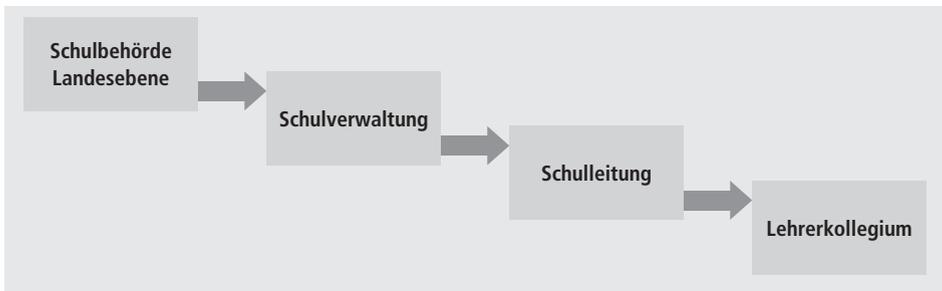
Den Bezugsrahmen für die Betrachtung von Schulreform und Innovation in der Einzelschule bildet die sog. Systemmatrix, welcher eine sozial-ökologisch orientierte Verknüpfung der Struktur- und Institutionstheorie sowie der Handlungs- und Akteurstheorie zugrunde liegt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006; zur Sozialökologie s. Bronfenbrenner 1981). Hier wird zum einen dem Gedanken gefolgt, dass das Schulsystem ein System mit mehreren Ebenen darstellt; zum anderen werden hier wechselseitige Beziehungen zwischen Struktur und Akteuren unterstellt. Dieser the-

2 Zur Diskussion des Innovationsbegriffes in der Lehr-Lern-Forschung s. Reinmann (2005); s. auch van Buer, Zlatkin-Troitschanskaia (2005, 346).

3 Zur politikwissenschaftlichen Analyse der Implementation in verschiedenen Systemen s. die Beiträge in Mayntz (1980).

oretische Zugang erlaubt die Verknüpfung von Handlungs- bzw. Interaktions- und Strukturebene. Dementsprechend kann das Schulsystem wie folgt betrachtet werden (vgl. Abbildung 1): Es besteht aus vier Ebenen und ist hierarchisch-bürokratisch aufgebaut. Seine Steuerung erfolgt seitens des politischen und des Rechtssystems durch Programme und der Verteilung der Ressourcen. Hierbei werden alle Programme top-down verordnet und über diese hierarchischen Ebenen hinweg implementiert. Die Schule umfasst die beiden unteren Hierarchieebenen und stellt in diesem Kontext ein geschlossenes System dar (vgl. Gebert, Boerner 1995). Dieses zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die äußeren Gestaltungsbedingungen der Einzelschule von den Schulakteuren nicht bzw. nur in sehr geringem Maße verändert werden können.

Abbildung 1: Hierarchieebenen der Steuerungs- und Handlungsakteure im öffentlichen Schulwesen in Deutschland



Als Zwischenfazit kann festgestellt werden: Bei den aktuellen Reformbestrebungen im deutschen Schulsystem handelt es sich um *Reformen*, welche klassische Machtstrategien darstellen. Sie zeichnen sich u. a. durch folgende Merkmale aus:

1. System-externe hierarchische Einführung durch den Gesetzgeber,
2. Trennung von Konzeptions- und Anwendungsebene (vgl. Fullan 1998).

Sie verfolgen das Ziel, jede Einzelschule im Sinne einer umfassenden *Innovation* zu verändern. Solche Top-down-Steuerungsprogramme stellen den strukturellen Rahmen für die Umsetzung der Reform bzw. der dazugehörigen Innovationen in einer Einzelschule dar.

3 Empirische Befunde

Dem Messmodell für die empirische Studie liegt unter anderem das Berliner Reformmodell gemäß dem neuen Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2004 zugrunde

(vgl. hierzu Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Zur Stärkung der Funktions- bzw. Leistungsfähigkeit der Einzelschule fokussiert das neue Berliner Schulgesetz als zentrale Steuerungsstrategien die erweiterte Autonomie der Einzelschule im Sinne von mehr Verantwortung der einzelnen Schule in pädagogischen, finanziellen, personellen, organisatorischen und administrativen Angelegenheiten sowie ihre systematische Evaluation (vgl. das neue Berliner SchulG vom 26.01.2004). Wie Zlatkin-Troitschanskaia in ihrer Untersuchung (2006) zeigt, bezieht sich die Mehrheit der im Berliner Schulgesetz genannten Reformmaßnahmen auf die Umverteilung der Verantwortungsstrukturen zwischen sowie innerhalb der schulischen Strukturebenen. Bei den zentralen Reformbausteinen handelt es sich um strategieinduzierte Innovationen, welche in dem nach wie vor bürokratisch-hierarchisch organisierten Schulsystem den Einzelschulen „top-down“ verordnet werden.

3.1 Methode und Stichprobe

Im Rahmen der explorativen empirischen Studie wurden die Einstellungs- sowie Reaktionsmuster der schulischen Akteure auf die bildungspolitischen Schulreformen statistisch erfasst. Hierzu wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Wirksamkeit einer bildungspolitischen Reformstrategie im öffentlichen (Berufs-) Schulwesen“ eine schriftliche Befragung des pädagogischen Personals inklusive der Schulleitung dieser Schulen zur Einschätzung der schulischen Strukturen und Handlungsfaktoren an berufsbildenden Schulen durchgeführt. Unter den teilnehmenden Schulen befanden sich sieben gewerblich-technische Oberstufenzentren, vier kaufmännische Oberstufenzentren sowie fünf berufliche Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Neben unterschiedlichen berufsbildenden Schwerpunkten sind auch Schulen sehr unterschiedlicher Größe vertreten. Die Gesamtstichprobe beläuft sich auf $N = 896$ Personen. Die durchschnittliche Rücklaufquote liegt bei 68,7 % und variiert zwischen 65 % und 83,33 %.

Die Befragung erfolgte mittels eigens entwickeltem standardisiertem Fragebogen mit geschlossenen Fragen und gliederte sich inhaltlich in zwei Themen: schulische Strukturen und Einstellungsmuster im Kontext von Schulentwicklungsprozessen; das Handeln der Schulleitung wurde in die Untersuchung mit einbezogen. Die Antwortvorgaben reichten von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft völlig zu“).

3.2 Ergebnisse zu schulischen Strukturen und Einstellungsmustern der schulischen Akteure

Anhand einer Faktorenanalyse mittels MPlus konnten insgesamt acht Faktoren extrahiert werden. Zur Bestimmung der Faktorenzahl wurde das Verfahren der

Parallelanalyse⁴ verwendet. Als relevant werden danach alle Faktoren betrachtet, deren empirischer Eigenwert größer ist als die durch Parallelanalyse festgestellten Eigenwerte aus unkorrelierten Zufallsvariablen. Bei den ermittelten Faktoren handelt es sich im Einzelnen um „Reformumsetzung“, „demokratische Strukturen“, „Innovationsresistenz“, „Professionalität der Schulleitung“ hinsichtlich der schulischen Strukturen sowie um „Fremdbestimmung“, „Innovativität“, „kollektive Selbstwirksamkeit“ und „Loyalität“ hinsichtlich der Handlungsfaktoren.

Auf Basis der Ergebnisse der Faktorenanalyse konnten insgesamt acht reliable Skalen gebildet werden, welche die schulischen Strukturen sowie Einstellungsmuster schulischer Akteure abbilden. Die folgende Übersicht gibt die Skalen mit den entsprechenden Reliabilitäten und der Spannbreite der Trennschärfen wieder:

Tabelle 1: Kennzahlen für die ermittelten Skalen

Skala	Zahl der Items	Cronbachs Alpha	Trennschärfen zwischen
Reformumsetzung	10	$\alpha = 0.88$	0.45 und 0.74
Demokratische Strukturen	11	$\alpha = 0.84$	0.40 und 0.70
Innovationsresistenz	7	$\alpha = 0.82$	0.44 und 0.64
Fremdbestimmung	7	$\alpha = 0.76$	0.34 und 0.57
Innovativität	5	$\alpha = 0.74$	0.29 und 0.64
Kollektive Selbstwirksamkeit	4	$\alpha = 0.83$	0.59 und 0.73
Professionalität der Schulleitung	10	$\alpha = 0.88$	0.45 und 0.68
Loyalität	3	$\alpha = 0.63$	0.39 und 0.54

3.3 Typologische Profile der befragten Lehrer und deren Prädiktoren

Unterschiedliche Haltungen der befragten Lehrer zu schulischen Strukturen wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse (Wardverfahren mit quadrierten euklidischen Distanzen) erfasst. Die Ergebnisse zeigen drei sehr stabile Gruppen von Antwortenden, die inhaltlich als Opponenten (N = 150), Unentschlossene (N = 409)

4 Der Einsatz der Parallelanalyse trägt dem Umstand Rechnung, dass einige Eigenwerte aus Stichprobendaten auch bei der in der Population unkorrelierten Variablen größer eins werden. Für die Analyse werden zunächst größere Mengen Zufallsdatensätze mit unkorrelierten Variablen gebildet, wobei Variablenzahl und Stichprobenumfang dem untersuchten empirischen Datensatz entsprechen. Mit diesen Zufallsdatensätzen werden Faktorenanalysen berechnet und jeweils die Eigenwertverläufe bestimmt. Die Eigenwerte der Faktoren aus den Zufallsdatensätzen werden gemittelt.

und Promotoren (N = 326) bezeichnet werden können⁵. Anhand der in der Tabelle 2 dargestellten Skalenmittelwerte für die verschiedenen Gruppen lassen sich die drei Cluster charakterisieren. Ausgehend von der sechsstufigen Skala, die den Aussagen zugrunde lag, beträgt der theoretische Mittelwert 3,5. Werte im Bereich 1 bis 3,5 markieren demnach eher Ablehnung, während Werte im Bereich oberhalb von 3,5 als Zustimmung zu den gestellten Items zu betrachten sind.

Tabelle 2: **Einstellungsmuster der befragten Lehrer**

	Opponenten	Unentschlossene	Promotoren
Reformumsetzung	2,55	3,30	4,19
Demokratische Strukturen	3,07	3,70	4,39
Innovationsresistenz	3,83	3,34	2,72
Fremdbestimmung	3,90	3,37	2,81
Innovativität	3,70	4,15	4,75
Kollektive Selbstwirksamkeit	3,69	4,37	5,09
Professionalität der Schulleitung	2,83	3,68	4,45
Loyalität	3,70	4,20	4,55
Anzahl	150	409	326

Wie die Tabelle 2 verdeutlicht, zeichnet sich die Gruppe der Promotoren durch eine sehr hohe Innovativität aus, und sie nimmt die schulischen Strukturen als sehr demokratisch wahr. Sie fühlt sich nur in geringem Maße fremdbestimmt. Schulische Strukturen werden von ihr nur als wenig innovationsresistent wahrgenommen. Der Schulleitung steht die Gruppe der Promotoren sehr positiv gegenüber. Dagegen nimmt die Gruppe der Opponenten schulische Strukturen als wenig demokratisch und innovationsresistent wahr, verbunden mit einem hohen Grad an Fremdbestimmung. Der Schulleitung steht sie kritisch gegenüber. Die Einschätzungen seitens der Gruppe der Unentschlossenen liegen im Bereich des theoretischen Mittelwerts (vgl. Tabelle 2).

Insgesamt ist festzuhalten, dass mit 46 Prozent knapp die Hälfte der befragten Lehrerschaft als unentschlossen zu charakterisieren ist. Etwas mehr als ein Drittel

5 Elf der befragten Personen konnten aufgrund fehlender Werte in den Antworten keinem der Cluster zugeordnet werden.

der Lehrkräfte lassen sich als Promotoren klassifizieren. Die Gruppe der Opponenten stellt mit ungefähr 17 Prozent den kleinsten Anteil dar; sie ist halb so groß, wie die der Promotoren.⁶

Versucht man diese Cluster weiter zu charakterisieren, so können signifikante Unterschiede in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit zu Schulleitung, Steuerungsgruppe und zu Lehrkräften in Funktionsstellen festgestellt werden. Hervorzuheben ist, dass in allen drei Clustern die Vertreter aller erhobenen Schulgruppen identifiziert werden können. So gehören der Opponentengruppe ca. 3 % Mitglieder der Schulleitung und der Gruppe der Unentschlossenen ca. 5 % der Mitglieder der Schulleitung an. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Mitgliedern der Steuerungsgruppe. Bezüglich allgemeiner Merkmale wie Dauer der Beschäftigung im Schuldienst und Dauer der Tätigkeit an der Schule konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden.

Die Testanalyse (Kruskal-Wallis H-Test) zeigt, dass die Einschätzung der Reformumsetzung an der Schule hoch signifikant mit der Clusterzugehörigkeit zusammenhängt. Die mittlere Effektstärke beträgt hier $\eta = 0,688$. Wie die Abbildung 2 zeigt, stimmen mehr als 75 % der Gruppe der Promotoren den Aussagen zur (erfolgreichen) Reformumsetzung zu, während die meisten Antwortenden der Opponentengruppe diese ablehnen.

Die Einschätzung der Reformumsetzung an den Schulen variiert ebenfalls signifikant⁷ mit der Gruppenzugehörigkeit zur Schulleitung⁸ und zu den Lehrkräften in Funktionsstellen sowie mit der Beschäftigungszeit der Lehrkräfte im Schuldienst.⁹

Betrachtet man die Clusterverteilung in Bezug auf alle 16 befragten Schulen, so ergibt sich ein äußerst heterogenes Bild (vgl. Abbildung 3): Die Anteile der Promotoren an der Lehrerschaft der einzelnen Schulen sowie die Anteile der Opponenten unter den Lehrern variieren in hohem Maße. So gibt es beispielsweise eine Schule, in welcher der Anteil der Opponenten ca. 5 % beträgt und der Anteil der Promotoren sich auf 60 % beläuft; es gibt aber auch Schulen, in denen der Anteil der Promotoren unter 10 % liegt und der Anteil der Opponenten knapp 30 % beträgt. Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass die Einstellungsstrukturen und die entsprechenden

6 Bei der Durchführung der Untersuchung wurden jedoch an fast allen Schulen Verweigerungsfälle registriert; es sind auch einige unausgefüllte Fragebögen zurückgegeben worden. Vor dem Hintergrund der Rückmeldungen aus den Schulen ist anzunehmen, dass es sich bei solchen Fällen eher um die Gruppe der Opponenten handelt. Dementsprechend fällt diese Gruppe in den befragten Schulen schätzungsweise ca. 5 % bis 10 % höher aus.

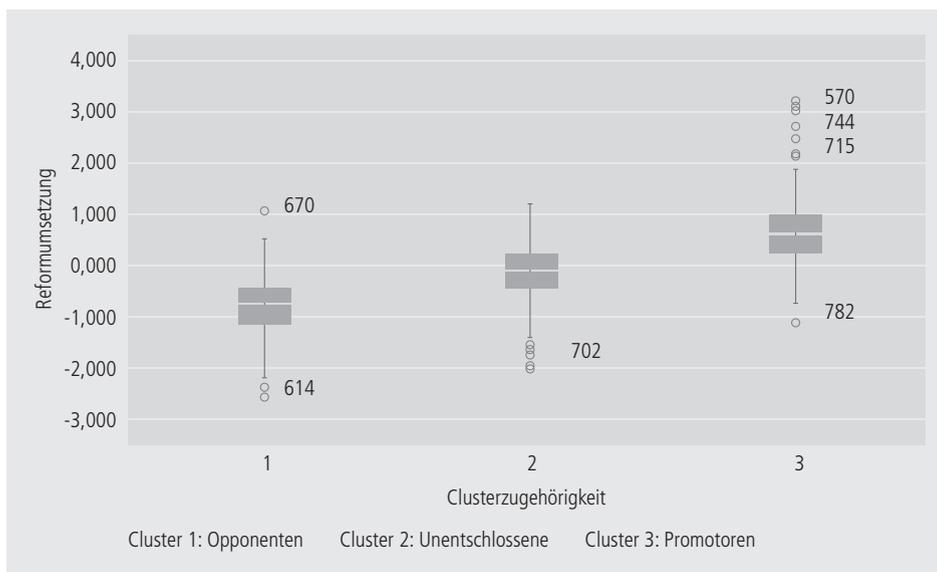
7 Zur Prüfung auf Signifikanz wurden der H-Test nach Kruskal und Wallis, ein parameterfreies Verfahren und eine Alternative zum F-Test, durchgeführt.

8 Dieser Zusammenhang gilt ebenfalls für alle anderen Skalen (bezogen auf das Schulleitungshandeln).

9 Dagegen ist es für die Einschätzung von Reformumsetzung offensichtlich unerheblich, ob die Befragten Mitglieder der Steuerungsgruppe sind. Ebenfalls nicht erwartet worden war, dass Lehrer, die sehr unterschiedliche Zeiten an der Schule tätig sind, weitgehend dieselben Einstellungen zu den Skalen ausweisen. Für das Antwortverhalten spielt es ebenfalls keine Rolle, ob die befragten Personen in Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt sind.

Lehrerprofile in den Einzelschulen sehr stark differieren. Diese Unterschiede sind signifikant in Bezug auf die Reformumsetzung in einer Schule.

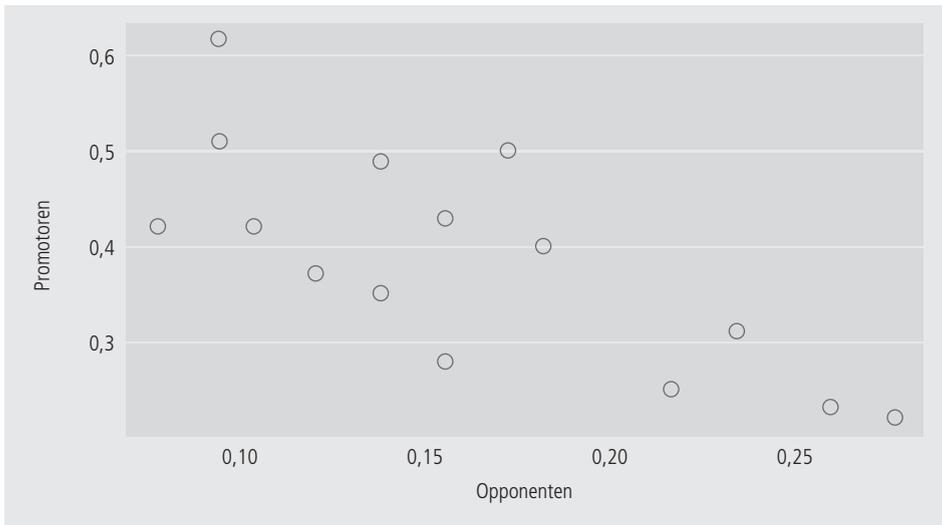
Abbildung 2: Streuung der Reformumsetzung – Darstellung anhand von Boxplots



Die Clusterzugehörigkeit hängt maßgeblich von der Einschätzung des Schulleitungshandelns, demokratischen Strukturen, Innovativität, kollektiver Selbstwirksamkeit und Fremdbestimmung ab. Ausgehend von der Referenzkategorie der Gruppe der Unentschlossenen wurde die Wahrscheinlichkeit geschätzt,¹⁰ bei einer bestimmten Veränderung der Skalen Promotor bzw. Opponent zu sein. Eine Erhöhung in der wahrgenommenen kollektiven Wirksamkeit um eine Einheit würde die Wahrscheinlichkeit, ein Promotor zu sein, gegenüber einem Unentschlossenen um 8,73 erhöhen. Die gleiche Tendenz ergibt sich bei der Erhöhung der Beurteilung von Innovativität, demokratischen Strukturen und des Schulleitungshandelns. Wird demgegenüber die Fremdbestimmung um eine Einheit erhöht, steigt die Wahrscheinlichkeit, ein Opponent gegenüber einem Unentschlossenen zu sein, um 8,06. Somit handelt es sich bei „Fremdbestimmung“ um den determinierenden Faktor, ob Lehrkräfte eher eine Opponentenhaltung oder die eines Unentschlossenen einnehmen.

10 Dies erfolgte mittels einer multinomialen Logitmodellierung der Abhängigkeit einer mehrkategorialen Responsevariablen (Promotoren, Unentschlossene, Opponenten) als Referenzkategorie von einer Reihe erklärender Variablen (gebildete Skalen); für die Häufigkeiten der Kategorien der Responsevariablen wird angenommen, dass sie einer Multinomialverteilung folgen.

Abbildung 3: Die Anteile der Cluster in den einzelnen Schulen



Die Ergebnisse der Regressions- sowie der Strukturgleichungsmodellierungen zeigen insbesondere die stark signifikant determinierende Wirkung des Schulleitungshandelns sowohl direkt auf die Reformumsetzung als auch indirekt über den Einfluss auf die schulischen Strukturen sowie die Clusterzugehörigkeit. Für den Einfluss von Schulleitungshandeln direkt auf die Reformumsetzung ergibt sich im Regressionsmodell ($R^2 = .63$) ein Betagewicht von $\beta = .36$, ebenfalls im Strukturgleichungsmodell $.36$.¹¹ Somit deuten die Befunde auf die entscheidende Rolle des sogenannte Leaderships in der Schule, welches *Dubs* (2003; 2005) u. a. als Motor der Neubelebung der innerschulischen Einstellungs- bzw. Handlungsweisen betrachtet. Für die Implementierung von top-down-induzierten Innovationen in den gegebenen hierarchisch-bürokratischen Strukturen stellt das Schulleitungshandeln eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung dar.

4 Fazit

Bei den jüngsten Schulreformen handelt es sich formal um eine Erweiterung der schulischen Gestaltungsfreiräume i. S. der organisationalen Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Die erfolgreiche Umsetzung der Reform bedeutet in diesem

11 Die anderen Prädiktoren im Regressionsmodell sind „kollektive Selbstwirksamkeit“ mit $\beta = .42$ und „Innovationsresistenz“ mit $\beta = -.38$, ebenfalls im Strukturgleichungsmodell mit je $.42$ und $-.29$.

Kontext die effektive Nutzung dieser Räume gemäß dem geltenden Schulgesetz. Die Reformumsetzung in einer Schule setzt ein je schulindividuelles Zusammenspiel aus den demokratischen Strukturen sowie aus dem Handlungsmuster der schulischen Akteure voraus, das sich durch hohe Aufgeschlossenheit, Innovativität und Selbstbestimmung auszeichnet. Im Gegensatz dazu stehen bürokratische Strukturen mit opponentenorientiertem Handlungsmuster. Die Reformen im Schulsystem werden jedoch zumindest bislang in solchen hierarchisch-bürokratischen Strukturen top-down verordnet und administrativ umgesetzt. So wird auch die „Nutzung der Gestaltungsfreiräume“ den Einzelschulen in den begleitenden Vorschriften und Verordnungen vorgegeben (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006).

Auf der einen Seite setzt also die Reform die Offenheit der Schule, hohe Selbstbestimmung sowie hohes Selbstengagement und -verantwortung ihrer Akteure voraus. Auf der anderen Seite geht die Reformumsetzung mit einer zunehmenden und umfassenden Regelungsdichte in einer top-down-orientierten Struktur einher, die von den pädagogischen Akteuren öfter als Einschränkung vorhandener Spielräume wahrgenommen wird (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Reformen von schulischen Akteuren offensichtlich als struktureller Widerspruch erlebt werden, welcher in einem Gefühl der Fremdbestimmung und Überforderung zum Ausdruck kommt; der geht ebenfalls oft mit der Haltung der „Opponenten“ einher. Somit behindert dieser strukturelle Widerspruch signifikant und nachhaltig die Reformumsetzung in der Einzelschule. Die Folge ist mangelnde Reformfähigkeit und Reformresistenz (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2006).

Trotz der Vielzahl gesetzlicher Programme ist vor diesem Hintergrund ein stark adaptiver Verlauf der Schulreform erwartbar, welcher durch Ausweich- bzw. Anpassungsstrategien seitens der Schulen nachhaltig geprägt wird. Auch Fullan (1999) stellt in seiner Untersuchung zur Umsetzung von Reformen im deutschen Schulwesen fest: Das Schulwesen leide unter dem fundamentalen Problem, dass man versuche, innerhalb dieses grundsätzlich konservativen, bürokratischen Systems eine Kultur des Wandels, der Innovation und der Reform zu etablieren.

Eine grundlegende Schulreform setzt eine Veränderung der vorherrschenden strukturellen Kontexte im Bildungswesen voraus.

Literatur

- AREGGER, K. (1976). Innovation in sozialen Systemen. Band 1. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation. Bern & Stuttgart: Paul Haupt.
- AREGGER, K. (1976). Innovation in sozialen Systemen. Band 2. Ein integriertes Innovationsmodell am Beispiel der Schule. Bern & Stuttgart: Paul Haupt.
- BACH, N. (2000). Mentale Modelle als Basis von Implementierungsstrategien, Deutscher Universitäts-Verlag: Wiesbaden 2000.

- BRONFENBRENNER, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- DUBS, R. (2003). Qualitätsmanagement für Schulen. Universität St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik. St. Gallen.
- DUBS, R. (2005). Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2. Aufl. Zürich: Verlag SKV.
- FULLAN, M. (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GABLER Wirtschaftslexikon (1997). 14. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- GRÄSEL, C.; PARCHMANN, I. (2004). Implementationsforschung. In: Gräsel, C.; Parchmann, I. (Hrsg.), Implementationsforschung. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 32. Jg., Heft 3, 196–214.
- GEBERT, D.; BOERNER, S. (1995). Manager im Dilemma – Abschied von der geschlossenen Gesellschaft? Frankfurt: Campus.
- HOLTAPPELS, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte Forschungsbefunde Instrumente. München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- JANN, WEGRICH (2003). Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle. In: Schubert, Bandelow (Hrsg.), Lehrbuch der Politikfeldanalyse. Oldenbourg.
- KECK, R. W.; SANDFUCHS, U. (Hrsg.) (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KROCKOW, Ch. Graf (1976). Reform als politisches Prinzip. München: Piper.
- LUCHTE, K. (2005). Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAYNTZ, R. (1980). (Hrsg.), Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein: Meisenheim.
- REINMANN, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Researched-Ansatz in der Lehr-Lern-Forschung. In: Unterrichtswissenschaft (1), 52 bis 69.
- ZAPP, W. (Hrsg.) (1994). Modernisierung, Wohlfahrtentwicklung und Transformation. Berlin: Ed. Sigma.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2006). Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien – Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M. et al.: Lang.

Liste der Autorinnen und Autoren

Dr. Christel Balli

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Ruhestand
Arbeitsbereich 3.2 Qualitätssicherung und -entwicklung/Fernlernen/Bildungspersonal
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Prof. Dr. Matthias Becker

Juniorprofessor für die Berufliche Fachrichtung Metalltechnik/Systemtechnik
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) an der Universität Flensburg

Prof. Dr. Sandra Bohlinger

Professur für Berufspädagogik
Universität Osnabrück

Dipl.-Hdl. Ramona Buske

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik/Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Dr. Philipp Grollmann

Stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs 1.3
Internationales Benchmarking und Monitoring/Europäische Berufsbildungspolitik,
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Bernd Haasler

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Abteilung Arbeitsprozesse und berufliche Bildung
Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Horst Mirbach

Leiter des Arbeitsbereichs 3.2 Qualitätssicherung und -entwicklung/Fernlernen/Bildungspersonal
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Wolfgang Müller

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Universität Mannheim

Prof. Dr. Dieter Münk

Leiter des Arbeitsbereichs Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildung in Europa
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus

Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft und Psychologie/Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
Universität Stuttgart

Prof. Dr. Georg Spöttl

Direktor des Instituts Technik und Bildung (ITB)
Universität Bremen

Prof. Dr. Ralf Tenberg

Professur für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Universität Hannover

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Lehrstuhlinhaberin für Wirtschaftspädagogik/Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Arnulf Zöllner

Stellvertretender Direktor, Leiter der Grundsatzabteilung
ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Die Gründungsmitglieder waren die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen ein Vertreter der Landesinstitute sowie ein Vertreter der einschlägigen Forschungsinstitute in privater Trägerschaft. Voraussetzung für die Aufnahme als Mitglied ist

- der Nachweis, dass die Tätigkeit in der Berufsbildung und Berufsforschung längerfristig angelegt ist,
- Veröffentlichungen in der Berufsbildungsforschung vorliegen,
- die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit am Netzwerk sowie die Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze der AG BFN.

Die AG BFN ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Forschungseinrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung auf der Basis wissenschaftlicher Disziplinen leisten. Ihr Ziel besteht in der Identifikation von relevanten Forschungsfeldern, im Austausch von Forschungsergebnissen, der Förderung des Meinungs- und Erfahrungsaustausches, der Vernetzung und Kooperation sowie der Nachwuchsförderung. In dieser Zielsetzung wird die Arbeitsgemeinschaft vom Kommunikations- und Informationssystem (KIBB) des Bundesinstituts für Berufsbildung unterstützt und gefördert. So findet sich die Selbstdarstellung der AG BFN unter www.agbfn.de im KIBB-Portal und deren Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte unter www.kibb.de.

Die Arbeitsgemeinschaft führt in regelmäßigen Abständen ein „Forum Berufsbildungsforschung“ und in unregelmäßigen Abständen themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen. Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit direkt und vor allem indirekt etwa 700 Berufsbildungsforscher/-innen. Eine Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt.

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz setzt sich aus folgenden Gruppen und Mitgliedern zusammen:

- **Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE**
- **Landesinstitute**
- **Private Forschungsinstitute**
- **Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)**
- **Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**

Bisher erschienene Veröffentlichungen:

Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 23. und 24. April 2002 in Bonn. Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_veraenderte_arbeitswelt.pdf

Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des AG BFN-Workshops vom 1. und 2. Juli 2002 in Bonn. Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf

SCHAPPEL-KAISER, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung – Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen (**AG BFN, Band 1**). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2005

ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? (**AG BFN, Band 2**). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006

ECKERT, Manfred; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung; 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.–20. September 2005 an der Universität Erfurt (**AG BFN, Band 3**). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006

NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis: Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen (**AG BFN, Band 4**). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007

DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge; Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (**AG BFN, Band 5**). Bundesinstitut für Berufsbildung, Gründungsmitglied der AG BFN in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007

What ensures and fosters the quality of initial and continuing vocational training in terms of processes, input and output? The articles in this anthology focus on basic concepts and prospects for vocational training research. This is followed by an examination of quality development in light of the special systemic conditions that mark initial in-company vocational training and continuing vocational training. The authors additionally look at quality development at vocational schools.

This publication documents a conference held by the Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vocational education and training research network. The aim of this conference was to analyze the fundamental aspects of quality, outline research desiderata and provide a foundation for recommendations for action.