

Qualität in der beruflichen Bildung

Kommentar
Qualität ist das beste Rezept!

Themen u. a.
Standards als Instrumente des
Qualitätsmanagements

Evaluierung durch Peer Review

Qualität in beruflichen Schulen

Kompetenz als Leitkategorie

Ausbildungsqualität

Weiterbildungstests

► **KOMMENTAR**

- 03** REINHOLD WEIß
Qualität ist das beste Rezept!

► **THEMA: QUALITÄT IN DER BERUFLICHEN BILDUNG**

- 05** HERMANN G. EBNER
Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich

- 11** MARIA GUTKNECHT-GMEINER
Evaluierung durch Peer Review fördert die Qualität der Ausbildung

- 16** DANIELA ANTON
Pädagogische Qualitätsentwicklung zwischen Strukturveränderung und Kulturwandel

- 20** KARIN REIBER
Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung

- 24** RALF DORAU, GABRIELA HÖHNS
Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung

- 28** ANDREAS KREWERTH, HELMUT KUWAN
Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth“
Zur Situation der Anbieter und den Wirkungen von Weiterbildungstests

- 34** MICHAEL CORDES
Nippes und Nutzen im Bildungsmarkt
Erfahrungswerte durch Weiterbildungstests
der STIFTUNG WARENTEST

- 38** GISELA WIESNER, HEIDI HÄBLER
QES^{plus} – ein praktikables Qualitätsmanagementsystem für (Weiter-)Bildungseinrichtungen

- 42** CHRISTEL BALLI, ELISABETH M. KREKEL
Der Qualitätswürfel – Struktur der Qualität beruflicher Bildung
Die Quadratur des Kreises ist (fast) gelungen ...

- 44** BENT PAULSEN
Das europäische Netzwerk „Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“

► **DISKUSSION**

- 46** HORST MIRBACH
Bildungsetat oder Wirtschaftsetat?
Wer zahlt für Qualitätsförderung im Fernunterrichtswesen?

- 48** KNUT DIEKMANN
Reglementierung der beruflichen Weiterbildung durch die Europäische Union?

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

HINWEISE FÜR AUTOREN

In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

Manuskripte für Fachaufsätze haben einen Umfang von 15.000 bis 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken.

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.

Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, das „Jahresinhaltsverzeichnis 2006“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld



Qualität ist das beste Rezept!

► In einer Zeit, in der betriebliche Ausbildungsplätze knapp sind, das Thema Qualität zu thematisieren, mag zunächst überraschen. Mancher wird sich fragen, ob nicht besser alle Anstrengungen darauf gerichtet werden sollten, genügend Ausbildungsplätze zu schaffen. Die Qualität und die Quantität der Ausbildung bilden – bei genauem Hinsehen – jedoch keinen Widerspruch. Denn je besser die Ausbildung definierten Anforderungen an die Qualität gerecht wird, desto höher ist auch die Akzeptanz, desto eher werden Ausbildungsplätze angeboten. Auch die Betriebe sehen darin offenbar keinen Widerspruch, stehen sie doch in einem Wettbewerb, in dem die Qualität ihrer Leistungen wesentlich von der Qualifikation ihrer Mitarbeiter abhängt. Die Mehrheit der Betriebe ist deshalb nach einer BIBB-Studie der Ansicht, dass die Qualitätsentwicklung im eigenen Betrieb an Bedeutung gewinnen wird.

Ähnlich sieht es auch die Politik. So hat der Deutsche Bundestag die Bundesregierung aufgefordert, gemeinsam mit Sozialpartnern und Ländern sowie mit Unterstützung des BIBB Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten. Ziel ist es, die an der Berufsbildung Beteiligten darin zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen geeignete und praktische Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätssicherungsmanagement an die Hand zu geben. Davon ausgehend hat das BIBB eine Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung“ gegründet. Sie hat eine Bestandsaufnahme der Arbeiten zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung vorgenommen und die Ergebnisse in der Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“ veröffentlicht (www.bibb.de/de/5720.htm). Außerdem bildet das Thema einen Schwerpunkt in den Forschungsprogrammen des BIBB für 2006 und 2007.

Wer über Qualität spricht und sie beurteilen oder gar messen will, braucht *Ziel- und Normwerte*; er muss definieren, was unter einer (guten) Qualität zu verstehen ist. Dies wäre einfach, wenn eindeutige und unbestrittene Vorstellungen

darüber bestünden, was Qualität ist und wie sie gemessen werden kann. Tatsächlich aber weichen die Vorstellungen in der Wissenschaft wie auch der beruflichen Praxis voneinander ab, gibt es keine verlässlichen Methoden und Instrumente, um Qualität eindeutig und zuverlässig zu bestimmen. Letztlich kann deshalb nur auf der Grundlage von Diskursen, in sozialen Austauschprozessen und mit Hilfe von Aushandlungsverfahren entschieden werden, was jeweils unter Qualität verstanden wird. Das deutsche „Konsensmodell“ in der Berufsbildung hat nicht zuletzt darin seinen Ursprung und eine wesentliche Begründung.

Ganz in diesem Sinne hat der Gesetzgeber den Landesausschüssen für Berufsbildung und den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen im Rahmen der BBiG-Novellierung die Aufgabe übertragen, auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken. Obwohl diese Gremien sich immer schon um die Qualitätsentwicklung gekümmert haben, ist dieser Gesetzauftrag ein Anstoß, diese Rolle genauer zu definieren und entsprechende Verfahren und Instrumente zu entwickeln. Es geht vor allem darum, im Sinne lernender Regionen die Zusammenarbeit der dualen Partner vor Ort zu verbessern.

Ein wichtiges, im Konsens der Sozialpartner erstelltes Instrument der Qualitätssteuerung sind auch die *Aus- und Fortbildungsordnungen*. Viel wurde in den vergangenen Jahren getan, um die Neuordnungsverfahren zu beschleunigen und neue Berufe zu entwickeln. Allein zwischen 2000 und 2006 wurden 146 Berufe neu geordnet und 42 neue Berufe entwickelt. Die Verfahren werden heute in den meisten Fällen innerhalb eines Jahres abgeschlossen. Dennoch gibt es noch manches in den Abläufen zu optimieren. Auch müsste die Rolle der Forschung im Ordnungsverfahren gestärkt werden, beispielsweise durch eine verbesserte Vernetzung mit der Forschung zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Der Hauptausschuss des BIBB hat eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit allen Fragen, die Ordnungsverfahren betreffen, beschäftigen und Vorschläge zur Qualitätssicherung machen soll. Dies fängt bei

der Vorlaufforschung an, schließt die Abstimmung zwischen den Sozialpartnern mit ein, thematisiert die Rollen der beteiligten Akteure und widmet sich schließlich auch der Implementation der Ordnungsmittel in die Ausbildungspraxis. Ziel sind klare Absprachen über Verfahrensabläufe, die in Empfehlungen des Hauptausschusses bekräftigt werden.

Lange Zeit stand die *Inputqualität* im Vordergrund der Qualitätsdebatte. Angestoßen wurde sie nicht zuletzt durch die Studie des Deutschen Bildungsrats „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ von 1969. Die Vollständigkeit und Planmäßigkeit der Ausbildung, die zahlenmäßige Relation von Lehrlingen und Ausbildern, die fachliche und berufspädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals sowie geeignete Ausbildungsmittel und Werkstätten galten und gelten als relevante Qualitätsindikatoren. Sie haben Eingang in Gesetze und Verordnungen gefunden und wurden dadurch zu Standards für die betriebliche Ausbildung. Dies hat zu einer nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität beigetragen.

Inputkriterien legen fest, welche Betriebe ausbildungsberechtigt sind. Sie schließen damit zugleich aber auch Betriebe von einer Ausbildung aus. Im Ergebnis erfüllt nur etwa jeder zweite Betrieb die Voraussetzungen für eine komplette Ausbildung. Die Inputkriterien sind deshalb zunehmender Kritik ausgesetzt. Sie werden zuweilen als lediglich formal zu erfüllende Kriterien beschrieben, ja als geradezu bürokratische Hindernisse für die Ausbildung dargestellt. Konsequenterweise führt dies zur Forderung, ausbildungshemmende Vorschriften abzubauen. Im Fokus der Kritik stand die Ausbildererignungsverordnung (AEVO). Sie wurde im August 2003 für fünf Jahre ausgesetzt. Ein nachhaltiger Einfluss auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe scheint indessen nicht gegeben zu sein. Das BMBF hat das BIBB damit beauftragt, die Aussetzung der AEVO zu evaluieren. Im Mittelpunkt wird stehen, inwieweit es gelungen ist, durch die Aussetzung zusätzliche Ausbildungsplätze zu gewinnen, und welche Konsequenzen die Aussetzung für die Ausbildungsqualität gehabt hat. Mit Ergebnissen ist im Sommer 2007 zu rechnen.

Von Anfang an hat neben der Inputqualität immer auch die *Prozessqualität* eine wichtige Rolle gespielt. So wurden durch Modellversuche immer wieder Impulse gegeben, um neue Ausbildungsarrangements zu testen und in die Praxis zu transferieren. Die Prozessqualität steht auch im Mittelpunkt von ISO-Normen und anderen Zertifizierungsverfahren. Dahinter steht die Philosophie, Qualität nicht allein zu messen, sondern Qualität im Rahmen lernender und sich



REINHOLD WEIB

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten
des Bundesinstituts für Berufsbildung und
Forschungsdirektor, Bonn

Qualitäts- sicherung weiter- entwickeln

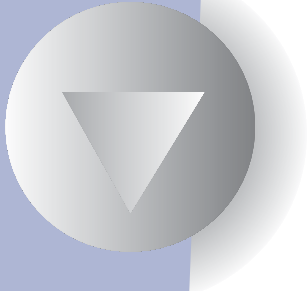
immer wieder aufs Neue prüfender und verändernder Organisation zu entwickeln. Damit verändert sich zugleich die Perspektive von der Systemebene auf die Ebene der betrieblichen Prozesse. Dies findet seinen

Ausdruck nicht zuletzt auch darin, Ausbildung nicht mehr außerhalb von Arbeitsprozessen zu organisieren, sondern in die Geschäftsprozesse zu integrieren. Zertifizierungsverfahren haben dazu beigetragen, dass die Ausbildungsplanung in den Betrieben stärker systematisiert und auf die Bedürfnisse der internen Kunden abgestellt worden ist.

Von daher ist in den vergangenen Jahren die *Output- und Outcomequalität* verstärkt in den Blick geraten. Es geht dabei kaum mehr um berufspädagogisch begründete Qualitätskriterien, sondern schlichtweg um den konkreten Nutzen für das ausbildende Unternehmen. Für Betriebe und das betriebliche Ausbildungspersonal ist letztlich entscheidend, dass die internen Kunden mit den Leistungen zufrieden sind und sich die Ausbildung für das Unternehmen „rechnet“. Dies ist legitim und drückt letztlich nur den Anspruch der Berufsausbildung aus, berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln und auf qualifizierte Tätigkeiten auf der Fachkräfteebene vorzubereiten.

Zugleich offenbart sich darin ein grundlegendes Konfliktfeld: Auf der einen Seite steht der Anspruch der Berufsausbildung, für Berufe, und das heißt auf breite berufliche Einsatzfelder, zu qualifizieren. Auf der anderen Seite steht das Interesse der Betriebe, Fachkräfte möglichst passgenau auf betriebsspezifische Positionen vorzubereiten. Eine Berufsausbildung ist aus dieser Sicht dann qualitativ hochwertig, wenn sie den betriebsspezifischen Anforderungen Rechnung trägt. Dies schlägt sich nieder in Forderungen nach einer stärkeren Differenzierung der Ordnungsmittel, einem weitgehenden Verzicht auf zeitliche Vorgaben, einer Reduktion der obligatorischen Inhalte, einer deutlichen Kürzung der Ausbildungsmittel sowie einer stärkeren Einbindung der Betriebe in die Abschlussprüfungen. Im Ergebnis würde dies – zusammengenommen – zu einer „Verbetrieblichung“ und Entstandardisierung der Ausbildung führen.

So nachvollziehbar diese Forderungen im Interesse der innerbetrieblichen Akzeptanz der Berufsausbildung auch sind, so deutet sich darin eine Distanzierung, wenn nicht gar Abkehr vom Berufsprinzip an. Die Aufgabe der Zukunft wird darin bestehen, ein Mehr an Differenzierungs- und betrieblichen Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, ohne das Berufsprinzip in Frage zu stellen. Dazu ist es allerdings auch erforderlich, dem Interesse an Spezialberufen mit engem Einsatzfeld und geringen Entwicklungsmöglichkeiten Einhalt zu gebieten. ■



Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich

► **„Qualitätsmanagement“ und „Standards“ haben es zu einiger Prominenz gebracht: Es gibt kaum eine Äußerung aus der Bildungspolitik, der Kultusadministration oder aus sonstigen sich mit Bildungsfragen beschäftigenden Einrichtungen, in der man nicht für eines der beiden Wörter Verwendung gefunden hätte. Diese hohe Attraktivität ist verständlich, denn die Bezeichnungen stehen für Steuerungsinstrumente, von deren Einsatz eine Verbesserung des Bildungswesens erwartet wird. Die Möglichkeiten der effektiven Implementierung dieser Instrumente werden davon bestimmt, inwieweit deren konzeptuelle Eckpunkte zutreffend rekonstruiert und in die jeweiligen Einsatzbedingungen „übersetzt“ werden. Darüber hinaus gilt es, Standards und Qualitätsmanagement konzeptgemäß aufeinander zu beziehen, um das Steuerungspotenzial zu maximieren. Die Ausführungen wollen einen Beitrag hierzu leisten.**

Gute Qualität ist ein den angebotenen Waren schon immer beigefügtes Versprechen. Ebenso ursprünglich wird auf der Abnehmerseite erwartet, ein „Qualitätserzeugnis“ erworben zu haben. Während diese grundsätzlichen Versprechen und Erwartungen eine Art Konstante in der Produzenten-Konsumenten-Beziehung darstellen, steigt – getrieben vom Wettbewerb – das Niveau der geforderten und gebotenen Qualität ständig an. Im Bereich der Wirtschaftsunternehmen sind in den letzten fünf Jahrzehnten vielfältige Anstrengungen unternommen worden, diese Herausforderung durch die Entwicklung und den systematischen Einsatz von Steuerungsinstrumenten (DEMING 1986), die unter der Bezeichnung „Qualitätsmanagement“ zusammengefasst werden, zu meistern.

Auch für den Bildungsbereich gilt, dass sich die Beteiligten immer schon darum bemühen, gute Ergebnisse zu erzielen. Diese Anstrengungen werden jedoch auf einem eher unsicheren Boden unternommen: Weder stehen die zu erreichenden Ergebnisse außer Streit, noch finden sich übereinstimmende Antworten auf die Fragen, woran und wie deren Güte zu ermitteln wäre. Trotz dieser Unsicherheiten¹ (EBNER 2004) ist die Idee des Qualitätsmanagements auch im Bildungsbereich aufgegriffen worden – Pate stehen dabei Konzepte und Verfahren aus dem Qualitätsmanagement von Wirtschaftsunternehmen. Da die Beschäftigung mit diesem Themenfeld im Bildungsbereich der Bundesrepublik Deutschland noch am Anfang steht, ist der Bedarf an konzeptuell strukturierenden und präzisierenden Orientierungspunkten entsprechend groß. Mit den nachfolgenden Ausführungen ist die Zielsetzung verbunden, hierzu einen Beitrag zu leisten. In dem Text werden Lösungsvorschläge für die folgenden fünf Fragen vorgestellt:

- Welches sind die Ausgangspunkte bei der Beschäftigung mit Standards und mit Qualitätsmanagement im Bildungsbereich?
- Im Kontext welcher Aufgabenstellungen erscheinen Standards als zweckmäßige Steuerungsinstrumente?



HERMANN G. EBNER

Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,
Fakultät für Betriebswirtschaftslehre,
Universität Mannheim

- Aus welchen Komponenten setzt sich ein umfassendes Qualitätsmanagement zusammen?
- Wie lässt sich die Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement darstellen?
- Wie lässt sich die Beziehung zwischen Standards, Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementkonzept darstellen?

STANDARDS UND QUALITÄTSMANAGEMENT IM BILDUNGSBEREICH

Als „Standards“ bezeichne ich im vorliegenden Kontext Beschreibungen der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden.²

Unter „Qualitätsmanagement“ verstehe ich jenes Bündel von Maßnahmen der Generierung und Verarbeitung von

Informationen, die im Zusammenhang mit der Sicherung und Prüfung der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden sowie zur ständigen Verbesserung des erzielten Güteniveaus benötigt werden.

Die Beschäftigung mit Standards und mit Qualitätsmanagement macht demnach nur unter der Annahme Sinn, dass (i) diese Eigenschaften prinzipiell beeinflussbar sind, (ii) die

Wirkungszusammenhänge identifiziert und die jeweiligen Größen bestimmt werden können, (iii) die Fähigkeit vorhanden ist oder erworben werden kann, die gewünschte Steuerungstätigkeit auszuführen.

Bedauerlicherweise muss für den Sektor Bildung und Ausbildung in Deutschland eingeräumt werden, dass – bei aller Standard- und Qualitätsrhetorik – auf allen Ebenen und in allen Institutionen noch immer Stereotype anzutreffen sind, die eine systematische Entwicklung eines auf Standards und Qualitätsmanagement basierten Steuerungskonzepts erschweren: Solange Unterrichten als Tätigkeit unter grundsätzlich nicht eingrenzbarer Unsicherheit verstanden wird und mit dem Argument der absoluten Einzigartigkeit der jeweiligen Bedingungskonstellation (Region, Schule, Betrieb, Klasse, Gruppe der Auszubildenden, Lehrperson) die Beiträge aus der empirischen Forschung für unbrauchbar erklärt werden, sind die Voraussetzungen für den Aufbau eines fundierten Steuerungskonzepts eher ungünstig.³ Anhand der in anderen Ländern oder als internationale Vergleiche durchgeführten Studien lässt sich zeigen, dass

es sinnvoll ist, auf der Grundlage der drei eingangs formulierten Annahmen zu arbeiten, denn den Befunden dieser Untersuchungen ist zu entnehmen, dass

- Bildungssysteme unterschiedlich erfolgreich sein können (TIMSS, PISA),
- die Schulen innerhalb eines Landes sich in ihren Ergebnissen unterscheiden (EHREN & VISSCHER, 2006) und
- auch Lehrpersonen unterschiedlich erfolgreich tätig sind (OECD, 2005).

Soweit durch solche Untersuchungen die Identifikation erfolgskritischer Faktoren gelingt, können diese in bereichs- oder aufgabenspezifische Standards übersetzt werden bzw. die Grundlage bilden für die Entwicklung solcher Standards. Damit lägen zum einen begründbare Steuerungsinstrumente vor, und zum andern würde dem Qualitätsmanagement vorgegeben, welche Informationen primär zu generieren sind.

Standards als zweckmäßige Steuerungsinstrumente

Im Zusammenhang mit Bildung und Ausbildung können für die Entwicklung von Standards die folgenden vier Bereiche unterschieden werden, wovon drei (Curriculumstandards⁴, Instruktions- und Organisationsstandards) die Ebene der Leistungserstellung betreffen und einer (Evaluationsstandards) die Ebene des Prüfens und Bewertens dieser Leistungen.⁵

(a) Unter einem *Curriculumstandard* wird hier die Beschreibung dessen verstanden, was von Lernenden nach einem bestimmten (Lern-)Abschnitt erwartet wird. Dabei handelt es sich nicht – wie inadäquate Umsetzungen und skeptische Kommentierungen suggerieren mögen – um eine Neuaufgabe oder Fortschreibung des vor rund 35 Jahren in Deutschland zögernd und wenig produktiv rezipierten Lernzielansatzes. In Curriculumstandards, die dem kompetenzbasierten Konzept folgen, werden domänenspezifische Aufgabentypen fixiert, deren Beherrschung von einer lernenden Person zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet wird. Ein Beispiel für Curriculumstandards stellen die Standards in Volkswirtschaftslehre dar, die 1996 vom National Council on Economic Education der USA veröffentlicht worden sind (vgl. den Auszug in der unten stehende Tabelle). Gegenstand dieses Beispiels ist das Kostenkonzept. Dabei wird in der Zeile *Content Standard* das Basiskonzept des Zusammenhangs von Entscheidungen und Kosten beschrieben (Wissen) und gekennzeichnet, wozu dieses Wissen die Lernenden befähigt (Können). In der Zeile *Benchmarks* wird – bezogen auf eine Klassenstufe – festgelegt, welches Wissen über Anwendungsbereiche des Kostenkonzepts erwartet wird, und es wird eine typische Aufgabe angeführt, die Lernende nach Abschluss dieser Klasse lösen können.

Content Standards in Economics

The National Council on Economic Education (NCEE) (1996)

<i>Content Standard</i> (Beispiel)	Students will understand that: Effective decision making requires comparing the additional costs of alternatives with the additional benefits. Most choices involve doing a little more or a little less of something; few choices are all-or-nothing decisions.	Students will be able to use this knowledge to: Make effective decisions as consumers, producers, savers, investors, and citizens.
<i>Benchmarks</i> (Beispiel)	At the completion of Grade 12, students will know that: 4. To determine the optimal level of a public policy program, voters and government officials must compare the marginal benefits and marginal costs of providing a little more or a little less of the program's services.	At the completion of Grade 12, students will use this knowledge to: 4. Use the concepts of marginal cost and marginal benefit to evaluate proposals for a pollution-control ordinance aimed at maximizing economic efficiency; then select the best proposal and explain why it seems best.

(b) Als *Instruktionsstandards* bezeichne ich Beschreibungen dessen, was von professionell arbeitenden Lehrpersonen erwartet wird. Dabei werden die einzelnen Aufgabengebiete für die Tätigkeit von Lehrpersonen im Rahmen der Organisation „Schule“ festgelegt (EBNER 2007), und es werden jene Ausprägungen definiert, die verschiedene Expertisegrade oder den geforderten Expertisegrad von Lehrpersonen markieren.

Ein Beispiel für die schwerpunktmäßig seit 1990 vor allem in den USA entwickelten Instrumente ist der Katalog des National Board for Professional Teaching Standards (2001), in dem die Standards für Lehrpersonen in den Fächern Geschichte bzw. Gemeinschaftskunde dargestellt werden. In dem in Auszügen angeführten – und weitgehend fachunabhängigen – neunten Standard wird beschrieben, was von

Standard IX: Assessment

Accomplished teachers employ a variety of assessment methods to obtain useful information about student learning and development and assist students in reflecting on their own progress.

Beschreibung (Auszüge)

- Teachers assess students on an ongoing basis and are adept at using multiple evaluation methods to read and interpret student performance and work. The information they gather on the progress of individuals and on the class as a whole allows them to evaluate the relative success of their instructional strategies and serves as a guide for improving practice in order to improve student learning.
- Teachers establish clear criteria, which they use to assess student achievement. Assessments are used to gain perspective on each student's ability to apply knowledge to real situations and to make connections among various forms of knowledge. Teachers monitor each student's ability to evaluate evidence; readiness to grasp new ideas, theories, and concepts; ability to connect and accept various forms of knowledge.
- They assess classroom climate by monitoring interactions of various kinds or through observation, discussion and the use of such tools as surveys or inventories.

Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrer Aufgabe, Beurteilungen vorzunehmen, erwartet wird. Im Anschluss an eine kurze Definition der erwarteten Leistung der Lehrpersonen werden diese Leistungen spezifiziert. In diesem Katalog sind sowohl Verfahrensaspekte als auch die mit Beurteilungen zu verbindenden Zielsetzungen und ebenso Gegenstände der Beurteilung aufgelistet. Die Formulierungsbeispiele aus den Professional Teaching Standards lassen erkennen, dass die Beschreibungen hinreichend präzise sind, um im Rahmen von Zertifizierungsprogrammen eingesetzt werden zu können.

(c) Mit *Organisationsstandards* sind hier jene Beschreibungen gemeint, anhand derer effektive und effiziente Schulen gekennzeichnet werden. Darüber hinaus werden in Organisationsstandards häufig auch programmatische Festlegungen in Indikatoren übersetzt. Insbesondere im Zusammenhang mit der Promotion von Professional Development Schools (PDS)⁶ sind solche Standards vom National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) entwickelt worden (vgl. nachfolgendes Beispiel).

Mit dem hier angeführten ersten Standard werden Eckpunkte der „Philosophie der Schule“ ausgewiesen. Nach der kurzen Beschreibung, wodurch sich eine Schule als „Lernende Gemeinschaft“ auszeichnet, wird dieses Selbstverständnis anhand einer Reihe von kennzeichnenden Elementen näher ausgeführt. So wird z. B. erwartet (vgl. zweites Element), dass eine PDS ihre Arbeit ständig überprüft und die Ergebnisse nutzt, um daraus zu lernen und ihre Praxis weiterzuentwickeln.

Standard I: Learning Community

The PDS is a learning-centered community that supports the integrated learning and development of P-12 students, candidates, and PDS partners through inquiry-based practice. PDS partners share a common vision of teaching and learning grounded in research and practitioner knowledge. Elements

- Support Multiple Learners.
- Work and Practice are Inquiry-Based and Focused on Learning.
- Develop a Common Shared Professional Vision of Teaching & Learning Grounded in Research and Practitioner Knowledge.
- Serve as Instrument of Change.
- Extended Learning Community

Jedes Element eines Standards wird noch weiter präzisiert. Das zweite Element „Work and practice are inquiry-based and focused on learning“ des oben angeführten ersten Standards erläutert der NCATE wie folgt:

- Practice in the PDS and partnering university is inquiry-based and an inquiry orientation weaves together learning, accountability, and faculty development.
- Inquiry is used routinely at an individual classroom, departmental, and school-wide level (at school and university) to inform decisions about which approaches to teaching and learning work best.

Darüber hinaus sind zur Einschätzung, in welchem Maß eine PDS diese Standards erfüllt, vier Niveaustufen vorgegeben (Beginning, Developing, At Standard, Leading), die jeweils beschrieben sind. Die Formulierung der Beschreibung eines Elements eines Standards repräsentiert dabei die Erfüllung dieses Elements (At Standard), die weiteren Beschreibungen kennzeichnen Abweichungen nach unten bzw. nach oben.

(d) In *Evaluationsstandards* sind Richtlinien für die Durchführung einer Evaluation fixiert. Das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation hat 1981 ein Handbuch über Evaluationsstandards herausgegeben (Joint Committee 1981), dessen 1994 publizierte Fassung in deutscher Sprache vorliegt (Joint Committee 2000). Dort werden insgesamt 30 Standards formuliert, die nach vier Kategorien (auch als „Qualitätsthemen“ bezeichnet) geordnet sind.

Handbuch der Evaluationsstandards (Joint Committee 2000)

- Nützlichkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Nutzer ausrichtet.
- Durchführbarkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt wird.
- Korrektheitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird.
- Genauigkeitsstandards – sie sollen sicherstellen, dass eine Evaluation über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringt und vermittelt.

Komponenten eines umfassenden Qualitätsmanagements

Gemäß dem oben dargelegten Verständnis kommt dem Qualitätsmanagement die Aufgabe zu, Informationen über die Güte der Leistungserstellung zu generieren und auszuwerten sowie zu deren Sicherung und weiteren Steigerung beizutragen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe wird ein Bündel von Maßnahmen eingesetzt, das sich – folgt man dem Vorschlag von DOHERTY (1994) – aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

- Qualitätssicherung – hier geht es um Maßnahmen, über die versucht wird, sicherzustellen, dass Prozesse und Ergebnisse in der intendierten Weise realisiert bzw. erreicht werden können („feedforward“/Inputsteuerung).
- Qualitätskontrolle – meint ein permanentes, den Prozess der Leistungserstellung begleitendes Monitoring, das erfordert, dass ständig die für etwaige Korrekturen notwendige Information beschafft wird („feedback“).
- Qualitätsaudit – steht für die Ermittlung bzw. Prüfung, ob die Organisation dokumentiert und hinreichend belegen kann, dass sie die Maßnahmen durchführt, zu denen

sie sich aufgrund des von ihr vertretenen oder ihr vorgegebenen Qualitätsmanagementkonzepts verpflichtet hat bzw. ist.

- Qualitätsprüfung – hiermit ist die kriteriums-basierte Beurteilung der erzielten Ergebnisse gemeint.
- Qualitätsverbesserung – umfasst alle Maßnahmen, die auf die zielgerichtete und ständige Verbesserung sämtlicher an der Leistungserstellung beteiligten Faktoren ausgerichtet sind.

Beziehung zwischen Standards und Qualitätsmanagement

Während mit Standards festgelegt wird, welche Eigenschaften gefordert bzw. akzeptiert werden, sind die oben angeführten Maßnahmen des Qualitätsmanagements als Vorgaben zu verstehen, welche Information sich eine Organisation beschaffen muss, wenn sie wissen möchte bzw. wenn sie gefordert ist, darzustellen, welche Güte sie aktuell bei den Ressourcen, Prozessen und Ergebnissen der Leistungserstellung erreicht, und wenn sie daran interessiert ist, dieses Güteniveau weiter zu steigern. Das Maßnahmenbündel des Qualitätsmanagements ist inhaltsneutral und frei von Bewertungsmaßstäben. Mit den Standards – in dem dargelegten Verständnis – werden diese beiden Leerstellen ausgefüllt. Dabei sind die verschiedenen Standardbereiche und die Maßnahmen des Qualitätsmanagements – vereinfacht? – wie folgt auf einander bezogen:

(a) Curriculumstandards, Instruktionsstandards und Organisationsstandards enthalten die Beschreibungen der geforderten Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden,

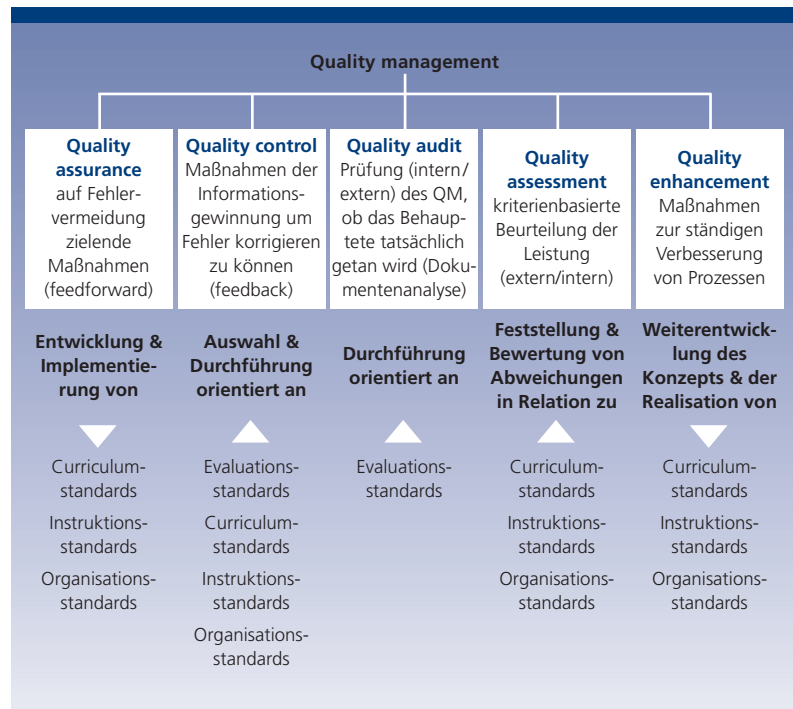
- die als Vorgaben und Orientierungsgrößen dem Prozess der Leistungserstellung vorangestellt sind (Qualitätssicherung),
- die bei der Qualitätskontrolle und bei der Qualitätsprüfung als Indikatoren des erreichten Güteniveaus verwendet werden und
- die – abhängig von den Ergebnissen der Qualitätsprüfung – selbst (oder deren Implementierung oder deren Realisation) Gegenstand der Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung sind.

(b) Evaluationsstandards dienen zur Orientierung der Qualitätskontrolle und des Qualitätsaudits.

Standards repräsentieren Kriterien, was in dem betreffenden Kontext als „gute Qualität“ gilt. Im Zusammenhang mit der *Qualitätssicherung* bedeutet dies nicht nur, dass die jeweiligen Standardkataloge zur Verfügung stehen, sondern darüber hinaus, dass sie in einer Weise implementiert sind, dass sie von den Organisationsmitgliedern tatsächlich als Richtmaße wahrgenommen werden.

Bei der *Qualitätsprüfung* repräsentieren die Standards die Indikatoren, für die geprüft wird, in welchem Umfang sie erreicht werden. In welcher Weise diese Prüfung durchgeführt wird, hängt von dem jeweiligen Standardbereich, den einzelnen Standards und dem implementierten Konzept des Qualitätsmanagements (vgl. unten) ab. Auf der Basis der Ergebnisse der Qualitätsprüfung können Überlegungen angestellt und Initiativen entwickelt werden zur weiteren *Verbesserung der Qualität*, d. h. zur Erhöhung der Wirksamkeit oder der günstigeren Gestaltung der Aufwand-Ertrag-Relation in Bezug auf die Erfüllung der Standards.

Ebenso, wie für die curricularen, instruktionalen und organisationalen Bereiche Richtmaße für „gutes Handeln“ formuliert werden können, lassen sich auch für die Maßnahmen des Qualitätsmanagements Standards definieren. Da wesentliche Aufgaben des Qualitätsmanagements darin bestehen, Informationen über die Effektivität und die Effizienz der Leistungserstellung zu generieren und auszuwerten, ist es insbesondere die Ausgestaltung dieser Maßnahmen, die über den Beitrag des Qualitätsmanagements zur weiteren Verbesserung der Güte der Leistungserstellung entscheidet. Damit sind es vor allem die *Qualitätskontrolle* und das *Qualitätsaudit*, auf die die Evaluationsstandards anzuwenden sind. Darüber hinaus haben die Evaluationsstandards auch für die *Qualitätsprüfung* Bedeutung. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass dieser Bereich des Qualitätsmanagements, aufgrund der engen Bindung an vorgegebene Kriterien, für Fehlentwicklungen weniger anfällig ist.



Beziehung zwischen Standards, Qualitätsmanagement und Qualitätsmanagementkonzept

In den voran stehenden Ausführungen ist skizziert worden, was der Verfasser unter „Standards“ und unter „Qualitätsmanagement“ versteht, und es ist dargelegt worden, wie die Beziehung von Standards und Qualitätsmanagement gesehen wird. In Bezug auf das Qualitätsmanagement ist ausgeführt worden, welche Komponenten dieses umfasst. Es blieb bislang jedoch offen, wonach sich die Ausgestaltung dieser Komponenten richtet. Diese notwendige Konkretisie-

Literatur

- CEDEFOP (2005): *Wird sich im Gefolge des Europäischen Qualifikationsrahmens ein einheitliches Lernmodell durchsetzen? cedefop-info zur beruflichen Bildung in Europa*, 3, S. 7
- COCHRAN-SMITH, M. (2001): *The outcomes question in teacher education*. *Teaching and Teacher Education* 17, S. 527–546
- DEMING, W.E. (1986): *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass. 1986
- DOHERTY, G.D. (1994): *The concern for quality*. In Doherty, G. D. (ed.): *Developing quality systems in education*. London, New York, S. 3–34
- EBNER, H.G. (2007): *Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen*. In: Nickolaus, R., et al (Hrsg.): *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn (erscheint 2007)
- EBNER, H.G. (2004): *Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung – Markierungen auf dem Weg zu einem Qualifizierungsprogramm*. In: Sailmann, G. et al. (Hrsg.): *Zeitnah qualifizieren*. Bielefeld, S. 99–112
- EBNER, H. G.; HAGMANN, S. (2003): *Berufliche Schulen wollen hoch hinaus. Pilotstudie zur Einführung des EFQM-Modells. Qualität und Zuverlässigkeit (QZ)*, 48, 8, S. 784–788
- EHREN, M.C.M.; VISSCHER, A.J. (2006): *Towards a Theory on the Impact of School Inspections*. *British Journal of Educational Studies*, 54, 1, S. 51–72
- HORN, R.A., Jr. (2004): *Standards*. New York
- JENNINGS, N.; SWIDLER, S.; KOLIBA, C. (2005): *Place-Based Education in the Standards-Based Reform Era – Conflict or Complement?* *American Journal of Education*, 112, S. 44–65
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2000): *Handbuch der Evaluationsstandards*. 2. Auflage, Opladen
- MORTIMORE, P. (1993): *School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching*. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 4, S. 290–310
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS) (2001): *NBPTS Social Studies–History Standards*. 3rd Printing. www.nbpts.org/pdf/mcya_ssh.pdf
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (NCATE) (2001): *Standards for Professional Development Schools*. www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf
- NATIONAL COUNCIL ON ECONOMIC EDUCATION (NCEE) (1996): *National Council on Economic Education's Voluntary National Content Standards in Economics*. www.nceate.org/documents/pdsStandards.pdf
- OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris
- SEKRETARIAT DER KMK (2004a): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Beschluss der KMK vom 16.12.2004)*
- SEKRETARIAT DER KMK (2004b): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004)*
- SLOANE, P. F. E. (2005): *... Standards von Bildung – Bildung von Standards ...* In: ZBW, 101 (2005) 4, S. 484–496
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (2005): *Diskussion: Standards in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2005) 2, S. 253–290

rung wird hier als spezifischer Beitrag des gewählten Qualitätsmanagementkonzepts gesehen. Mit anderen Worten: Die fünf Komponenten des Qualitätsmanagements werden als Platzhalter verstanden, die je nach präferiertem Qualitätsmanagementkonzept „gefüllt“ werden. Zu solchen Qualitätsmanagementkonzepten zählen u. a. die DIN ISO 9000:2000 Familie, EDUQUA (Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen), EFQM-Modell für „Education Excellence“⁸, Qualitätsevaluation und -entwicklung (Q2E).

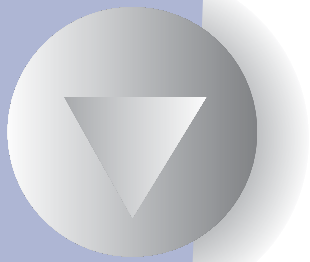
Abschließende Bemerkungen

Eine systematische Entwicklungsarbeit in Bezug auf ein Qualitätsmanagement im Bereich Bildung und Ausbildung setzt voraus, dass – zumindest in wesentlichen Eckpunkten – gemeinsame Grundverständnisse für die hier erörterten drei Entscheidungsfelder „Standards“, „Qualitätsmanagement“ und „Qualitätsmanagementkonzept“ erzielt und darauf aufbauend die entsprechenden Entwicklungsarbeiten unternommen werden. Hinsichtlich der Instruktions- und der Organisationsstandards liegen vor allem außerhalb Deutschlands Forschungsarbeiten, Standardkataloge und Erfahrungen vor, die m. E. eine sehr hilfreiche Grundlage bieten und daher genutzt werden sollten – hingewiesen sei z. B. auf die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung (MORTIMORE 1993).

Bei den Curriculumstandards ist die Entwicklungsarbeit insbesondere damit belastet, dass die gegenwärtige Diskussion im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards eher von einem Programm der kasuistischen Vereinheitlichung curricularer Vorgaben dominiert wird und dabei die qualitative Differenz zwischen den überkommenen Prinzipien der Lehrplankonstruktion und den Standards nicht hinreichend Beachtung findet. Inwieweit durch die Arbeiten an dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) – trotz der in den bisher vorliegenden Papieren sich offenbarenden konzeptuellen Unschärfen – die Vorstellungen über die Konstruktion und Funktion von Standards beeinflusst wird, lässt sich gegenwärtig noch nicht abschätzen. Die aktuell zu konstatierenden Probleme bei der Implementierung eines Qualitätsmanagements in Einrichtungen des Bildungs- und Ausbildungsbereichs hängen m. E. vor allem damit zusammen, dass aufgrund der fehlenden Verknüpfung mit Standards QM-Bemühungen vielen Beteiligten als orientierungsloser Formalismus erscheinen. Die Beliebigkeit, mit der Änderungen in einzelnen Arbeitsfeldern der Organisation „Schule“ häufig zu Qualitätsprojekten deklariert werden, mindert die Chancen dieser Initiativen, ein effektives und effizientes Qualitätsmanagement aufbauen zu können. Unter Umständen sind die gegenwärtigen Hindernisse notwendig, um aus deren Beseitigung die Erfahrungen zu gewinnen, die eine systematische Entwicklung von Standards und Qualitätsmanagement ermöglichen. ■

Anmerkungen

- 1 *Missverständnisse bezüglich der Grundkonzeption von Qualitätsmanagement führen manche Protagonisten auch zu der Vorstellung, Qualitätsmanagement sei wegen dieser Unsicherheiten angezeigt bzw. es biete die Lösung für diese Probleme.*
- 2 *„Bildungsstandards werden international in der Regel als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden.“ (Sekretariat der KMK, 2004a) In Bezug auf die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz folgende Maßstäbe: „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (Sekretariat der KMK, 2004b)*
- 3 *Aufgrund der weitgehend fehlenden Professionalität in der Bildungsadministration ist kaum damit zu rechnen, dass dort hinreichende Bereitschaft und Fähigkeiten vorhanden sind, um ziel-*
- 4 *führende Anstöße geben oder geeignete Rahmenbedingungen für entsprechende Initiativen schaffen zu können. Diese Skepsis wird bestärkt, wenn von der Konferenz von Glasgow zum Thema „Qualifikationsrahmen in Europa: Grenzübergreifendes Lernen“ berichtet wird, dass die Mehrheit der Teilnehmer (73 Prozent) die Auffassung vertritt, dass im Bildungssystem Widerstände gegen die Einführung eines ergebnisbezogenen Ansatzes bestehen (Cedepop, 2005). Auch innerhalb der Wissenschaft wird das Standard-Konzept aus der Perspektive differenter Forschungs- und Theorie-traditionen erörtert (vgl. z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 2005; Horn, 2004, Jennings, Swidler & Koliba, 2005, Sloane, 2005).*
- 5 *Die Unterscheidung der vier Bereiche stellt ein generelles Differenzierungsschema bereit, das prinzipiell für jeden Ausbildungsgang Gültigkeit besitzt – gleichgültig, ob es sich um schulische Bildungsangebote, Ausbildungsangebote im Rahmen des dualen Systems, um die Qualifizierung von Lehrpersonen oder von betrieblichem Ausbildungspersonal handelt. Dabei wird es allerdings darauf ankommen, in den einzelnen Tätigkeitsfeldern hinreichend präzise Aufgabenanalysen durchzuführen und die Befunde der Forschung zur Kenntnis zu nehmen, um eine fundierte Konstruktion von Standards zu sichern. Die Vorgehensweisen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Standards erfüllen diese Anforderungen i. d. R. nicht: So finden sich z. B. auch in den von der KMK (2004b) beschlossenen Standards für Lehrerbildung keine Hinweise auf ein präzises methodisches und an ausgewiesenen Kriterien orientiertes Vorgehen.*
- 6 *Professional developments schools are innovative institutions formed through partnerships between professional education programs and P-12 schools. Their mission is professional preparation of candidates, faculty development, inquiry directed at the improvement of practice, and enhanced student learning. (NCATE 2001)*
- 7 *Standards in den hier erörterten vier Bereichen sind selbst Ergebnisse von Arbeitsprozessen und damit ebenso hinsichtlich der erreichten Güte zu prüfen. Damit diesen Standards die Funktion der steuernden Größen im Rahmen der Qualitätssicherung und der weiteren Maßnahmen des Qualitätsmanagements zugewiesen werden kann, müssen sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen: Hierzu gehört, dass die Entwicklung und die Implementierung dieser Standards selbst wiederum definierten Standards entsprechen.*
- 8 *Erfahrungen im Zusammenhang mit der Implementierung dieses Konzepts im Rahmen eines Pilotprojekts beschreiben Ebner & Hagmann (2003).*



Evaluierung durch Peer Review fördert die Qualität der Ausbildung

► Der Artikel stellt Peer Review als neues Verfahren zur Evaluierung von Schulen in der beruflichen Erstausbildung vor. Das Verfahren kann als Ergänzung zu bestehenden Ansätzen, aber auch als eigenständiges externes Evaluierungsverfahren verortet werden.

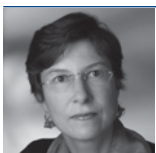
Nach einem kurzen Rückblick auf Peer Review im Hochschulwesen werden verschiedene Anwendungsmöglichkeiten im Schulbereich skizziert. Anschließend wird das im europäischen Projekt „Peer Review in Initial VET“ entwickelte „Europäische Peer-Review-Verfahren“ anhand der wichtigsten Elemente beschrieben. Schließlich wird der mögliche Nutzen von Peer Review für die Professionalisierung und Vernetzung in der Berufsbildung herausgearbeitet.

Peer Review in der beruflichen Erstausbildung

„Qualitätssicherung“ und „Evaluierung“ sind im Bildungsbereich seit einigen Jahren ständig präsent. Gerade im Schulbereich ist die aufgeflamnte Qualitätsdiskussion als Antwort auf die zunehmende Deregulierung und Autonomisierung der Standorte zu sehen, die auf der Systemebene nach neuen Steuerungsinstrumenten verlangt, sowie auf den durch PISA ausgelösten Reformdruck. Aber auch die einzelnen Schulen selbst sind zunehmend bestrebt, sich der Qualität ihrer Leistungen zu vergewissern.

Im Spannungsfeld zwischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist eine Vielfalt an Qualitätskonzepten und -verfahren entstanden: Ein Großteil der eigens für den Bildungsbereich entwickelten Evaluierungskonzepte setzt hauptsächlich auf die Selbstevaluierung der Standorte, die Impulse zur internen Weiterentwicklung der Schulen geben soll. Der Aspekt externer Rechenschaftslegung ist nicht oder kaum von Bedeutung; als Nutzungstyp steht die „Innovation“ im Vordergrund (zu den Nutzungstypen von Evaluation vgl. STAMM 2003, 233 ff.¹). In Ergänzung dazu werden von Seiten der Bildungsbehörden zunehmend externe Evaluierungsverfahren nach dem Vorbild englischer oder niederländischer „Vollinspektionen“ (vgl. STANDAERT 2000) eingeführt, um die Qualität von Schulen von außen zu überprüfen und zu sichern.² Diese Verfahren wollen zwar auch Verbesserungen anregen, die Nutzung der Ergebnisse durch die Schulen ist aber, um mit Stamm zu sprechen, eher dem Nutzungstyp „Reaktion“ (STAMM 2003) zuzuordnen.³

In diesem Spannungsfeld zwischen internen, entwicklungsorientierten, auf Innovation abzielenden Selbstevaluierungsverfahren einerseits und externen, kontrollorientierten, auf reaktive Verbesserung setzenden Vollinspektionen („Schul-TÜVs“) andererseits ist ein weiteres, allerdings noch wenig verbreitetes externes Verfahren, das Peer Review, zu verorten. Es handelt sich dabei um die Evaluierung durch (Fach-)Kollegen/-innen, die oft auch als „kriti-



MARIA GUTKNECHT-GMEINER
Dr. Mag., Wissenschaftlerin und stellv.
Geschäftsführerin, Österreichisches Institut
für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien

sche Freunde/-innen“ (critical friends) bezeichnet werden. Obwohl es sich gerade bei den Schulen zunehmender Attraktivität erfreut und auch in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur zu Schulevaluierung immer wieder – allerdings nur en passant – als Verfahren genannt wird⁴, gab es bislang keine allgemeine Definition von Peer Review. Auch sind konkrete Erfahrungen mit Peer Review im schulischen Bereich noch sehr selten, es handelt sich bei bisherigen praktischen Erprobungen hauptsächlich um zeitlich begrenzte, lokale oder regionale Initiativen ohne Breitenwirkung.⁵

Eine theoretisch wie praktisch untermauerte und europaweit abgestimmte Adaptierung des aus dem Hochschulbereich kommenden Verfahrens für den Bereich der beruflichen Erstausbildung in Europa ist das Ziel des dreijährigen, länderübergreifenden Leonardo-da-Vinci-Projekts „Peer Review in Initial VET“ (www.peer-review-education.net). Das Projekt griff mit dieser Idee 2003/2004 den Vorschlag einer von der Europäischen Kommission eingerichteten Expertengruppe zur Qualität in der Berufsbildung⁶ auf, die ihrerseits den Auftrag erhalten hatte „to promote the exchange of good practice and the use of voluntary peer review at different levels“ (Mandat der „Technischen Arbeitsgruppe Qualität“). Das Projekt umfasst 22 Partneereinrichtungen aus elf Ländern und wird vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (*öibf*) koordiniert. Aktuell befindet sich das Projekt mitten in der Pilotphase, d. h., die Erstversion des Europäischen Peer-Review-Verfahrens wird nun anhand von 15 Peer Reviews in acht Ländern getestet und evaluiert. Erste Erfahrungen der Partnerorganisationen zeigen sich viel versprechend, eine Erweiterung der Partnerschaft ist geplant. Bevor nun das Europäische Peer-Review-Verfahren im Detail vorgestellt wird, soll kurz beschrieben werden, was Peer Review ist bzw. sein kann und welche Anwendungsmöglichkeiten es im Schulbereich gibt. Abschließend soll dann ein Ausblick gegeben werden, welchen Nutzen Peer Review – auch im Vergleich zu anderen Verfahren – bringen kann.

Was kann Peer Review sein?

Peer Review kommt aus dem Hochschulbereich und hat dort einen festen Platz in der Evaluierung von Forschung. Bekannt ist v. a. die Bewertung von zur Publikation eingereichten wissenschaftlichen Artikeln durch Peers, d. h. renommierte Fachkolleginnen und -kollegen. Im Zuge der Reformen im Hochschulbereich in Europa wird seit etwa 15 Jahren Peer Review auch für die Evaluierung von Institutionen (bzw. Teileinheiten von Institutionen wie Fakultäten, Fachbereichen, Instituten) eingesetzt. Dabei steht nun nicht mehr allein die Forschungsleistung im Mittelpunkt, auch die Lehre wird durch Peers evaluiert.

Für den Schulbereich bedeutet dies, dass sowohl einzelne Personen, also z. B. Lehrkräfte, durch Kolleginnen und -kollegen evaluiert werden können (individuelles Peer Review) als auch ganze Schulen bzw. Teileinheiten von Schulen (institutionelles Peer Review).

Als ein bekanntes Beispiel für ein individuelles Peer Review kann z. B. kollegiales Hospitieren bezeichnet werden. Dieses wird meist als entwicklungsorientiertes Instrument innerhalb einer Schule eingesetzt.

Generell sind die Grenzen von „Peer Review“ und „Peer Learning/Assistance“ im Bereich der Evaluierung von Einzelpersonen fließend, die Akzeptanz eher hoch. Umstrittener ist der Einsatz von Peer Review als summative Evaluation, d. h. als Grundlage von Personalentscheidungen. Praktiziert werden auch Peer Reviews zwischen Schulleitungen verschiedener Schulen, in denen es jedoch oft über die gegenseitige Evaluierung der Tätigkeit der Direktoren/-innen hinaus bereits um allgemeine Fragen der Schulqualität geht.

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit ist das institutionelle Peer Review, d. h., die Schule als Ganzes – und nicht Einzelpersonen wie beim individuellen Peer Review – wird in den Blickwinkel genommen. Wie in der Hochschulevaluierung kann es dabei auch zu Teilevaluierungen kommen, was gerade bei großen berufsbildenden Schulen mit mehreren Abteilungen sinnvoll sein kann. Es ist diese institutionelle Anwendung von Peer Review, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass auch die Schulaufsicht bzw. unabhängige Qualitätsinstitute Peer Reviews durchführen können, in denen sie sich gegenseitig evaluieren. Auch dafür kann der Hochschulbereich als Vorbild dienen, wo seit 2005 Peer Reviews zur Qualitätssicherung der Qualitätsagenturen europaweit eingeführt werden (vgl. BERGEN COMMUNIQUÉ 2005).

Das Europäische Peer-Review-Verfahren für die berufliche Erstausbildung

Eine erste Version des Europäischen Peer-Review-Verfahrens wurde 2005 von einem länderübergreifenden Team erarbeitet und im Europäischen Peer-Review-Handbuch beschrieben (vgl. GUTKNECHT-GMEINER et al. 2005). Die Arbeit basierte auf Studien zu Erfahrungen und Erwartungen der beteiligten Länder sowie einer umfassenden internationalen Recherche der verschiedenen Anwendungen von Peer Review im Bildungsbereich (vgl. GUTKNECHT-GMEINER 2006). Die Evaluierung der Pilotphase soll Anregungen für die Überarbeitung des entwickelten Verfahrens geben, die Endversion des Europäischen Peer-Review-Handbuchs ab Frühsommer 2007 vorliegen.

DEFINITION VON PEER REVIEW

Peer Review wurde im Projekt als externe Evaluierung definiert, die durch Peers, also gleichgestellte Fachkolleginnen und -kollegen aus vergleichbaren Einrichtungen, durchgeführt wird. Das Peer Review basiert auf einer vorangegangenen Selbstevaluierung der Schule und umfasst einen Vor-Ort-Besuch der Schule. Dieser Besuch ermöglicht eine komprimierte Datenerhebung durch die Peers. Dadurch können die Peers die Selbstevaluierungsergebnisse der Schule auf ihre Plausibilität hin überprüfen und durch eine Außensicht ergänzen. Noch während des Peer-Besuchs erhält die evaluierte Schule ein erstes Feedback und kann im Rahmen einer kommunikativen Validierung Stellung nehmen. Das Peer Review endet mit einem schriftlichen Bericht durch die Peers, dem Peer-Bericht.

Diese knappe Definition soll anhand der vier grundlegenden Elemente eines Peer Reviews näher erläutert werden:

- die *Funktion des Verfahrens*: Kontroll- oder Entwicklungsorientierung,
- die *Peers*: Wer sind die Peers, welche Kompetenzen müssen sie mitbringen, wer wählt sie aus?,
- der *Ablauf des Peer Reviews* sowie
- die *untersuchten Qualitätsbereiche*.

Am Rande berücksichtigt wurde die Frage der Koordination und Organisation von Peer Reviews im Netzwerk. Diese Aufgabe wird im aktuellen Projekt von dem für die Pilotphase verantwortlichen Partner, dem Finnish National Board of Education, gemeinsam mit der Projektleitung *öibf* wahrgenommen. Für zukünftige Peer Reviews wird die Einrichtung und Finanzierung eines „Coordinating Body“ als einer Stelle, die die Schulen bei der Abwicklung unterstützt und auf der Metaebene für Qualitätssicherung sorgt, als bedeutsam für den Erfolg und Nutzen von Peer Review gesehen. Zentraler Qualitätsfaktor ist auch die Auswahl und Schulung der Peers.

PEER REVIEW ALS FORMATIVE, ENTWICKLUNGS-ORIENTIERTE EVALUATION

Prinzipiell kann Peer Review sowohl entwicklungsorientiert als auch kontrollorientiert durchgeführt werden. Summative Peer-Review-Verfahren, die für die evaluierte Einrichtung z.T. spürbare externe Konsequenzen haben können, finden sich v. a. im tertiären Sektor.

Für die berufliche Erstausbildung wurde von den Partnerinstitutionen des europäischen Projekts klar einem auf Entwicklung ausgerichteten Verfahren der Vorzug gegeben. Ein Peer Review soll vornehmlich dazu dienen, die evaluierte Schule in ihren Qualitätsbestrebungen zu unterstützen, indem es Impulse zur Verbesserung gibt. Das Europäische Peer Review betont daher den kollegialen Dialog und die kommunikative Validierung von Ergebnissen.

Für die formative Ausgestaltung eines Peer Reviews in der beruflichen Erstausbildung spricht auch, dass in diesem Bereich die externe Qualitätskontrolle traditionell durch die Inspektion wahrgenommen wird. Treten Peers in dieser Funktion auf, werden sie von den Schulen daher für gewöhnlich auch als (hierarchisch übergeordnete) Inspektorinnen und Inspektoren wahrgenommen, überdies kann dadurch ihre Unabhängigkeit in Frage gestellt werden. Es kommt also zu einer – auch für die Peers unangenehmen – Rollenkonfusion, die sich auf das Review negativ auswirkt, da der Kontrollaspekt die Offenheit des Prozesses sowie die Dialogbereitschaft auf Seiten der evaluierten Schule schmälert.

DIE PEERS

Wer die Peers sind, ist oft nicht eindeutig definiert. Gerade im Hochschulbereich wird in vielen Fällen allgemein von „Gutachtern/-innen“ oder „Experten/-innen“ gesprochen; diese können aus verschiedenen beruflichen und institutionellen Kontexten kommen. Das Europäische Peer-Review-Verfahren für die Berufsbildung propagiert jedoch eine tatsächliche „kollegiale Evaluierung“ unter Gleichgestellten innerhalb der Profession – dies impliziert einerseits der Begriff „Peer“, andererseits unterscheidet sich Peer Review ge-

Peer-Review-Verfahren

- Selbstevaluierung
- Peer Review einschl. Peer-Besuch
- Peer-Bericht

Summative Evaluation

= bilanzierend, kontrollorientiert

Formative Evaluation

= begleitend, entwicklungsorientiert

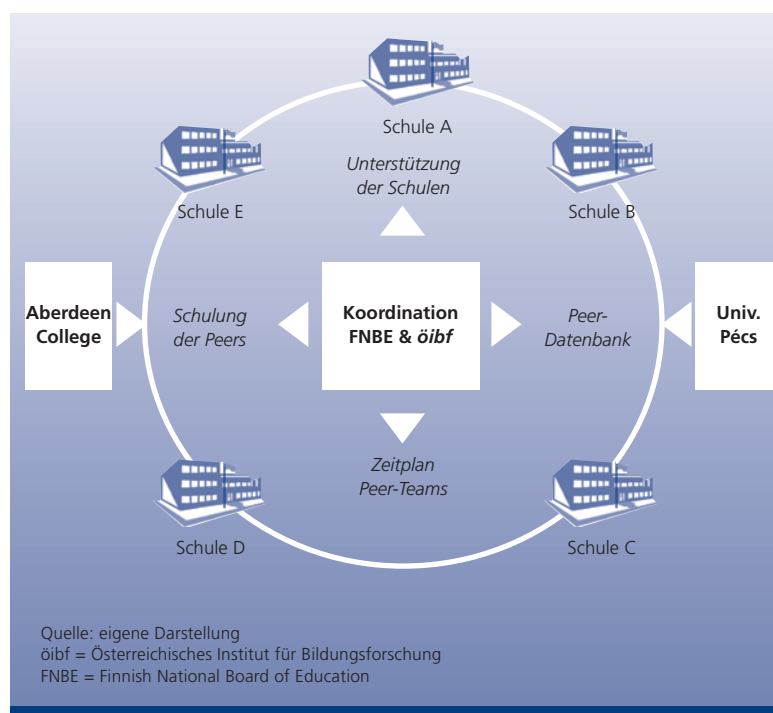
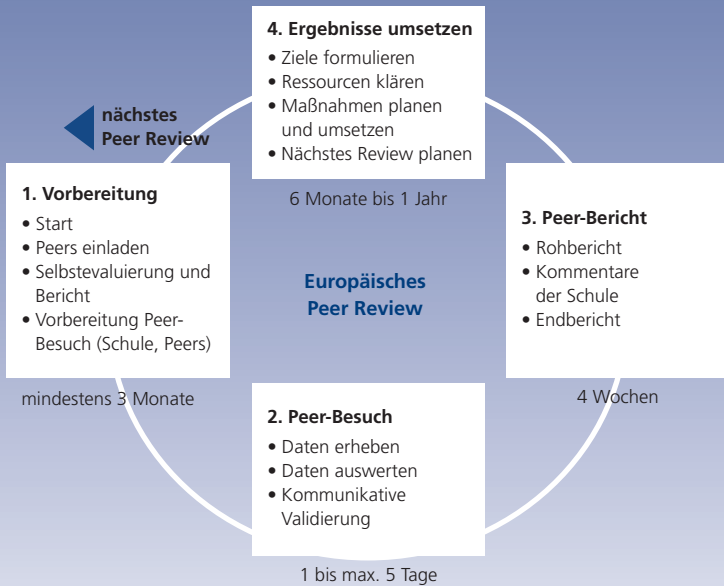


Abbildung 1 Koordination des Europäischen Peer-Review-Verfahrens im Netzwerk

rade dadurch von anderen Evaluierungsarten: Peers als Evaluatoren/-innen kennzeichnet eine hohe Sach- und Feldkompetenz: ihre Vertrautheit mit den Arbeitszusammenhängen der evaluierten Einrichtung aufgrund der eigenen Praxis, die Ähnlichkeit der beruflichen Ausbildung und Sozialisation, die gemeinsame Sprache etc. (Peers könnte man mithin auch als „externe Insider“ bezeichnen.) „Gemischte Teams“ (BURKHARD/EIKENBUSCH 2000, 75), in denen

Abbildung 2 Vier Phasen eines Europäischen Peer Reviews



Quelle: Gutknecht-Gmeiner et al. 2005

auch die Schulaufsicht vertreten ist, werden ausdrücklich nicht als Peer-Teams verstanden, da eine symmetrische und offene Kommunikationssituation zwischen Evaluatoren/-innen und Evaluierten gewährleistet werden soll, um die Akzeptanz und Nutzung der Ergebnisse der Peer Reviews durch die betroffenen Schulen zu erhöhen.

In einem Europäischen Peer Review soll es sich daher bei mindestens der Hälfte des vierköpfigen Peer-Teams tatsächlich um erfahrene Lehrer/-innen aus anderen Schulen handeln, die, wenn möglich, zusätzlich Evaluierungserfahrung mitbringen. Weiters kann ein Peer aus dem Kreis der „Stakeholder“, also der betrieblichen Kooperationspartner, der Abnehmersysteme (Arbeitgeber, weiterführende Bildungseinrichtungen), der Eltern, der ehemaligen Schüler/-innen etc. rekrutiert werden. Damit wird der Forderung nach Berücksichtigung einer relevanten Außenperspektive in der Evaluierung von Schulen Rechnung getragen. Um sicherzustellen, dass das Peer-Team ausreichende Evaluationskompetenz aufweist, kann bei Bedarf auch ein/e professionelle/r Evaluator/-in in das Team aufgenommen werden. Diese/r unterstützt die „richtigen“ Peers, die zwar umfassende Feldkompetenz, aber möglicherweise nicht in jedem

Fall eine gleichfalls hohe Evaluationskompetenz mitbringen, in evaluationsmethodischen Fragen und moderiert gegebenenfalls Interview-, Analyse- und Feedbackprozesse während des Vor-Ort-Besuchs.

Die Peers werden von den Schulen nominiert und müssen sich bei den Projektverantwortlichen bewerben. Die Zusammenstellung der Peer-Teams wird zwischen den verantwortlichen Partnerorganisationen und den Schulen akkordiert, dabei wird auf die Einhaltung der im Handbuch festgelegten Kompetenzanforderungen geachtet. Alle Peers müssen vor ihrem Einsatz ein webbasiertes Schulungsprogramm absolvieren.

DER ABLAUF EINES PEER REVIEWS

Der oben beschriebene, (mindestens) dreistufige Ablauf eines Peer Reviews (Selbstevaluierung – Peer Review einschließlich Peer-Besuch – Peer-Bericht) ist mittlerweile im Hochschulbereich zu einer Art bewährtem „Kanon“ avanciert. Der Dreischritt wurde beibehalten, aber um eine Art Follow-up-Phase erweitert, die zwar nicht Teil des Peer Reviews im engeren Sinne ist, gerade in einem formativen Verfahren aber ein unabdingbares Element darstellt. Auch wurde die Eingangsphase der Selbstevaluierung zu einer umfangreichen Vorbereitungsphase ausgeweitet, die die Qualität und den Erfolg des Peer Reviews sicherstellen soll.

DIE QUALITÄTSBEREICHE

Um die einzelnen Peer Reviews vergleichbar zu machen und den beteiligten Schulen einen Raster mit Evaluationsfragestellungen an die Hand zu geben, wurden länderübergreifend für die Arbeitszusammenhänge von beruflichen Schulen relevante Qualitätsthemen in 14 sogenannten „Qualitätsbereichen“ zusammengefasst. Dabei wurden die verschiedenen, in den Partnerländern gebräuchlichen „Qualitätsrahmen“ berücksichtigt. Zentrales Anliegen eines Europäischen Peer Reviews ist die Evaluierung von Lehren und Lernen, dem „Kerngeschäft“ jeder Bildungseinrichtung. Diesem Thema sind die drei Qualitätsbereiche „Lehren und Lernen“, „Curricula“ und „Prüfen und Beurteilen“ zugeordnet, die als „Core Quality Areas“ für jedes Europäische Peer Review verpflichtend sind.

Nutzen von Peer Review

Peer Review als Evaluierung durch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen kann als niederschwelliges Verfahren zur Einführung von externer Evaluation betrachtet werden. Der gemeinsame berufliche Hintergrund und das sich daraus entwickelnde Vertrauen zwischen Peers und Evaluierten senken gerade in einem entwicklungsorientierten Peer-Review-Prozess die Hemmschwelle gegenüber

einer Evaluation von außen (vgl. z. B. BROCKMEYER/ EDELSTEIN 1997, 107).

Als formatives Verfahren ist Peer Review jedoch durchaus auch als eigenständige Evaluationsart neben anderen Formen der Evaluation anzuerkennen: extern, aber entwicklungsorientiert und auf Innovation abzielend. (Eine kontrollorientierte, summative Verwendung ist m. E. kritisch zu betrachten, da in diesem Falle das Potential von Peer Review nicht zur Entfaltung kommt.) Peer Review ergänzt (und korrigiert) die Selbstevaluierung der Schulen durch eine Außenperspektive, die auch blinde Flecken sichtbar macht. Die hohe Feldkompetenz der Peers fördert den Dialog und einen – durchaus gegenseitigen – Lernprozess. Damit unterstützt Peer Review die Professionalisierung der Schulen auf mehrfache Weise.

Für die Teilnahme an einem Peer Review bedarf es einerseits einer hohen professionellen Expertise der Peers (diese wird ja in einem Peer Review gezielt genutzt) aber auch eines gewissen Maßes an Evaluationskompetenz. Diese sollte einerseits in der Vorbereitung des Peer Reviews gefördert werden, andererseits kann das Peer Review selbst auch als Personalentwicklungsmaßnahme für Peers gesehen werden. Neben fachlichem Wissen wird dabei v. a. Evaluationserfahrung erworben. Peer Review kann daher auch als geeignetes Instrument zum Aufbau von Evaluationsexpertise an den Schulen eingesetzt werden.

Weiters bedingen Peer Reviews eine standortübergreifende Kooperation. Selbst wenn Schulen in Eigeninitiative und ohne Anbindung an einen Schulverbund Peer Reviews durchführen, ist der Kontakt zu anderen Schulen für das Rekrutieren geeigneter Peers unumgänglich. Meist werden Peer Reviews allerdings bewusst im Netzwerk durchgeführt. Diese Peer-Review-Netzwerke sind entweder Weiterentwicklungen bestehender Verbände oder werden eigens für die Durchführung von Peer Reviews ins Leben gerufen. Peer Review stärkt somit auch die Vernetzung zwischen den Schulen.

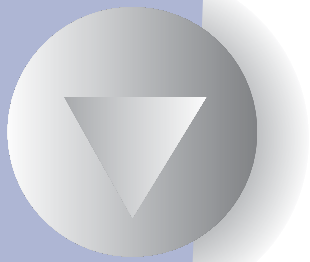
Im Gegensatz zu anderen Formen der externen Evaluierungen verbleiben die Erfahrung und der Kompetenzzuwinn der Evaluierenden innerhalb der Profession und werden dort verbreitet. Da die evaluierte Schule und die Peers oft gleichermaßen profitieren, trägt Peer Review zu einem multidirektionalen Innovationstransfer innerhalb des Systems bei. Gleichzeitig hebt ein dialogorientiertes Peer-Review-Verfahren, in dem eine offene Diskussion zu Fragen der Schulqualität stattfindet, sowohl das Qualitätsverständnis als auch das professionelle Selbstbewusstsein der Lehrenden. Peer Review dient damit auch – und hier liegt wohl der langfristige Nutzen dieses Verfahrens – der nachhaltigen Weiterentwicklung der Profession. ■

Literatur

- BASEL, S.; GIEBENHAIN, D.; RÜTZEL, J. (Hrsg.) (2006): *Peer-Evaluation an beruflichen Schulen – Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung nach außen*, Paderborn
- BROCKMEYER, R.; EDELSTEIN, W. (Hrsg.) (1997): *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*, Oberhausen
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): *Increased cooperation in vocational education and training. Mandate of the technical working group on quality in VET, unv., o. O.*
- GUTKNECHT-GMEINER, et al. (2005): *European Peer Review Manual for initial VET*, Ms., *Erstversion*, Wien
- GUTKNECHT-GMEINER, M. (2006): *Externe Evaluierung durch Peer Review. Vergleichende Analyse gängiger Verfahren, Neudefinition von Peer Review sowie Einsatzmöglichkeiten für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Dissertation Univ. Klagenfurt
- KONFERENZ DER EUROPÄISCHEN MINISTERINNEN (2005): *The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005 (Bergen Communiqué)
- Leonardo-da-Vinci-Projekt „Peer Review in Initial VET“, www.peer-review-education.net/, 31. 8. 2006
- „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB), www.qibb.at/, 31. 8. 2006
- ROLFF, H.-G. (2000): *Peer Review*. In: *journal für schulentwicklung* 3/2000, S. 94–97
- STANDAERT, R. (2000): *Inspectorates of Education in Europe. A Critical Analysis. Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*, SICI (Hrsg.), Utrecht
- STAMM, M. (2003): *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. [Internationale Hochschulschriften 149], Münster

Anmerkungen

- 1 Stamm (2003) unterscheidet auf der Basis einer empirischen Typenbildung vier Nutzungstypen von Evaluation im Bildungsbereich: Reaktion, Innovation, Blockade und Alibi. Die beiden letzteren Typen sind dadurch gekennzeichnet, dass es zu keiner direkten Nutzung der Evaluation kommt.
- 2 In Österreich wird im Rahmen der „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) ein anderer Weg zur externen Rechenschaftslegung eingeschlagen: Ein sogenanntes „Management Review“ auf der Basis des schulischen Selbstevaluierungsberichts, d. h., ein Gespräch der Schuldirektion mit der zuständigen Schulaufsicht zur Vereinbarung von künftigen Zielvorgaben bildet hier das externe Element.
- 3 Daneben konnten auch die aus der Industrie stammenden Qualitätssicherungsverfahren im berufsbildenden Schulwesen aufgrund der Wirtschaftsnähe z. T. Fuß fassen. Diese lassen sich einerseits dem Kontrollparadigma (ISO-Zertifizierung), andererseits dem Entwicklungsparadigma (TQM/EFQM, BSC) zuordnen, werden jedoch im deutschsprachigen Raum im Rahmen der staatlichen Qualitätssicherung in der beruflichen Erstausbildung nicht oder kaum genutzt.
- 4 Einschlägige Literatur zum Thema gibt es allerdings bis dato kaum, vergleiche dazu auch Rolff (2000, 97), dessen Einschätzungen ich aufgrund eigener, umfangreicher Recherchen bestätigen kann (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2006).
- 5 Als deutsche Pilotierung von Peer Review an Berufsschulen sei das hessische Projekt „eiver – Evaluation im Verbund“ genannt (vgl. Basel et al. 2006)
- 6 Die „Technische Arbeitsgruppe Qualität in der Berufsbildung“ ist mittlerweile im „Europäischen Netzwerk zur Qualität in der beruflichen Bildung“ (ENQA-VET) aufgegangen.



Pädagogische Qualitätsentwicklung zwischen Strukturveränderung und Kulturwandel

► Hamburg leitete im letzten Jahr einen Reformprozess der beruflichen Bildung ein. Im Mittelpunkt steht die Qualitätsentwicklung der beruflichen Schulen. Parallel dazu wurden radikale und bundesweit einmalige Strukturveränderungen mit der Wirtschaft vereinbart, die die Beteiligung der Wirtschafts- und Betriebsvertreter an der Steuerung der beruflichen Schulen festschreiben. Dieser Artikel beschreibt Chancen und nennt Rahmenbedingungen, unter denen die von allen Beteiligten formulierte Perspektive der Qualitätsentwicklung neben den Strukturveränderungen voll zum Tragen kommen kann. Im Mittelpunkt steht der „Orientierungsrahmen Schulqualität“, der unter anderem Kriterien für schulinterne Evaluationsvorhaben sowie für den Auf- und Ausbau einer Feedbackkultur liefern soll.



DANIELA ANTON

Koordinatorin des Netzwerks Qualitätsentwicklung der Beruflichen Schulen in Hamburg, Lehrerin an der Staatlichen Gewerbeschule Gastronomie und Ernährung

Veränderungen von Strukturen und Steuerung des beruflichen Schulsystems

Seit dem 1. August 2006 gilt in Hamburg das „Schulreformgesetz“.¹ Für die beruflichen Schulen sind hier die Ergebnisse des „Projektes Reform der Beruflichen Schulen“ (Pro-ReBeS) eingeflossen.² Schrittweise werden jetzt Maßnahmen umgesetzt, die die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen stärken sollen. Die Schulleiter sind Dienstvorgesetzte aller Beschäftigten in der Schule. Ein Globalhaushalt sowie weitergehende Kompetenzen im Personalmanagement lösen nach und nach die bisherige Detailsteuerung durch die Bildungsbehörde ab. Die Schulqualität soll ab 2007 durch „Schulinspektion“ kontrolliert werden. Die bundesweite Besonderheit der Reform der beruflichen Schulen in Hamburg ist die Beteiligung der Wirtschaft in den übergeordneten Steuerungsgremien. Hamburg gründet zum 1. 1. 2007 einen Landesbetrieb mit dem Namen „Hamburger Institut für Berufliche Bildung“ HIBB. Ihm sind alle 46 beruflichen Schulen formalrechtlich unterstellt. Das „Kuratorium“ des HIBB setzt sich zusammen aus sechs Vertretern der Wirtschaft (zuständige Stellen, insbesondere Handelskammer und Handwerkskammer) sowie sechs Vertretern des Staates (fünf aus der Bildungs- und einer aus der Wirtschaftsbehörde). Der Landesbetrieb gewährleistet die Aufsicht des Staates über das Schulwesen nach Art. 7 GG, nicht zuletzt durch das Letztentscheidungsrecht der Bildungsministerin. Anders als bei den Entscheidungen über die Ordnungsmittel in der beruflichen Bildung haben die Gewerkschaften im HIBB kein Stimmrecht. Auf der Ebene der Einzelschulen ist die Wirtschaft in den neu gegründeten Schulvorständen vertreten. Der Schulleiter und drei Lehrer sitzen vier Ausbildern oder Vertretern der Fachverbände gegenüber. Die Beteiligung der Wirtschaft in dieser Form war und ist in den Schulen umstritten.

Die Strukturveränderungen auf der Systemsteuerungsebene sollen selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln

der Schulen im pädagogischen, im Sachmittel-, im Personal- sowie im schulorganisatorischen Bereich ermöglichen. In welcher Weise die Strukturentscheidungen sich auf die tägliche Arbeit der einzelnen Lehrer auswirken werden, weiß man noch nicht. Diffuse Ängste unter den Betroffenen sind jedoch deutlich spürbar. Die strukturellen Veränderungen überlagern den Prozess der Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung in Hamburg noch (?) negativ.

ProReBeS und die Qualitätsdiskussion

Die erste von insgesamt zwölf Teilprojektgruppen von ProReBeS hatte das Thema *Qualität von Unterricht und Schule*.³ Alle Beteiligten waren sich einig, dass es im Kern um die Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung geht, also um einen größtmöglichen Kompetenzzuwachs der Schüler und Auszubildenden. Schulen, Betriebe und überbetriebliche Ausbildungsstätten sind damit gleichermaßen in der Verantwortung.

Qualitätsentwicklung ist keine neue Zauberformel, sondern ein selbstverständlicher Teil der Arbeit an allen drei Lernorten⁴; natürlich auch in Hamburg und nicht erst seit ProReBeS. Berufliche Schulen entwickeln die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit seit Jahren aktiv weiter. Die vielfältigen Aktivitäten werden aber häufig nicht zu einer Gesamtstrategie der Schule zusammengebunden. Es wird viel Energie aufgewendet, aber oft verhindert fehlende Transparenz die Ausnutzung aller Systemkräfte sowie wirklich nachhaltige Veränderungen der Rahmenbedingungen. Diese sind aber nötig, um Erprobtes zu verstetigen, Neues flächendeckend umzusetzen und schließlich schulische Arbeit für alle Anspruchsgruppen erfolgreicher zu machen.

Schulleitungen müssen heute sicherstellen, dass die aktive Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule nicht das Thema einzelner Pressuregroups in der Schule bleibt, sondern dass dies ein Thema aller Kollegen ist. Die damit verbundene Chance ist ein größerer, effektiverer und nachhaltiger Kompetenzzuwachs der Schüler sowie eine größere Arbeitszufriedenheit der Lehrer. Die aktuellen Herausforderungen und Veränderungen betreffen alle Beteiligten direkt. Sie sind verantwortlich für den Lernprozess jedes Schülers und sollen einen ganzheitlichen, individuellen Kompetenzzuwachs ermöglichen. Eine berufliche Schule muss

- ihre Schüler auf die aktuelle und zukünftige berufliche und gesellschaftliche Wirklichkeit vorbereiten, dabei
- öffentliche Ressourcen effektiv und effizient nutzen,
- sich selbst ständig reflektieren,
- mit Referenzdaten auseinandersetzen und nicht zuletzt
- auf der Basis der Grundwerte der Verfassung agieren.

Unsere Herausforderungen

- PISA, TIMMS, ...
- Heterogenität der Schüler
- Veränderte Sozialisation
- Veränderte Eingangskompetenzen
- Explosion des Wissens
- Veränderte Anforderungen in der Praxis
- Neue Berufsbiografien
- Grenzen des Systems Schule
- Interne und externe Evaluation
- Schulinspektion
- ...

Veränderungen in der Pädagogischen Arbeit

- Erkenntnisse der Lernpsychologie
- Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik
- Ganzheitliche Kompetenzorientierung
- Individualisierung des Lernens
- Neue Lehrerrolle
- Neue Schülerrolle
- Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit
- Berichtspflicht und Rechenschaftslegung
- ...

Die beruflichen Schulen in Hamburg sind sehr heterogen. Dies gilt auch für den Stand ihrer Schulentwicklung. Mit einem parallel zum Reformprozess erarbeiteten „Orientierungsrahmen Schulqualität“⁵ hat die Hamburger Bildungsbehörde auf normativer Ebene ihre Vorstellungen von guter Schule formuliert. Der „Orientierungsrahmen Schulqualität“ bietet die Chance, über die Qualität der eigenen Schule ins Gespräch zu kommen; immer mit dem Ziel, den Schülern einen möglichst hohen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen und den Lehrern Rahmenbedingungen zu gewährleisten, unter denen sie der systematischen und zielgerich-

Der Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität* fasst Merkmale guter Schulen in einem einheitlichen Konzept zusammen. Er hat mehrere Funktionen:

- Er ist eine Grundlage oder besser eine Orientierung für schulische Reflexionsprozesse und den Auf- und Ausbau einer zielgerichteten und systematischen innerschulischen Qualitätsentwicklungsarbeit.
- Er liefert Kriterien für schulinterne Evaluationsvorhaben sowie für den Auf- und Ausbau einer Feedbackkultur.
- Er hat normativen Anspruch. In ihm sind die Erwartungen des Staates an die Qualität schulischer Prozesse und Ergebnisse formuliert, auf der auch die externe Evaluation durch die Schulinspektion basiert, die zurzeit in Hamburg aufgebaut wird.
- Der Orientierungsrahmen ist die inhaltliche Basis für die Formulierung von Zielvereinbarungen der Schulen mit der Schulaufsicht. Die Schulen setzen individuell Entwicklungsschwerpunkte und konkretisieren diese ebenfalls individuell auf der Ebene der Kriterien und Indikatoren.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität ist in Anlehnung an das EFQM-Modell⁶ entstanden. Dieses Modell spiegelt sich in den Bezeichnungen der drei Qualitätsdimensionen Führung und Management, Bildung und Erziehung, Wirkungen und Ergebnisse. Unterhalb der Qualitätsdimensionen sind jeweils Bereiche formuliert, denen verschiedene Merkmale zugeordnet sind. Die Merkmale konkretisieren sich schließlich auf der Indikatorebene.

Ein Beispiel:

Qualitätsdimension 2	Bereich 2.6	Merkmal 2.6.2	Indikator z. B.
Bildung und Erziehung	Förderkonzepte entwickeln	Individuelle Förderpläne	Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf erfolgt auf der Grundlage individueller Förderpläne.

Den Merkmalen und Indikatoren des Orientierungsrahmens ordnen die Schulen individuell ihre Entwicklungsziele zu. Die internen Prozesse aus Zielformulierung, Planung, Durchführung und Evaluation schulischer Entwicklungsvorhaben erfahren so durch den Orientierungsrahmen ein Stück Systematisierung und Nachvollziehbarkeit in Zeiten, in denen immer mehr Transparenz schulischer Arbeit gefordert wird.

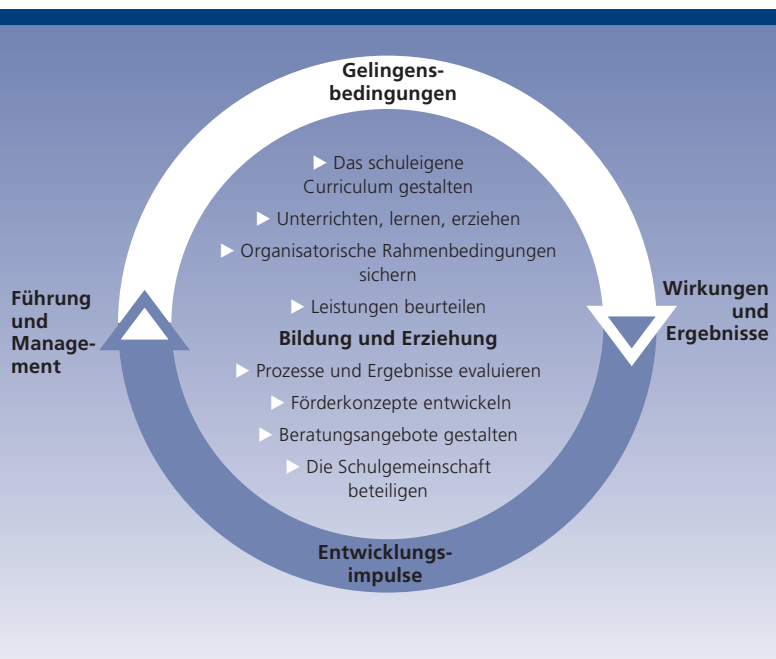
* www.publikationen.bbs.hamburg.de

Der Orientierungsrahmen Schulqualität

teten Qualitätsentwicklung gerecht werden können. Im Kern geht es dabei um die Ausgestaltung eines kommunikativen Prozesses unter allen Beteiligten von Schule. Nicht nur die Struktur, sondern zunächst die erfolgreiche Kommunikation, also die Kultur des Umgangs miteinander und die Prozesse zur gemeinsamen Entscheidungsfindung, beeinflussen die Qualität maßgeblich. Die schulinterne Kommunikation ist dabei genauso wichtig wie die Kommunikation mit externen Partnern.

Wenn auch noch nicht kulturstiftend, so doch zumindest strukturgebend wurde in den Hamburger beruflichen Schulen das Steuerungsinstrument der „Ziel- und Leistungsvereinbarung“ eingeführt. Mit Ablauf des letzten Schuljahres haben Schulen über ihre Schulleiter mit der Schulaufsicht Ziele für das Schuljahr 2006/2007 vereinbart, die sich auf Merkmale des „Orientierungsrahmens Schulqualität“ beziehen.

Aspekte des Orientierungsrahmens Schulqualität als Grundlage für die Ziel- und Leistungsvereinbarungen



Die gesellschaftlichen Herausforderungen sowie das neue Steuerungssystem der Behörde verlangen von den Schulen aktives Handeln im Sinne einer zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung. Wenn dabei die Schüler im Mittelpunkt stehen, führen die Schulen ihre Qualitätsdiskussion, indem sie ihre eigenen – von möglichst allen getragenen – Ziele formulieren und daraus die geeigneten Maßnahmen zur Weiterentwicklung ableiten.

Nicht die Durchsetzung und unreflektierte Erfüllung von ministeriellen Verordnungen sondern die selbstständige, transparente und partizipative Ausgestaltung des normativen Rahmens befördert eine Kultur der Selbstständigkeit

und Eigenverantwortlichkeit schulischen Handelns. Diese Grundhaltung einer Offenheit für kommunikative und partizipative Prozesse hat die ProReBeS-Teilprojektgruppe Qualitätsmanagement als eine wesentliche Gelingensbedingung für systematische Qualitätsentwicklung und damit als Basis für ein Qualitätsmanagement deutlich gemacht. Qualitätsmanagement funktioniert nur mit den Menschen, niemals gegen oder ohne sie.

Qualitätsmanagement in der Schule

Für die Schulen in Hamburg wird eine Schulinspektion eingeführt. Die Schulen sind also gut beraten, den „Orientierungsrahmen Schulqualität“ als Strukturierungshilfe für ihre Qualitätsentwicklung zu benutzen, weil die Schulinspektion sich ebenfalls daran orientieren wird. Damit standen auch die unterschiedlichen Qualitätssysteme oder Methodensammlungen zur Evaluation und Dokumentation schulischer Prozesse nicht im Mittelpunkt der Betrachtungen für die ProReBeS-Teilprojektgruppe Qualitätsmanagement, ebenso die Option einer externen Zertifizierung.

Zielgerichtete und systematische Qualitätsentwicklung bedeutet die Initiierung und Verstetigung eines kontinuierlichen Prozesses der Selbstreflexion und Weiterentwicklung auf der Basis gemeinsam formulierter Ziele und beschlossener Maßnahmen für einen definierten Zeitraum unter Berücksichtigung relevanter Daten.

Dieser Prozess ist neben dem Unterricht angesiedelt und muss in die bestehende Schulorganisation so eingeflochten werden, dass er zum selbstverständlichen Teil von schulischer Arbeit wird. Er betrifft alle Beteiligten und ist äußerst komplex. Nichts weniger als eine Feedbackkultur soll aufgebaut werden, die auf Vertrauen, Transparenz und breiter Beteiligung basiert. Dabei geraten die internen Kommunikations-, Beteiligungs- und Entscheidungsstrukturen in den Blickpunkt. Selbstverständlich gewordene schulische Abläufe in der täglichen Zusammenarbeit, im Unterricht und in der Verwaltung werden auf den Prüfstand gestellt. Verhalten und Gewohnheiten sind betroffen. Das führt zu Unsicherheit und ist vielfach unbequem. Widerstand ist natürlich und nachvollziehbar. Daher können Veränderungsprozesse nur gelingen, wenn auf der Grundlage von Systemwissen und in dem Bewusstsein, die Dinge zu verbessern, sowie in einem von Vertrauen geprägten Klima agiert wird.

Das Systemvertrauen der Lehrer hat im Zuge diverser Sparrunden und spürbarer Verschlechterungen der Rahmenbedingungen in den letzten Jahren gelitten. Dieses tiefe Misstrauen der Lehrer gegenüber der Bildungsadministration – möglicherweise auch umgekehrt – macht politisch

gesetzten Reformvorhaben das Gelingen schwer. Ohne ein professionelles Change Management und entsprechende Implementierungsstrategien werden auch fortschrittliche Vorhaben in der Praxis nicht umgesetzt werden.

Die ProReBeS-Teilprojektgruppe Qualitätsmanagement hat ihr Verständnis von zielgerichteter und systematischer Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule zu Beginn der Zusammenarbeit in diesem Sinne formuliert und ihre Arbeit selbst kommunikativ und partizipativ gestaltet. Die heterogen zusammengesetzte Arbeitsgruppe aus Schule, Bildungsbehörde, Landesinstitut, Unternehmensverband und Kammer hat einvernehmliche Empfehlungen für eine dezentrale, zielgerichtete und systematische Qualitätsentwicklung erarbeitet. Die Ergebnisse wurden regelmäßig veröffentlicht und in zwei Großgruppenveranstaltungen zunächst mit Lehrern, danach mit Schulleitungsmitgliedern diskutiert.

Schulisches Qualitätsmanagement stellt den Lernprozess der Schüler sowie die Arbeitsbedingungen der Lehrer in den Mittelpunkt. Schülerorientierung ist nicht gleichzusetzen mit Kundenorientierung. Anders als im betrieblichen Qualitätsmanagement ist der Kunde, ist der Schüler an der Leistungserstellung wesentlich beteiligt. Schüler nutzen zwar das Bildungsangebot, sind aber zugleich die Ko-Produzenten der schulischen Leistung. Qualitätsmanagement in der Schule soll keinesfalls pädagogisches Handeln auf eine mit Kosten bewertete Dienstleistung reduzieren. Vor einer betriebswirtschaftlich verengten Sicht auf Schule muss ausdrücklich gewarnt werden. Auch wenn Schulen zu Recht gehalten sind, öffentliche Mittel effektiv und effizient einzusetzen, muss die Qualität des Bildungsprozesses an allen drei Lernorten im Mittelpunkt stehen.

Es geht um Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Qualitätsmanagement mit dem Ziel einer Kulturentwicklung kann nicht Punkt für Punkt implementiert werden. Es muss vielmehr in dialogischer Weise praktiziert werden. Zunächst bedeutet das häufig ein Sich-bewusst-Werden über Selbstverständlichkeiten und implizites Handeln, die Dokumentation von Prozessen, die interne Herstellung von Transparenz darüber sowie die Einrichtung von regelmäßigem Austausch. Schulen müssen im Rahmen von mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zunehmend auskunftsfähig sein über die Qualität ihrer Arbeit. Sie sind der Gesellschaft gegenüber zur Rechenschaft verpflichtet. Wenn eine Schule konkret sagen kann, warum sie gut ist, stärkt das ihr Selbstbewusstsein. Nicht zuletzt schützt ein gut durchdachtes schulisches Qualitätsmanagement die Schulen vor einer falschen Interpretation von Kennzahlen, weil diese nur im Kontext aussagekräftig sind. Diesen Kontext muss das schulische Qualitätsmanagement beschreiben.

Vernetzung unterstützt Qualitätsentwicklung

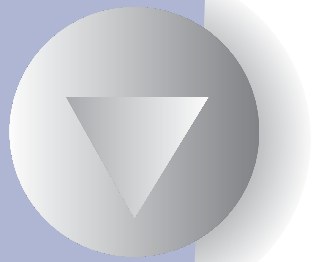
Die Schulen gehen ihren Weg zur zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung und damit zur Einführung eines Qualitätsmanagements im Wesentlichen allein. Das ist sinnvoll, weil sie sich mit ihren internen Themen zu befassen haben. Dabei entsteht dezentral in den Schulen ein großer Erfahrungsschatz, über den untereinander sich auszutauschen lohnt. Auf den Veranstaltungen der ProReBeS-Teilprojektgruppe Qualitätsmanagement wurde der Wunsch nach einem schulübergreifenden Austausch formuliert. Als eine Säule des Unterstützungssystems zur Einführung von Qualitätsmanagement in den Schulen wird ein „Netzwerk Qualitätsentwicklung“ gegründet. Geplant sind zwei Netzwerktage im Schuljahr. Im Rahmen einer professionell gestalteten Großgruppenveranstaltung sind vielfältige Möglichkeiten des Austauschs gegeben. Dieser „Blick über den Tellerrand“ bietet für die Arbeit an der eigenen Schule interessante Impulse. Die Zielgruppe des Netzwerks sind Lehrer und Schulleitungsmitglieder, die in Schulentwicklungsgruppen aktiv sind. Der organisierte kollegiale Austausch soll den Umgang mit den neuen Aufgaben erleichtern und ein Lernen im Prozess ermöglichen. Menschen mit den gleichen Aufgaben unterstützen sich gegenseitig und profitieren von einer kollegialen Beratung.

Fazit

Veränderte Steuerungsparadigmen und veränderte gesellschaftliche Herausforderungen erzeugen das Gefühl von Instabilität im Gesamtsystem. Alles scheint in Frage gestellt zu sein. Neue Strukturen nehmen Gestalt an und erfordern neue Handlungsmuster von den Akteuren. Das gesamte Bildungssystem lernt. Weiterentwicklung erfolgt in einem Zyklus von Zielformulierung, Entscheidung, Planung, Durchführung, Auswertung, Reflexion und Evaluation. Gemeinsam, im Dialog und in einer Kultur, die durch Offenheit und Vertrauen geprägt ist, kann das gelingen. Voraussetzung ist auf allen Ebenen des Bildungssystems die Bereitschaft, alte Handlungsmuster in neuen Strukturen zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu verändern. ■

Anmerkungen

- 1 Behörde für Bildung und Sport, Hamburgisches Schulgesetz, Fassung vom 6. Juli 2006, www.publikationen.bbs.hamburg.de
- 2 Informationen zu ProReBeS unter: www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.php?unten=/baw/ba/prorebes.html
- 3 In den zwölf Teilprojektgruppen waren jeweils Vertreter aus Schule, Bildungsbehörde und Wirtschaft beteiligt. Es ging um unterschiedliche Fragestellungen zur Reform einzelner Bildungsgänge, zur Bewirtschaftung von Personal- und Sachmitteln, zum Gebäudemanagement, zum Aufbau des HIBB und zur Veränderung der Rechtsform und eben nicht zuletzt auch um die Frage eines Qualitätsmanagements in der Schule.
- 4 Betrieb, Berufsschule und ggf. überbetriebliche Ausbildungsstätte
- 5 www.publikationen.bbs.hamburg.de
- 6 www.efqm.org



Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung

► **Mittelpunkt und Gegenstand des Beitrags ist der ebenso aktuelle wie zentrale Leitbegriff der Berufsbildung „Kompetenz“. Es werden zunächst Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung vorgestellt und Querverbindungen zur Qualitätsentwicklung gezogen. In diesem Zusammenhang steht der Begriff der Kompetenz zur Diskussion, und Schritte der Qualitätsentwicklung werden skizziert. Daran anschließend folgt die Beschäftigung mit Phasen und Stufen der Kompetenzentwicklung, um daraus das Prinzip des entwicklungslogischen Aufbaus beruflicher Bildung abzuleiten. Die Rückbindung dieser Ausführungen an das Thema Qualitätsentwicklung schließt sich diesen Betrachtungen an. Dabei werden erste Hinweise dazu formuliert, welchen Beitrag die Konzeption beruflicher Bildung als Kompetenzentwicklung für deren Qualität leisten kann.**



KARIN REIBER

*Prof. Dr., Professorin für Pflegepädagogik/
-didaktik an der Hochschule Weingarten*

Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

Nach einem längeren Theoriediskurs um „Bildung versus Qualifikation“ hat sich gegenwärtig der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung durchgesetzt. Kompetenz integriert wichtige Aspekte der vorausgegangenen Leitbegriffe: Er beinhaltet einerseits die berufsrelevanten Anforderungen an Ausbildung, ohne andererseits Subjektbezug und Persönlichkeitsentwicklung zu vernachlässigen. Aus der Berufsbildungsforschung lassen sich begründete Annahmen ableiten, in welchen Schritten Kompetenz erworben und entwickelt wird. In diesem Ansatz liegt ein entscheidender Hinweis für die Qualität beruflicher Bildung: Bilden nämlich Curricula die „Logik“ der Kompetenzentwicklung ab, ist dies ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Berufsbildung.

Kompetenz beschreibt die Möglichkeit eines Individuums, sein Wissen sowie seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene Ziele und Interessen kontextangemessen zu verwirklichen. Unter Kompetenz werden die Strategien eines Subjektes verstanden, mit denen vor dem Hintergrund individueller Werte und Bedürfnisse die Herausforderungen des Lebens erfolgreich bewältigt werden können. Charakteristisch für Kompetenzen ist, dass sie nie abgeschlossen, sondern in stetiger Weiterentwicklung begriffen sind. Kompetenzen basieren auf bestimmten Voraussetzungen: Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Subsumierend lassen sich diese Voraussetzungen als Ressourcen fassen, die dem Individuum zur Verfügung stehen. Diesen in der Person begründeten Mitteln zur Problemlösung lassen sich die Ressourcen des Umfeldes hinzufügen, wie beispielsweise soziale Netzwerke, Zugang zu Information und Infrastruktur. Die kombinierte Anwendung dieser Ressourcen im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe mündet in spezifische Kompetenzen. Sichtbar und greifbar wird Kompetenz in der konkreten Ausführung und Ausgestaltung; der Performanz als die Anwendung einer Kompetenz in einer Handlungssituation. Die Performanz als konkrete Erscheinungsform bildet

Performanz bildet Nachweis der Kompetenz

gleichsam den Nachweis der Kompetenz (siehe FURRER 2003; VONKEN 2003).

Dieses Kompetenz-Modell speist sich aus zwei Quellen. Es knüpft einerseits an die arbeitspsychologische Tätigkeitstheorie (HACKER, FREI)

an, die vom Anforderungsprofil einer Tätigkeit her auf die Gesamtheit der Voraussetzungen, d.h. von den Kompetenzen auf die Ressourcen, Rückschluss führen kann. Zum Zweiten findet sich die Systematik von Ressourcen – Kompetenz – Performanz in der Linguistik. NOAM CHOMSKY unterscheidet zwischen der Sprachkompetenz als der Kenntnis einer Sprache und der Sprachverwendung (engl. Performance) als aktueller Gebrauch einer Sprache in konkreten Situationen. Die Ressourcen bestehen in diesem Fall aus dem Wortschatz und den Grammatikregeln einer Sprache (siehe VONKEN 2005).

Dieses Modell von Kompetenz ist deshalb für die Erwachsenen- und Berufspädagogik besonders anschlussfähig, weil es über die Lernziele im bisherigen Sinne (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) hinausgeht und Handlungsmöglichkeiten beschreibt. Gerade im Kontext beruflicher Lehr- und Lernprozesse ist diese Kombination kognitiver, psychomotorischer und affektiver Lernziele sinnvoll, da zur Bewältigung beruflicher Entscheidungssituationen die Bündelung multipler personaler Ressourcen im Sinne von Handlungskompetenzen erforderlich ist. Das Konzept hat längst Eingang gefunden in die neu gestalteten Ausbildungsordnungen (Stichwort: Lernfeld); Lernziele beruflicher Bildung werden in Form von Kompetenzen formuliert.

Eine weitere, jedoch bisher weit weniger theoretisch fundierte Leitkategorie für berufliche Bildung ist „Qualität“. Es scheint ein „heimlicher Konsens“ darüber zu bestehen, dass Qualität eine „Überlebensperspektive“ darstellt, auch wenn bisher ein offener Diskurs hierzu erst in Ansätzen geführt wird (SPÖTTL 2006, S. 51). In einer prozessualen Perspektive auf Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung lässt sich diese nach EULER (2005) in folgende Dimensionen unterteilen:

- Ausgangs- und Bezugspunkt aller Qualitätssicherungsmaßnahmen sind präzise Ziele, über die an den beteiligten Lernorten Konsens besteht und deren Handlungsrelevanz argumentativ belegt ist;
- Diesen Zielen sind Methoden, Instrumente und Rahmenbedingungen zugeordnet, die nachweislich zur Zielerreichung beitragen;
- Der Status quo ist vor dem Hintergrund der Qualitätsziele zu bestimmen und aus diesem „Ist“ sind Maßnahmen (Methoden, Instrumente und Rahmenbedingungen) abzuleiten, die die Brücke zum „Soll“ schlagen.

Welche Anhaltspunkte lassen sich aus einer prozessualen Perspektive auf Kompetenz im Sinne von Kompetenzent-

wicklung für die Qualitätsentwicklung gewinnen? Es werden nachfolgend Ergebnisse der Berufsbildungsforschung zu den Phasen und Schritten der Kompetenzentwicklung zusammengefasst, um daraus erste Implikationen für die aktuelle Qualitätsdiskussion abzuleiten.

Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft – Stufen der Kompetenzentwicklung

Aus dem Prinzip einer auf Kompetenzerwerb und -entwicklung ausgerichteten Berufsbildung ergibt sich die Frage, wie dieser Prozess der Kompetenzentwicklung abläuft. Die fünf Stufen „From Novice to Expert“ gehen auf DREYFUS & DREYFUS (1987) zurück; sie wurden von Benner (1997) in einer wegweisenden Untersuchung am Beispiel der Kompetenzentwicklung in Pflegeberufen differenziert beschrieben. Sie werden in Anlehnung an RAUNER (2002) zusammenfassend dargestellt (vgl. Übersicht).

Für die Berufspädagogik stellt sich vor dem Hintergrund dieses Stufenmodells die Frage, wie Entwicklung, Auf- und Ausbau von berufsspezifischen Kompetenzen pädagogisch gefördert, unterstützt und evaluiert werden können. Aus der berufspädagogischen Forschung liegt ein entwicklungslogisches Curriculum vor, das auf dem Ansatz der Kompe-

Stufe 1: Anfänger

Der Neuling hat noch keine Erfahrung und handelt aufgrund erlernter Regeln; diese werden isoliert, d. h. ohne Berücksichtigung der Gesamtsituation, angewandt. Für den Anfänger gelten die Regeln seines Handelns vorerst äußerlich („Oberflächenwissen“), er hat sie noch nicht verinnerlicht.

Stufe 2: Fortgeschrittene Anfänger

Aus der Erfahrung lernt der fortgeschrittene Anfänger, welche Komponenten für die jeweilige Situation relevant sind. Er erkennt Wirkungszusammenhänge der Situation und interpretiert diese. Da hierdurch mehr Faktoren als zuvor in seinen Blick treten, erscheinen dem Lernenden die Aufgaben und Situationen komplexer.

Stufe 3: Kompetent Handelnde

Auf dieser Stufe erfolgt das Handeln auf der Basis von reflektiertem Verstehen und bewusster Entscheidung. Dafür werden die Regeln erweitert und differenziert, um situationspezifisch agieren zu können. Durch den Planungsprozess entwickelt der Handelnde eine emotionale Beteiligung an der Situation und fühlt sich für die Handlungsergebnisse verantwortlich.

Stufe 4: Erfahrung/Gewandtheit

Auf dieser Stufe kann der Handelnde Muster von Situationen intuitiv erkennen, ohne sie in einzelne Elemente zerlegen zu müssen. Er greift dabei intuitiv auf vorausgegangene Erfahrungen zurück. Für die Problemlösung werden Pläne aktiviert, die sich in der Vergangenheit bereits bewährt haben.

Stufe 5: Experten

Der Experte erkennt das Ziel und weiß, wie es erreicht werden kann. Die Wahrnehmung erfolgt nach dem Gestaltprinzip als Gesamtwahrnehmung von Elementen, Faktoren und Situation. Im „Regelbetrieb“ machen Experten einfach das, was funktioniert. Das Können ist Bestandteil ihrer Person geworden.

Experten reflektieren aber auch durch distanzierte und durchdachte Beobachtung des eigenen intuitiven, praktischen Verhaltens. In der Reflexion betrachten sie eine Situation aus verschiedenen Perspektiven. Experten können eine Situation ad hoc einschätzen und wissen, wann sich eine intuitive Reaktion verbietet.

Stufenmodell der Kompetenzentwicklung (nach Rauner 2002)

Entwicklungslogische Curricula für die Berufsbildung

1. Berufsorientierte Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Orientierungs- und Überblickswissen
2. Systematische Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Berufliches Zusammenhangswissen
3. Problembehaftete spezielle Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Detail- und Funktionswissen
4. Unvorhersehbare komplexe Arbeitsaufgaben:
 - ▶ Erfahrungsgeleitetes und systematisches Vertiefungswissen

tenzentwicklung aufbaut. Ziel ist die Befähigung zur komplexen und vollständigen Arbeitshandlung durch eine entwicklungslogisch angelegte Berufsbildung (siehe RAUNER 1999 & 2002).

- *Berufsorientierte Arbeitsaufgaben: Orientierungs- und Überblickswissen*

Kein Berufsanfänger ist ein „unbeschriebenes Blatt“, vielmehr kann eine Grundkenntnis der Berufsanforderungen aufgrund der Berufsorientierung vorausgesetzt werden. Um nun einen gelingenden Übergang von der Berufswahl zum Berufseinstieg zu unterstützen, sind als Lerneinstieg berufsorientierende Aufgaben sinnvoll, die ein Überblicks- und Zusammenhangswissen vermitteln. Die berufsorientierenden Arbeitsaufgaben bilden eine vollständige berufliche Standardsituation ab – im Gegensatz zum Einüben abstrakter Grundfertigkeiten, wie es traditionellerweise bisher in der Berufsbildung üblich war. Diese Aufgaben absolvieren die Novizen mithilfe systematischer Regeln gemäß definierter Qualitätsanforderungen nach dem State of the Art. Der Anfänger erwirbt hier ein klares Berufsbild aus professioneller Perspektive.

- *Systematische Arbeitsaufgaben: berufliches Zusammenhangswissen*

Der fortgeschrittene Anfänger bearbeitet auf dieser Stufe klar definierte Aufgaben, die jedoch in den Systemkontext integriert sind. Eine einzelne Arbeitsaufgabe wird für sich gelöst, ist zugleich aber eingebettet in den Gesamtzusammenhang des Arbeitskontextes. Die Aufgabenbearbeitung erfolgt planmäßig: Systematisch wird das Problem in Teilaufgaben und -schritte zerlegt und in eine logische Abfolge gebracht, die insgesamt eine Art Arbeitsprogramm ergibt. Diese planmäßige Problemlösung geht über die reine Regelanwendung der ersten Stufe hinaus. Die Berufsvorstellung aus Phase eins geht allmählich über in eine reflektierte berufliche Identitätsfindung, die bereits die Wahrnehmung unterschiedlicher Anforderungen (Rollenkonflikte) beinhaltet.

- *Problembehaftete spezielle Arbeitsaufgaben: Detail- und Funktionswissen*

Auf dieser dritten curricularen Stufe werden Aufgaben bearbeitet, die sich deutlich von den Standardaufgaben unterscheiden. Die Regeln für Routineaufgaben treffen hier nicht zu, und das Problem nimmt nunmehr einen hohen Innovationsgrad für die Lernenden an. Zur Bearbeitung dieser Arbeitssituation müssen zunächst deren Spezifika und die Problemhaltigkeit identifiziert werden. Dieses Entwicklungsniveau beinhaltet die professionelle Verantwortung und intrinsische Motivation. Die berufliche Identität stabilisiert sich durch die wachsende Leistungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme – sie reicht über die jeweilige Organisation hinaus und erstreckt sich auf die Profession an sich.

- *Nicht vorhersehbare komplexe Arbeitsaufgaben: erfahrungsgeleitetes und systematisches Vertiefungswissen*

Charakteristisch für nicht vorhersehbare komplexe Herausforderungen ist, dass diese nicht allein durch eine systematische Vorgehensweise zu bewältigen sind. Die Voraussetzungen und Folgen des Handelns können aufgrund des Entscheidungs- und Zeitdrucks nicht in aller Ausführlichkeit durchgespielt werden. Situatives, verantwortliches und professionelles Handeln resultiert auf dieser Stufe aus Erfahrung und Intuition. Theoretisches Wissen fließt in hohem Maße in die Problemlösung ein, ohne dass diese Fachkompetenz bewusst eingesetzt wird.

Von der Kompetenz- zur Qualitätsentwicklung

Was bedeuten nun diese Ergebnisse der Berufsbildungsforschung zur Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die eingangs formulierten Aspekte der Qualitätsentwicklung?

- *Qualitätsziele:* Das Strukturmodell des Kompetenzaufbaus ist eine gute formale Vorlage, um daraus die spezifischen Ziele abzuleiten, die Ergebnis und Prozess beruflicher Bildung aufseiten der Lernenden sind. Nimmt man den Kompetenzbegriff und das Stufenmodell zum Ausgangspunkt der Beschreibung von Qualitätszielen, verbinden sich in dieser Perspektive zugleich Theorie und Praxis. Kompetenzen und ihre Niveaus lassen sich erst in der integrierenden Perspektive auf die beteiligten Lernorte sinnvoll beschreiben.

- *Rahmenbedingungen:* Aus dieser spezifischen Sicht auf berufliches Lernen lassen sich entsprechende Anhaltspunkte für die Struktur beruflicher Bildung ableiten. Das vorab vorgestellte entwicklungslogische Curriculum stellt insofern einen geeigneten Rahmen dar, weil begründet davon ausgegangen werden kann, dass inner-

halb dieser Strukturierung des Lernprozesses Kompetenzentwicklung gezielt und planmäßig gefördert wird.

- *Monitoring und Evaluation*: Die Analyse der Soll-Ist-Discrepanz ist einerseits eine wichtige Initialzündung für die Qualitätsentwicklung. Sie kann zugleich dem fortlaufenden Monitoring des Bildungsprozesses dienen, indem der „jeweilige(n) Status der angestrebten Zielgröße“ (EULER 2005, S. 14) bestimmt wird. Kompetenzorientierte und entwicklungslogisch strukturierte Berufsbildung bietet dafür eine hervorragende Voraussetzung.

Ergänzend zu diesen Qualitätsdimensionen sind grundlegende Prinzipien in Erinnerung zu rufen, die programmatischen Charakter haben. Nach Knoll (zitiert nach BOTHMER 2004, S. 29 ff.) sind folgende Maximen als Grundlage und Voraussetzung für Lernen und Bildung im Sinne von Kompetenzentwicklung zu nennen:

- *Zuwendung als zentrale Dimension*: Echtes Interesse und respektvolle Zuwendung Lernenden gegenüber, um diese zu reflexivem und informellem Lernen anzuregen.
- *Orientierung am Lernen*: Lehren ist in diesem Sinne die Unterstützung im Hinblick auf die individuellen Lernstrategien.
- *Orientierung an der aktuellen Situation*: Die Herausforderungen der aktuellen Situation werden als Lernanlass erschlossen.
- *Unterstützende Methoden*: Die Unterstützung des Lernens durch situationsadäquate Methoden; Methodenwahl und -einsatz richtet sich an den Adressaten/-innen und den Themen aus.
- *Umgang mit Lernwiderständen*: Lernwiderstände werden zur Kenntnis genommen und – wenn möglich – bewusstmacht und dadurch überwunden.
- *Organisationsentwicklung*: Die systemische Voraussetzung für individuelles Lernen ist eine Lernkultur der Organisation, die sich in interner und externer Vernetzung und Kooperation äußert.
- *Initiatoren von Lernprozessen*: Die Lehrenden haben als Initiatoren von Lernprozessen eine zentrale Bedeutung als Modell und Change Agents.

Diese Leitlinien gewinnen vor dem vorgestellten Hintergrund auch für die Qualität beruflicher Bildung besondere Bedeutung. Zwar sind sie bereits fester Bestandteil der Feiertagssemantik zur Berufsbildung; ihre konkrete und konsequente praktische Umsetzung im Berufsbildungsalltag stellt jedoch einen umfassenden Lernkulturwandel dar. Dieser kann durch Qualitätsmanagement insofern unterstützt und befördert werden, als die o. g. Maximen eine Grundorientierung umfassen, die dann in entsprechenden Verfahren der Qualitätssicherung überprüft und weiterentwickelt werden.

Fazit und Ausblick

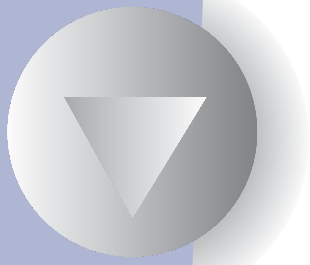
Ausgehend von dem Modell, das die Entwicklung vom Novizen zum Experten beschreibt, wurde der entwicklungslogische Ansatz der Berufsbildung dargestellt, um daraus Querverweise zur Qualitätsentwicklung beruflicher Bildung zu ziehen. Dabei ließen sich erste Anschlussstellen und Schnittpunkte identifizieren.

Darüber hinaus lässt sich der beschriebene Zugang zu Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung als „kompetenzorientierte Lernkultur“ auffassen, die auf die „Gestaltung des Lernprozesses in der Weise (abzielt), dass umfassende Handlungskompetenzen für einen Beruf erworben und reflektiert werden“ (SPÖTTL/BECKER 2006, S. 57, Hervorhebung im Original). Daraus ergibt sich eine gestaltungsorientierte Perspektive auf die Qualität der Ausbildung, die auf die kompetenzorientierte Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse fokussiert.

Der Zugang zum Thema „Qualität“ über die Leitkategorie Kompetenz und ausgewählte Ergebnisse der Berufsbildungsforschung erweisen sich als Basis eines Verfahrens, das grundlegende Prinzipien der Berufsbildung aufgreift. Diese Herangehensweise von den „einheimischen Begriffen“ her ist deshalb von besonderer Bedeutung, um der allzu sorglosen Übernahme von „artfremden“ Konzepten und Instrumenten entgegenwirken zu können. ■

Literatur

- ARNOLD, R.; LERMEN, M.: *Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München 2005, S. 45–59
- BENNER, P.: *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Bern u. a., 1997
- BOTHMER, H. von: *Berufliche Kompetenzen. Einführung in Begriffe und Verfahren*. Heidelberg 2004 (*Weiterbildung* 20/17)
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. L.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg 1987
- EULER, D.: *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Untersuchung im Auftrag der BLK*. Bonn 2005 (*Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Heft 127)
- FURRER, H.: *Ressourcen – Kompetenzen – Performanz. Kompetenzmanagement für Fachleute der Erwachsenenbildung*. Luzern 2003
- RAUNER, F.: *Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft*. In: *ZBW*, 95 (1999) 3, S. 424–446
- RAUNER, F.: *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten*. In: Dehnostel, P. et al.: *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin 2002, S. 111–132
- SPÖTTL, G.: *Editorial zum Schwerpunktthema Qualität in der beruflichen Bildung*. In: *Lernen & Lehren, Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik*, 21 (2006) 82, S. 51f.
- SPÖTTL, G.; BECKER, M.: *Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen*. In: *Lernen & Lehren, Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik*, 21 (2006) 82, S. 52–60
- VONKEN, M.: *Berufspädagogik als Wissenschaft von der Kompetenzentwicklung*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler 2003, S. 44–68
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden 2005



Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung

► Ein Kriterium für die Qualität der Ausbildung ist der Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Zur Beurteilung der beruflichen Integration reicht es allerdings nicht aus, den Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses allein oder die Einmündung in eine wie auch immer geartete Erwerbstätigkeit zu betrachten. Entscheidend ist die Entwicklung in den ersten (Berufs-)Jahren. In einem BIBB-Vorhaben wurden Berufsverläufe von Absolventen aus dualer Ausbildung über drei Jahre verfolgt und anhand einer Sequenzmusteranalyse miteinander verglichen. Berücksichtigung fanden auch Erwerbsformen mit prekärem Potenzial. Dieser Artikel stellt ausgewählte Ergebnisse vor und zeigt Forschungsdesiderate auf.

Bis in die jüngste Vergangenheit wurde die relativ niedrige Quote der Jugendarbeitslosigkeit häufig als ein Indikator für die hohe Qualität des dualen Ausbildungssystems herangezogen. Die Argumentation erschien schlüssig, denn in den meisten anderen europäischen Staaten war die Jugendarbeitslosigkeit relativ hoch, während sie sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern wie Dänemark und Österreich, die über starke duale Anteile im Ausbildungssystem verfügen, sehr gering war.¹

Allerdings zeigt sich, dass seit Mitte der 90er-Jahre in Deutschland die Arbeitslosigkeit bei der Altersgruppe unter 25 Jahren deutlich steigt.² Auch die Statistiken aus den Berufsbildungsberichten der Jahre 1999 bis 2006 im Abschnitt „Übergang von Ausbildung in Beschäftigung“ weisen in eine ähnliche Richtung. Die Arbeitslosigkeit im unmittelbaren Anschluss an eine duale Ausbildung lag Ende der 90er-Jahre bei ca. 25 Prozent (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2000, S. 156), 2004 betrug diese Quote schon fast 40 Prozent (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2006, S. 242). Bedeutet dies, dass die Qualität des dualen Ausbildungssystems sinkt?

Um die Frage der Qualität der Ausbildung in Deutschland anhand des Erfolgs der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt angemessen zu beantworten, kann die alleinige Betrachtung der Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Ausbildung nicht hinreichend aussagekräftig sein. Von Bedeutung sind darüber hinaus die Entwicklungen in den ersten Berufsjahren sowie die Art der angenommenen Beschäftigungen.



RALF DORAU

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit“ im BIBB



GABRIELA HÖHNS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit“ im BIBB

Indikatoren für erfolgreichen Berufseinstieg

Als Indikator für einen erfolgreichen Berufseinstieg junger Menschen gelten noch immer die sozialen Vorstellungen von einem „Normalarbeitsverhältnis“ (vgl. Kasten); ungeachtet des zahlenmäßigen Rückgangs solcher Arbeitsverhältnisse seit den 80er-Jahren.

Werden diese Standards unterschritten, handelt es sich nach KRAEMER und SPEIDEL³ um Beschäftigung mit „prekä-

rem Potenzial“. Das gilt unabhängig davon, ob die Betroffenen selbst ihre Beschäftigung als „prekär“ einschätzen oder nicht. So kann eine Beschäftigung auf 400-Euro-Basis lediglich zur Aufbesserung des Familieneinkommens genutzt werden und von den Betroffenen durchaus als „normal“ empfunden werden. Bei einer etwaigen Trennung vom Partner aber würde sich das prekäre Potenzial dieser Beschäftigung entfalten. Ob das prekäre Potenzial einer Beschäftigung tatsächlich realisiert wird, ergibt sich daher erst aus der Gesamtheit der Lebensumstände und den Entwicklungsmöglichkeiten einer Person. Es ist allerdings zu erwarten, dass eine Erwerbsarbeit mit prekärem Potential gerade am Beginn eines Berufsverlaufs zu Stigmatisierung auch bei den künftigen Arbeitgebern und zu damit einhergehender weiterer Benachteiligung führt. Das Auftreten von Beschäftigung mit prekärem Potenzial in der Berufseinstiegsphase sollte deshalb bei der Bewertung des Erfolgs beim Berufseinstieg berücksichtigt werden.

Ob und in welchem Ausmaß ein Berufsverlauf in der Einstiegsphase, der inzwischen häufig aus einer Abfolge qualitativ unterschiedlicher Erwerbszustände besteht, als prekär eingestuft wird, ergibt sich vor allem aus der Häufung bzw. der Dauer von Zuständen in einer Beschäftigung mit prekärem Potenzial sowie von Nichterwerbstätigkeit.⁴ Dabei ist auch von Bedeutung, welche Tendenz sich bei den verschiedenen Ereignissen⁵ in der Berufseinstiegsphase abzeichnet, ob sich z. B. eine Fachkraft aus der „Zone der Prekarität“⁶ herausbewegt.

Analyse der Entwicklungen junger Fachkräfte an der zweiten Schwelle

Bislang fehlen in der Forschung Studien jüngerer Kohorten, die Absolventen/-innen aller dualen Ausbildungsberufe über ganz Deutschland erfassen und die den beruflichen Verlauf nach dem Ausbildungsende über mehrere Jahre sowie nach differenzierten Kriterien analysieren. Mit dem kürzlich abgeschlossenen Vorhaben „Übergänge und berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte an der zweiten Schwelle“ begann das BIBB eine solche differenzierte Untersuchung der Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolventen. Als Datenbasis diente der 2004/05 in aktualisierter und verbesserter Form neu veröffentlichte Regional-File der Beschäftigtenstichprobe (IABS-R01) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Es wurden Muster erfolgreicher/nicht erfolgreicher Entwicklungen einer Kohorte junger Absolventen aus dualer Ausbildung beim Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit herausgearbeitet. Für die Untersuchungen wurde die Absolventenkohorte 1998 gewählt, deren berufliche Entwicklung mit Hilfe dieses sehr umfangreichen und vergleichsweise aktuellen Datensatzes⁷ drei Jahre lang verfolgt werden konnte.⁸ Es wur-

den 3.230 Absolventen/-innen dualer Ausbildung im Datensatz identifiziert, ihre Berufseinstiegsprozesse analysiert und miteinander verglichen.

Der Datensatz enthält tagesgenaue Angaben zu Beschäftigung und Arbeitslosigkeit. Auch ermöglicht er eine Identifikation bestimmter Beschäftigungsformen mit prekärem Potential gemäß der oben genannten Definition. Dies sind:

- Teilzeitarbeit mit Arbeitslosenversicherung
- Arbeit als „Nicht-Fachkraft“ (d. h. unqualifizierte Tätigkeit) in Vollzeit,
- Teilzeitarbeit ohne Arbeitslosenversicherung/geringfügige Beschäftigung.

Befristete Beschäftigung ist im Datensatz nicht gesondert ausgewiesen. Einen Hinweis darauf könnten häufige Erwerbsunterbrechungen oder Tätigkeitswechsel geben. Außerdem dürfte deren Anteil in unqualifizierten Tätigkeiten größer sein. Der Aspekt der stabilen Entlohnung, die nach Arbeitszeit und beruflichem Status angemessen sein sollte, wurde in dem Vorhaben nicht berücksichtigt, weil die entsprechende Aufbereitung des Datensatzes den Umfang des Vorhabens überschritten hätte.

Ausmaß bestimmter Erwerbszustände nach Ende der Ausbildung

Einen ersten Überblick über Ausmaß und Entwicklung bestimmter Erwerbszustände nach der Ausbildung bietet eine Analyse dieser Zustände zu verschiedenen Zeitpunkten: einen Monat nach Ausbildungsabschluss bzw. ein, zwei und drei Jahre danach.

Überraschend ist, dass sich in den ersten drei Jahren die Quote der Personen, die als Fachkraft in einer Vollzeittätigkeit beschäftigt sind, nicht konsolidiert. Tatsächlich finden sich ab dem ersten Jahr nach Abschluss weniger Vollzeittätigkeiten (69–70 %) in der Stichprobe als ein Monat nach dem Abschluss (73,1 %) (vgl. Tabelle). Die Arbeitslosenquote geht im ersten Jahr nach dem Abschluss deutlich zurück. Beläuft sich die Arbeitslosigkeit ein Monat nach Beenden der Ausbildung, bei der es sich offenbar um Such-Arbeitslosigkeit handelt, noch auf 11,9 %, bleibt die Arbeitslosenquote ein, zwei und drei Jahre später relativ stabil bei nur etwa 3,5 %. Diese Entwicklung verläuft allerdings in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich. Während die Quote der Arbeitslosen im Westen ab dem ersten

Standards eines Normalarbeitsverhältnisses

(nach Kraemer und Speidel)

- ein unbefristeter Arbeitsvertrag, der berufliche Planungssicherheit ermöglicht;
- ein an Vollzeitbeschäftigung orientiertes Arbeitszeitmodell;
- eine stabile Entlohnung, vor allem nach Arbeitszeit und beruflichem Status;
- ein bestimmtes Niveau sozialer und arbeitsrechtlicher Absicherung.

Jahr nach der Ausbildung auf niedrigem Niveau relativ konstant bleibt (von 2,8 auf 2,6 Prozent), steigt sie im Osten in diesem Zeitraum von 6,2 auf 8,4%.

Weiterhin zeigt sich ein auffallender Anstieg des Anteils der nicht Gemeldeten von 5,6% unmittelbar nach dem Abschluss der Ausbildung auf über 15% in den Jahren danach. Unter den nicht Gemeldeten befindet sich vermutlich ein hoher Anteil Wehr- und Zivildienstleistender. Dies kann allerdings nicht die hauptsächliche Ursache des tendenziell sinkenden Anteils vollzeitbeschäftigter Fachkräfte in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss sein, denn hätten diese ihre versicherungspflichtige Beschäftigung mit weiterlaufendem Arbeitsvertrag lediglich unterbrochen, wären sie weiterhin als erwerbstätig aufgeführt.⁹

Tabelle **Berufsverlauf bis drei Jahre nach Ausbildung** (in Prozent; n = 3230)

Ausgewählte Zustände des Berufsverlaufs	1 Monat nach Abschluss (1998)	1 Jahr nach Abschluss (1999)	2 Jahre nach Abschluss (2000)	3 Jahre nach Abschluss (2001)
Vollzeitarbeit als Fachkraft	73,1	69,6	70,0	69,0
Vollzeitarbeit als Nicht-Fachkraft	3,7	4,1	5,0	5,7
Teilzeitarbeit mit Arbeitslosenversicherung	2,3	2,6	2,3	2,6
Teilzeitarbeit ohne Arbeitslosenversicherung / geringfügige Beschäftigung	0,2	1,4	2,0	2,0
Arbeitslosigkeit	11,9	3,4	3,6	3,7
Fehlende Meldung	5,6	17,0	15,9	16,3

Es zeigt sich auch, dass die Quote der prekär Beschäftigten, insbesondere die Beschäftigung in Vollzeitarbeit als Nicht-Fachkraft sowie in Teilzeitarbeit ohne Arbeitslosenversicherung bzw. geringfügiger Beschäftigung, in den Jahren vom Abschluss 1998 bis zum Ende des Untersuchungszeitraums 2001 zugenommen hat. Diese Formen von Beschäftigung sind gerade in Westdeutschland wesentlich weiter verbreitet als im Osten der Bundesrepublik. Der Anteil der nicht als Fachkraft tätigen Vollzeitkräfte steigt in Westdeutschland von 3,9% auf 6,2%, im Osten von 2,4% auf 3,7%. Bei den Teilzeitbeschäftigten ohne Arbeitslosenversicherung (bzw. geringfügig Beschäftigten) zeigt sich unmittelbar nach Abschluss in den alten und in den neuen Ländern nur ein sehr geringer Anteil (West: 0,3% – Ost: 0,2%). Dieser steigt nach drei Jahren in Westdeutschland allerdings auf über 2%, in Ostdeutschland auf gut 1%.

Während also im Osten Deutschlands die Arbeitslosenquote unter den Absolventen deutlich höher ist als im Westen, ist der Anteil der prekär Beschäftigten im Westen höher.

Vergleich von Erwerbsverläufen mit der Sequenzmusteranalyse

Um einzelne Berufsverläufe nicht nur zu bestimmten ausgewählten Zeitpunkten vergleichend zu betrachten, sondern sie auch als Verläufe miteinander zu vergleichen, gibt es eine in den Sozialwissenschaften vergleichsweise neue, aus den Naturwissenschaften übernommene und in der Lebenslaufforschung erprobte Methode, die Sequenzmusteranalyse bzw. Optimal-Matching-Technik.¹⁰ Diese Methode ermöglicht es, die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit von Lebensverläufen oder Ereignissequenzen zu berechnen. Hierbei wird sowohl das Auftreten bestimmter Zustände berücksichtigt als auch deren Zeitpunkt und Dauer sowie der Wechsel zwischen verschiedenen Zuständen. Berufsverläufe können dann auf der Grundlage der Ähnlichkeit zu Clustern zusammengefasst werden.

Sechs Cluster ähnlicher Berufsverläufe

Die Berufsverläufe der Ausbildungsabsolventen von 1998 wurden auf diese Weise nach Ähnlichkeit geordnet und zu sechs Clustern mit vergleichsweise ähnlichen Verlaufsmustern zusammengefasst.

Der *erste* und größte Cluster ist eindeutig von qualifizierter Vollzeitbeschäftigung dominiert, er entspricht der sog. „Normalbiografie“. Hier findet sich knapp die Hälfte aller Absolventinnen und Absolventen (46,6%) wieder.

Fälle mit einer „Normalbiografie“ könnten möglicherweise auch in dem *zweiten* Cluster zu finden sein, der mit 9,7% der Fälle der kleinste von allen ist. Hier zeigen die Verlaufsmuster vor allem zu Beginn der Erwerbstätigkeit einen hohen Anteil nicht gemeldeter Phasen sowie teilweise auch Arbeitslosigkeit oder Teilzeitbeschäftigung. Der überwiegende Teil der Fälle findet sich aber zum Ende des dreijährigen Beobachtungszeitraums in einer Vollzeitarbeit als Fachkraft wieder. Dies kann einen verzögerten, aber doch erfolgreichen Einstieg in den Beruf bedeuten.

Im *dritten*, 10,7% der Fälle enthaltenden Cluster dominieren zwar Phasen von Erwerbstätigkeit als Vollzeitfachkraft, aber es zeigen sich deutliche Unterbrechungen. Teilweise geht eine längere Phase von Sucharbeitslosigkeit in ein kontinuierliches „Normalarbeitsverhältnis“ über. Wieder andere werden nach einer langen Phase als Vollzeitfachkraft arbeitslos. Zumindest existieren begrenzte Phasen von Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung.

Ein hohes Potential an Prekarität im Berufsverlauf zeigen hingegen die Verläufe im *vierten* Cluster. Er enthält 10,0% der Fälle, und es kommen auffallend häufig Arbeit als Nicht-Fachkraft in Vollzeittätigkeit und Teilzeitbeschäftigung vor. Gerade die erste Untergruppe deutet auf ein hohes Potenzial an Prekarität in der Phase des Berufseinstiegs hin. Die meisten Personen aus diesem Cluster sind auch zeitweise arbeitslos.

Der *fünfte* Cluster, mit 13,2 % der zweitgrößte, ist zum einen von Personen geprägt, die nach einer kurzen, etwa sechs bis zwölf Monate dauernden Arbeitsphase als Fachkraft entweder arbeitslos werden, Beschäftigungen mit prekärem Potential nachgehen oder nicht mehr gemeldet sind. Zum anderen finden sich auch Absolventinnen und Absolventen, deren Zeiten in qualifizierter Beschäftigung häufig für längere Perioden unterbrochen sind.

Im *sechsten* Cluster mit knapp 9,8 % der Fälle fällt ein Überwiegen des Zustands „fehlende Meldung“ auf, d. h. die Personen sind weder als Beschäftigte in irgendeiner Form noch als Empfänger von Leistungen der BA gemeldet, und zwar im Unterschied zum zweiten Cluster fast über den gesamten Untersuchungszeitraum, vor allem im zweiten und dritten Jahr. Erst durch eine nähere Prüfung wird erkennbar sein, inwieweit die hier zusammengefassten Berufsverläufe prekäres Potential enthalten.

Vorläufige Bilanz und Ausblick

Die Ergebnisse bestätigen die eingangs aufgestellte Behauptung, dass die alleinige Betrachtung von Arbeitslosenquoten nach Abschluss der Ausbildung nicht genügt, um die Frage der Qualität der Ausbildung in Deutschland angemessen zu beantworten. Es zeigte sich z. B., dass sogar Personen, die unmittelbar nach dem Ausbildungsabschluss eine Beschäftigung als Vollzeit-Fachkraft antraten, nach einem halben bis einem Jahr in Arbeitslosigkeit oder prekäre Beschäftigung geraten (der den Cluster 5 bestimmende Teil der Fälle). Auch umgekehrte Entwicklungen sind möglich, wie die Cluster 2 und 3 zeigen. Darüber hinaus gibt es ins-

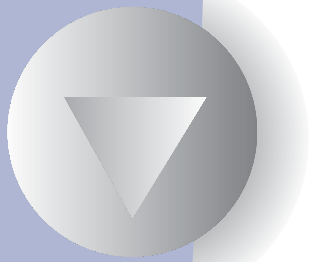
gesamt sehr unterschiedliche Verlaufsmuster mit teilweise starkem prekärem Potenzial. Allerdings sind sowohl die Zuordnungen zu den einzelnen Clustern als auch deren Größe insgesamt noch als vorläufig zu betrachten.¹¹

Eine stärker differenzierte Erfassung der oben genannten Zustände, die im Erwerbsverlauf auftreten können, soll in einem neuen Forschungsprojekt erfolgen, um gerade die Beschäftigungsverhältnisse mit prekärem Potenzial besser analysieren zu können. Insbesondere wird eine Differenzierung nach der Höhe des Einkommens erfolgen, so dass auch Arbeit im Niedriglohnsektor, die ein hohes prekäres Potenzial in sich trägt, identifiziert werden kann. Auch die Ursachen der nicht gemeldeten Zustände werden Gegenstand künftiger Analysen und Probabilitätsschätzungen sein.

Die dann neu zu bildenden Cluster sollen ferner nach sozialökonomischen Merkmalen, wie beispielsweise Geschlecht, Region, Berufszweig, analysiert und Gruppen mit Schwierigkeiten beim Übergang in die Erwerbstätigkeit mit erfolgreichen Gruppen verglichen werden. Zum Vergleich soll eine jüngere Absolventenkohorte untersucht werden, sobald die IAB-Regionalstichprobe in aktualisierter Form vorliegt.¹² Letztlich können Aussagen über die Qualität des dualen Ausbildungssystems erst durch einen Vergleich mit Absolventen aus nicht-dualer Ausbildung erfolgen, für den im Forschungsprojekt ergänzende Datensätze herangezogen werden sollen. Damit wird es möglich sein, der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik auf nationaler und regionaler Ebene differenzierte Informationen zur Qualität der Berufsbildung in Deutschland und damit eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für weitere Steuerungsentscheidungen zur Verfügung zu stellen. ■

Anmerkungen

- 1 www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/01-04-2.html#TAB1; 12. 10. 2006
- 2 Im Jahresdurchschnitt 2005 liegt die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland bereits bei 12,5 Prozent, während sie 1990 noch bei unter 5 Prozent lag. Allerdings stieg auch die allgemeine Arbeitslosenquote in diesem Zeitraum stark an (www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200512/iii4/akt_dat_jzd.pdf)
- 3 Kraemer, K.; Speidel, F.: Prekarisierung von Erwerbsarbeit. Zur Transformation eines arbeitsweltlichen Integrationsmodus. (www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/sonstiges/heimeyer_theorieband.pdf)
- 4 Analog zur Prekarität der Erwerbstätigkeit, die über Vorstellungen zum „Normalarbeitsverhältnis“ bestimmt ist, definieren sich prekäre Berufsverläufe über Vorstellungen zur „Normalbiografie“. Diese, vor allem auf traditionell männliche Berufsverläufe bezogenen Vorstellungen gehen davon aus, dass direkt nach dem Abschluss der Ausbildung ein „Normalarbeitsverhältnis“ aufgenommen wird und es bis zur Rente allenfalls Betriebswechsel, aber keine Unterbrechungen im Berufsverlauf gibt.
- 5 Wechsel eines Zustands in einen anderen
- 6 Kraemer, Speidel a. a. O., S. 13
- 7 Der verwendete Datensatz ist eine 2%-Stichprobe aller versicherungspflichtig beschäftigten Personen sowie Leistungsempfänger der BA mit Daten von 1975 bis zum Jahr 2001.
- 8 Die Auswahl des dreijährigen Untersuchungszeitraums stellt einen Kompromiss dar, um einerseits die nach Ausbildungsabschluss wesentlichen Entwicklungstendenzen zu erfassen und andererseits mit dem vorliegenden Datensatz, der Daten bis 2001 enthält, eine relativ aktuelle Ausbildungskohorte untersuchen zu können.
- 9 Da im Datensatz alle sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und alle Empfänger von Leistungen der BA enthalten sind, fallen u. a. aus der Statistik alle Personen heraus, die Wehr- und Ersatzdienst leisten, sofern nicht eine versicherungspflichtige Beschäftigung unterbrochen wurde. Dass diese einen großen Anteil der nicht Gemeldeten stellen, lässt ein Vergleich mit den weiblichen Fachkräften vermuten. Darüber hinaus fallen alle Personen im Vollzeitstudium heraus, sofern sie nicht nebenbei einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sowie alle Selbstständigen, Beamten und Personen in Familienarbeit, wenn sie nicht als arbeitssuchend gemeldet sind.
- 10 Für einen ersten näheren Überblick vgl. z. B. Erzberger, Ch. und Prein, G.: Optimal-Matching-Technik. In: ZUMA-Nachrichten 40, Jg. 21, S. 52–80
- 11 Der Zweck der Untersuchung war auch die Eignung der Sequenzmusteranalyse in Verbindung mit dem Datensatz, der Regionalstichprobe des IAB, im Hinblick auf die Fragestellung zu untersuchen. Die Verwendung der Methode und des Datensatzes haben sich bewährt. Ausführlich sind die Ergebnisse nachzulesen im Schlussbericht unter www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_20531.pdf.
- 12 Eine Aktualisierung bis mindestens zum Jahr 2004 ist für das Frühjahr 2007 angekündigt.



Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth“

Zur Situation der Anbieter und den Wirkungen von Weiterbildungstests

► **Weiterbildungsanbieter werden mittlerweile mit diversen Ansätzen konfrontiert, mit denen die Qualität ihrer Arbeitsabläufe und -ergebnisse gesichert und verbessert werden soll. Neben bereits bekannte Ansätze wie Qualitätsmanagementsysteme und regionale Qualitätsverbände traten in jüngerer Zeit die Weiterbildungstests der Stiftung Warentest. Auf Grundlage verschiedener empirischer Erhebungen zeigt der Artikel, welche Ansätze die Anbieter angesichts dieser Vielfalt tatsächlich verfolgen und welche Wirkungen sie den Weiterbildungstests attestieren. Zunächst wird allerdings die wirtschaftliche Situation der Anbieter beleuchtet, da sie eine wichtige Rahmenbedingung für Qualitätsbemühungen in der Weiterbildung darstellt.**



ANDREAS KREWERTH

M. A., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



HELMUT KUWAN

Leiter von Helmut Kuwan – Sozialwissen-
schaftliche Forschung und Beratung München
mit Eva Waschbüsch – Projektleiterin der Stu-
die zu den Wirkungen von Weiterbildungstests

Wirtschaftliche Lage der befragten Anbieter überraschend positiv

In den vergangenen Jahren haben Mittelkürzungen im Weiterbildungsbereich bei Anbietern dazu geführt, dass Beschäftigte entlassen werden mussten.¹ Insbesondere der drastische Rückgang der durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Weiterbildung hatte gravierende Auswirkungen auf die Geschäftslage der in diesem Segment tätigen Einrichtungen. Förderte die BA im Jahr 2000 noch 522.900 Weiterbildungen (Eintritte), so geschah dies 2004 nur noch in 185.000 Fällen.² Doch auch sonstige öffentliche Zuschüsse im Bereich der Weiterbildung waren in den Jahren 2001 bis 2003 rückläufig.³

Der wbmonitor – das Weiterbildungsreferenzsystem des BIBB

Im Rahmen des **wbmonitor** wird ein fester Stamm von Weiterbildungsanbietern regelmäßig zu aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft befragt. Hauptsächlich sind die beteiligten Einrichtungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig. An der hier vorgestellten 2005er-Befragung beteiligten sich ca. 1.500 Anbieter. Wenn man davon ausgeht, dass es in Deutschland ungefähr 19.000 Weiterbildungsanbieter gibt,* so deckt das Befragungssystem mit insgesamt 4.000 Anbietern, die grundsätzlich an Befragungen teilnehmen wollen, einen beträchtlichen Teil der Weiterbildungslandschaft ab.

Weitere Informationen zum **wbmonitor**:

www.bibb.de/de/wbmonitor

* Vgl. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen, S. 22

Angesichts dieser Entwicklungen bewerten die im **wbmonitor** (siehe Kasten) befragten Weiterbildungsanbieter ihre wirtschaftliche Situation überraschend positiv: 64 % schätzen ihre derzeitige Wirtschaftslage als sehr gut bis befriedigend ein, während nur 33 % Schulnoten von ausreichend bis ungenügend vergeben. Bezogen auf die wirtschaftliche Entwicklung in den nächsten drei Jahren greifen die Einrichtungen nahezu auf die gleichen Noten zurück, wobei 10 % allerdings angeben, ihre Zukunft nicht einschätzen zu können (vgl. Abb. 1). Bei der Interpretation dieser Anga-

ben muss berücksichtigt werden, dass diejenigen Anbieter, die ihre Einrichtung in den letzten Jahren aus wirtschaftlichen Gründen auflösen mussten, natürlich nicht mehr befragt werden konnten. Insofern darf das eher optimistische Stimmungsbild nicht als Beleg dafür gesehen werden, dass die Berichte über Krisenerscheinungen in der Weiterbildung insgesamt überzogen gewesen seien. Vielleicht deuten die **wbmonitor**-Ergebnisse jedoch an, dass nach einer Zeit der wirtschaftlichen Turbulenzen bei vielen Anbietern nun zumindest die Talsohle durchschritten wurde.

Die Einflüsse auf die wirtschaftliche Situation sind zahlreich

Die wirtschaftliche Lage der Anbieter ist nicht einheitlich (vgl. Abb. 2). So bewerten Einrichtungen, bei denen Bildungsgutscheine eingelöst wurden, ihre Situation im Vergleich zu nicht in der BA-geförderten Weiterbildung tätigen Anbietern etwas negativer. Allerdings fällt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen keineswegs so drastisch aus, wie es angesichts der beschriebenen Kürzungen zu erwarten gewesen wäre.

Auch mit der Größe der Anbieter – gemessen an der Anzahl der fest angestellten Beschäftigten im Bereich der beruflichen Bildung – lassen sich Zusammenhänge erkennen. Während sich die Lage für die elf sehr großen Anbieter (mehr als 249 Beschäftigte) weit unterdurchschnittlich darstellt, liegen die drei übrigen Gruppen sehr nahe am Durchschnitt. Dieser Unterschied erscheint trotz der sehr kleinen Fallzahl bemerkenswert.

Die thematischen Schwerpunktsetzungen wirken sich ebenfalls auf den wirtschaftlichen Erfolg aus. Im Vergleich zu Anbietern ohne die entsprechenden Schwerpunkte bewerten Einrichtungen mit Angebotsschwerpunkten in den Bereichen „Gesundheit, Wellness, Fitness“, „(Sozial-)Pädagogik, Psychologie“, „Führungs-, Managementtraining, Selbstmanagement“ oder „Rechts-, Steuerfragen“ ihre Lage etwas positiver. Anbieter mit Schwerpunkten in den Bereichen „EDV-Anwendungen im kaufmännischen Bereich“ oder „EDV-Programmierung“ berichten hingegen von einer schlechteren wirtschaftlichen Situation. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die seit den 1990er-Jahren stattgefundenen Ausweitung des Angebots im EDV-Bereich, die in einer Analyse der Angebotsdatenbank KURS⁴ festgestellt worden ist, nicht in allen Bereichen auf eine entsprechende Nachfrage stößt.



Abbildung 1 Gegenwärtige und erwartete wirtschaftliche Situation der Weiterbildungsanbieter

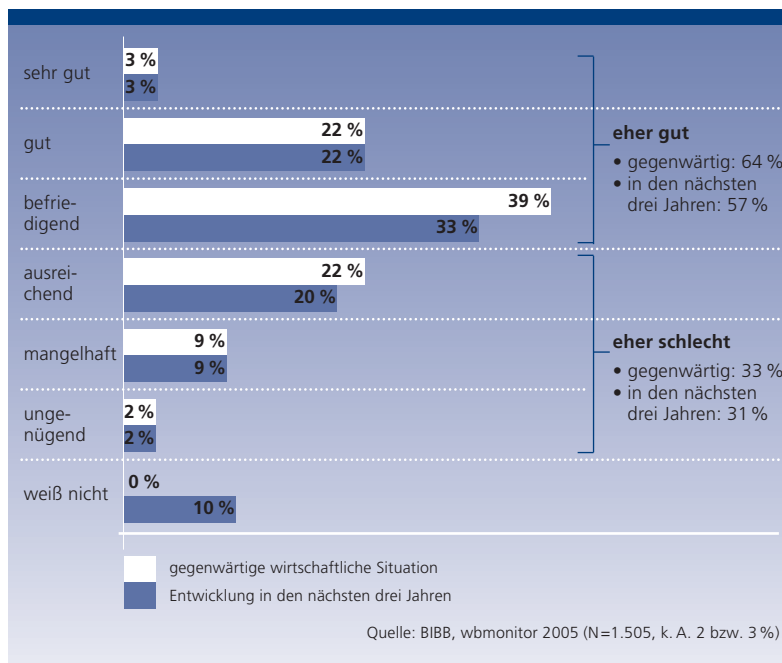


Abbildung 2 Einflüsse auf die gegenwärtige wirtschaftliche Situation der Weiterbildungsanbieter

	Anzahl der Anbieter	davon Anteil der Anbieter, deren wirtschaftliche Situation gegenwärtig eher gut ist (vgl. Abb. 1)
Bildungsgutscheine eingelöst		
▶ Ja	656	61 %
▶ Nein	661	69 %
Anzahl der in der beruflichen Weiterbildung fest angestellten Beschäftigten		
▶ 1–9	827	65 %
▶ 10–49	318	63 %
▶ 50–249	74	69 %
▶ 250 und mehr Beschäftigte	11	27 %
Angebotsschwerpunkte		
Gesundheit, Wellness, Fitness		
▶ Ja	200	70 %
▶ Nein	1.292	63 %
(Sozial-)Pädagogik, Psychologie		
▶ Ja	222	71 %
▶ Nein	1.270	63 %
Führungs-, Managementtraining, Selbstmanagement		
▶ Ja	321	68 %
▶ Nein	1.171	63 %
Rechts-, Steuerfragen		
▶ Ja	92	74 %
▶ Nein	1.400	63 %
EDV-Anwendungen im kaufmännischen Bereich		
▶ Ja	332	57 %
▶ Nein	1.160	66 %
EDV-Programmierung		
▶ Ja	102	54 %
▶ Nein	1.390	65 %
Anbieter insgesamt	1.505	64 %

Anmerkung: Differenzen zur Gesamtzahl der Anbieter ergeben sich aus Fällen mit „k. A.“ bei der jeweiligen Frage.
Quelle: BIBB, wbmonitor 2005

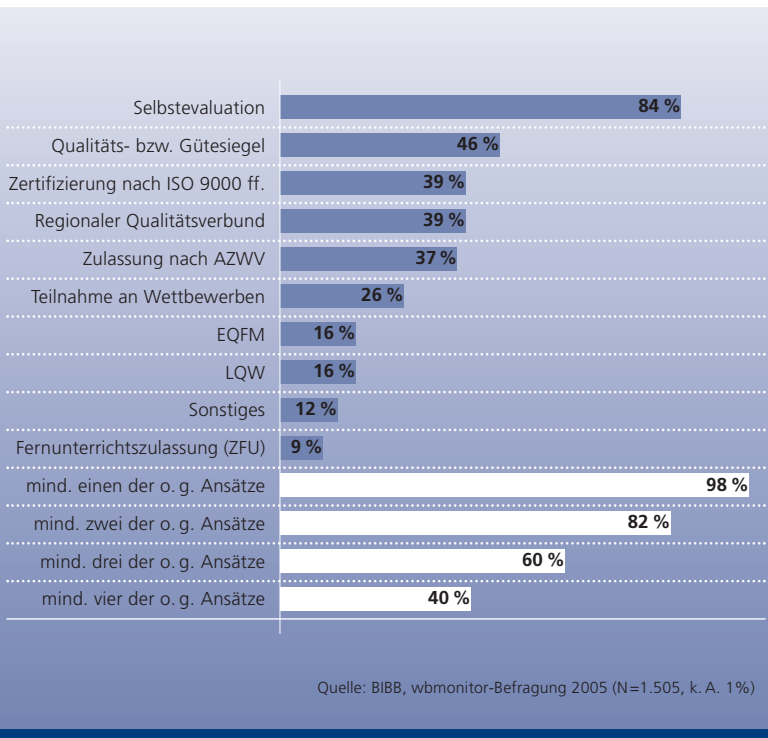


Abbildung 3 **Qualitätsansätze, die die Weiterbildungsanbieter gegenwärtig verfolgen** (Mehrfachnennungen)

Qualitätsansätze sind stark verbreitet und häufig miteinander kombiniert

Die Qualitätsaktivitäten der Weiterbildungsanbieter haben insofern einen Bezug zu ihrer wirtschaftlichen Entwicklung, als dass sie einerseits Kosten verursachen und andererseits langfristig zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen sollen. Wie die vorliegende **wbmonitor**-Befragung zeigt, engagieren sich fast alle Anbieter im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung (vgl. Abb. 3).

Die „Selbstevaluation“ mit einer Quote von 84% ist hierbei immer noch der Ansatz, der mit großem Abstand am häufigsten angewandt wird. Aus Fallstudien ist jedoch bekannt, dass sich hinter der einheitlichen Antwort „Selbstevaluation“ einerseits aufwändige Systeme verbergen können, die sehr genau auf die individuellen Organisationsbedingungen zugeschnitten sind. Andererseits können aber auch unsystematische und nur sporadisch stattfindende Fragebogenaktionen als Selbstevaluationen bezeichnet werden.⁵

Stärker standardisierte und teilweise mit einer externen Überprüfung einhergehende Qualitätsansätze werden hingegen seltener genutzt: 46% der Einrichtungen gaben an, sich um anerkannte Qualitäts- und Gütesiegel im Weiterbildungsbereich zu bemühen, 39% verfolgen eine Zertifizierung nach der Qualitätsmanagementnorm ISO 9000 ff., und ebenfalls 39% gehören zu einem regionalen Qualitätsverbund mit gemeinsamen Qualitätskriterien. Unter den Anbietern gibt es 37%, die eine Zulassung nach der „Aner-

kennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung“ (AZWV) anstreben oder diese bereits erreicht haben.

Diese 2004 im Rahmen der Hartz-Gesetzgebung erlassene Rechtsverordnung regelt, dass von Arbeitsagenturen oder Arbeitsgemeinschaften (ARGE) ausgegebene Bildungsgutscheine nur noch von Weiterbildungsanbietern eingelöst werden dürfen, die ein „den anerkannten Regeln der Technik entsprechendes systematisches Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ (AZWV § 8, Abs. 4) verwenden. Zur Erfüllung dieser Anforderung wird offenbar die ISO-Qualitätsmanagementnorm am häufigsten herangezogen: 64% der Einrichtungen, für die die AZWV relevant ist, verfolgen eine Zertifizierung nach der ISO 9000 ff., 23% setzen sich mit der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) auseinander und 21% orientieren sich an dem europäischen Qualitätsmodell EFQM.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die in Abbildung 3 aufgeführten Qualitätsansätze häufig miteinander kombiniert werden. So verfolgen 82% der Anbieter mindestens zwei und 40% sogar vier oder mehr Qualitätsansätze parallel.

Weiterbildungstests der Stiftung Warentest

Ein relativ neuer Ansatz im Kontext der Qualitätsentwicklung sind die vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Weiterbildungstests der Stiftung Warentest, von denen seit 2001 inzwischen mehr als 70 durchgeführt wurden. Diese Tests zielen auf eine Verbesserung der Transparenz für (potenzielle) Weiterbildungsnachfrager, auch im Sinne des Verbraucherschutzes ab, sollen aber auch qualitätsverbessernde Prozesse bei Weiterbildungsanbietern initiieren. Im Juli 2005 hat das BMBF die finanzielle Förderung von Weiterbildungstests der Stiftung Warentest um zwei Jahre verlängert.

Welche Wirkungen haben Weiterbildungstests bisher auf dem deutschen Weiterbildungsmarkt erzielt? Diese Frage wurde in einem multiperspektivischen Forschungsprojekt näher untersucht (s. Kasten).

Forschungsprojekt zu den Wirkungen von Weiterbildungstests

Die Studie wurde von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München (Leitung des Gesamtprojekts) gemeinsam mit dem BIBB und TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt und beinhaltete vier Bausteine: (1) eine repräsentative Bevölkerungsbefragung von ca. 1.800 Befragten, (2) die Befragung von ca. 1.500 Anbietern im **wbmonitor**, (3) eine Online-Befragung von ca. 1.500 Besuchern der Internetseite zu Weiterbildungstests sowie (4) vertiefende Fallstudien zu Veränderungen bei getesteten und nicht getesteten Weiterbildungsanbietern.

Weitere Informationen (Dokumentation der „Bilanztagung Bildungstests“):

www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soziales/weiterbildung/meldung/1334951/1334951.html

Anbieter sind skeptischer als Nachfrager

Weiterbildungsanbieter schätzen die Wichtigkeit von Weiterbildungstests skeptischer ein als (potenzielle) Nachfrager. Während eine – wenn auch eher knappe – Mehrheit der Bevölkerung (56 %) und eine deutliche Mehrheit der Weiterbildungsteilnehmer Tests für sich persönlich als sehr wichtig oder eher wichtig einstufen, hält nur etwas mehr als jeder dritte Weiterbildungsanbieter Weiterbildungstests mit Blick auf die eigene Einrichtung für sehr wichtig oder eher wichtig. Eine Ausnahme bildet dabei die relativ kleine Gruppe der Anbieter (n=85), die bereits in Tests einbezogen war. Sie hält Weiterbildungstests mehrheitlich für wichtig.⁶

Reichweite der Weiterbildungstests ist noch begrenzt

Die Rezeption der Weiterbildungstests ist bei Nachfragern und Anbietern noch begrenzt. Rund 10 % der Bevölkerung und 44 % der Weiterbildungsanbieter erklären, schon ein- oder mehrmals Weiterbildungstests gelesen zu haben.

Wie die Fallstudien verdeutlichen, variiert zudem bei den Anbietern die Vertrautheit mit Inhalten und Methoden der Weiterbildungstests erheblich. Viele Anbieter wissen sehr wenig über die Ziele, methodische Anlage und Praxis der Weiterbildungstests von Stiftung Warentest.⁷

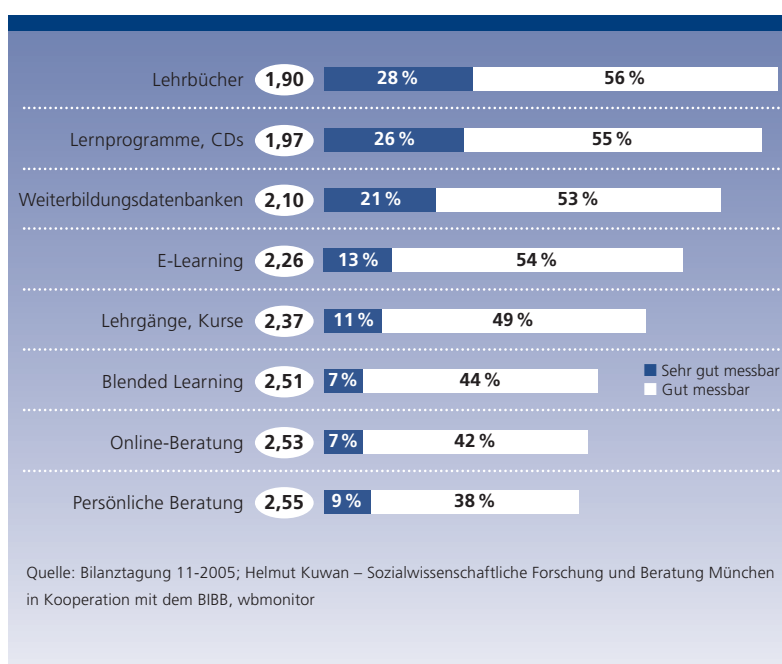
So trifft man wiederholt auf die Vorstellung, nicht Angebote, sondern Anbieter stünden im Mittelpunkt der Weiterbildungstests. Manchmal werden die Bildungstests als Zertifizierungen wahrgenommen oder mit den Prüf- und Zulassungsverfahren nach der AZWV gleichgesetzt. Entsprechende Fehleinschätzungen sind auf Seiten der nicht getesteten Anbieter verbreiteter als bei den getesteten, doch lassen sie sich auch bei getesteten Anbietern finden und verdeutlichen einen erheblichen Aufklärungsbedarf mit Blick auf Weiterbildungstests.

Ist Weiterbildungsqualität nach Ansicht der Anbieter messbar?

Die Frage, ob es überhaupt möglich ist, die Qualität von Weiterbildungsangeboten vergleichend zu messen, wurde im Zuge der Einführung von Weiterbildungstests äußerst kontrovers diskutiert. Inzwischen hält eine Mehrheit der Anbieter die zur Bewertung vorgegebenen Qualitätsaspekte (u. a. Infrastruktur, Fachkompetenz, Didaktik, Preis-Leistungsverhältnis und interne Abläufe) grundsätzlich für messbar.⁸ Fasst man die Antwortkategorien „sehr gut messbar“ und „gut messbar“ zusammen, so liegen die entspre-

chenden Anteilswerte zwischen 61 % für die Qualität interner Abläufe und 94 % für die infrastrukturelle Qualität. Auch für verschiedene Weiterbildungsprodukte bzw. -dienstleistungen hat das Gros der Anbieter meist keine prinzipiellen Zweifel an der Eignung von Weiterbildungstests. Zwischen einzelnen Aspekten lassen sich allerdings z. T. deutliche Abstufungen erkennen (vgl. Abb. 4). Vor allem Lehrbücher, Lernprogramme und CDs, Weiterbildungsdatenbanken und E-Learning gelten einer deutlichen Mehrheit der Anbieter für testtauglich.

Abbildung 4 **Eignung von Weiterbildungstests für verschiedene „Lernprodukte“ aus Sicht der Anbieter** (Basis: Anbieter mit gültigen Angaben, zwischen 956 und 1.198 Befragten, je nach Aspekt)



Kontrovers beurteilt werden dagegen Blended-Learning-Kurse, die Online-Beratung sowie die persönliche Beratung. Jeweils etwa die Hälfte der Weiterbildungsanbieter hält diese Angebote für testgeeignet, während die andere Hälfte der gegenteiligen Ansicht ist. Zweifel an der Eignung von Weiterbildungstests können jedoch auf andere Punkte gerichtet sein. Deshalb wurde in den Fallstudien die Frage der Eignung von Weiterbildungstests für verschiedene Angebotsformen vertiefend untersucht.

Für welche Angebote eignen sich Weiterbildungstests eher? Für eine Mehrheit der in den Fallstudien befragten Experten/-innen ist die Eignung der Tests am ehesten für überregionale Standardmaßnahmen gegeben (vgl. Abb. 5). Für nicht sinnvoll erachten sie die Tests dagegen bei maßgeschneiderten und kundenindividuell ausgerichteten Maßnahmen. Solche Angebote müssten nach anderen, speziell kundendefinierten Kriterien bewertet werden und richteten sich schließlich auch nicht an breite Nachfragerschichten. Tauglich sind die Bildungstests in den Augen der meisten Anbieter außerdem für häufig in gleicher Weise angebo-

Abbildung 5 Maßnahmenbezogene Eignung der Bildungstests (Basis: Fallstudien)

PRO	CONTRA
<ul style="list-style-type: none"> ■ Für überregionale Standardmaßnahmen ■ Für „Dauerbrenner“, vielfach in gleicher Weise angebotene Veranstaltungen ■ Für offene Angebote sowie ordnungspolitisch gesteuerte Maßnahmen ■ Für wesentlich mediengestützte Lernformen und -programme ■ Für Angebote an Individualnachfrager und kleinere Unternehmen bzw. Einrichtungen (Transparenzprobleme) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schwierige Vergleichbarkeit regionaler mit überregional angebotenen Maßnahmen (regionale Spezifika; Preisverzerrung etc.) ■ Eignung nicht für hochgradig innovative, z. B. technologisch sehr aktuelle Veranstaltungen (bis Tests greifen, ist Maßnahme ggf. aus dem Programm) ■ Nicht sinnvoll bei Inhouse-Seminaren, maßgeschneiderten bzw. kundenindividuell ausgerichteten Maßnahmen ■ Ungeeignet für Weiterbildung mit hohen Coaching-/Beratungsanteilen <i>Messbarkeit/Angemessenheit der Kriterien</i>

Quelle: Bilanztagung 11-2005, Helmut Kuwan / Yves Waschbüsch, München

tene Veranstaltungen („Dauerbrenner“). Auch offene Angebote, ordnungspolitisch gesteuerte Weiterbildungsangebote und wesentlich mediengestützte Lernformen bieten sich ihrer Ansicht nach für die Tests an.

Zweifelhaft sei dagegen die Eignung für hochgradig innovative, z. B. technologisch sehr aktuelle Veranstaltungen.

Bis die Bildungstests durchgeführt und die Bewertungen publiziert werden könnten, werde die entsprechende Veranstaltung unter Umständen schon nicht mehr angeboten. Ebenfalls für eher ungeeignet erachten viele Befragte Weiterbildungen mit hohen Coaching- bzw. Beratungsanteilen.

Kritische Anmerkungen zu Weiterbildungstests beziehen sich in einigen Fällen darauf, dass Transferaspekte und die Nachhaltigkeit des Gelernten vernachlässigt würden. Einzelne Anbietervertreter kritisieren in den Fallstudien auch die Intransparenz bei der Angebotsauswahl für Weiterbildungstests oder sehen, ohne Stiftung Warentest Befangenheit zu unterstellen, eine latente Gefahr der Instrumentalisierbarkeit der Tests durch Interessensgruppen (Anbieter, Verbände etc.), die an der Entwicklung der Tests mitwirken.

In Einzelfällen monieren Befragte auch, dass gerade in kreativeren Bildungsbereichen der Fokus auf abprüfbare, vielfach formale Standards (z. B. Kapitelüberschriften im E-Learning-Bereich) unter Umständen die methodisch-didaktischen Gestaltungsoptionen beschränke.

Trotz einiger kritischer Anmerkungen zu Einzelaspekten sprechen die Ergebnisse insgesamt dafür, dass sich der Diskussionsrahmen seit Einführung der Weiterbildungstests verändert hat. Zwar sind weiterhin einige Anbieter gegenüber der Messbarkeit von Weiterbildungsqualität skeptisch, doch stehen für die meisten grundsätzliche Zweifel nicht mehr im Vordergrund.

Die Akzeptanz von Weiterbildungstests hängt auch maßgeblich davon ab, wie vertrauenswürdig die testende Instanz eingeschätzt wird. Die Anbieterbefragung im Rahmen des **wbmonitor** lässt hier einen erheblichen Vertrauensvorsprung der Stiftung Warentest erkennen. Die in den Fallstudien Befragten würdigen ebenfalls fast ausnahmslos die Glaubwürdigkeit von Stiftung Warentest als neutraler und unabhängiger Organisation mit sehr gutem Ruf als Vertreterin von Verbraucherinteressen und vielfältigen Testerfahrungen.

Inwieweit reagieren Anbieter auf Weiterbildungstests?

Die Wirkungen von Weiterbildungstests auf die Marktposition von Anbietern entfalten sich vornehmlich im getesteten Sektor, betreffen manchmal aber auch deren gesamte Marktposition. Von allen Anbietern, die eine Einstufung vornehmen, ist mehr als jeder zweite der Ansicht, dass die Wirkungen der Weiterbildungstests auf die Marktposition im getesteten Sektor sehr groß (10 %) oder eher groß (47 %) sind. 40 % halten sie für eher gering, und 3 % attestieren den Weiterbildungstests überhaupt keine Wirkungen. Immerhin fast jeder dritte Anbieter ist der Ansicht, dass die Wirkung auf die gesamte Marktposition, also auch in nicht getesteten Segmenten, sehr groß oder eher groß ist. Als Reaktion auf Weiterbildungstests nennen die im **wbmonitor** befragten Anbieter vor allem folgende Veränderungen:

- Etwa 24 % der getesteten Weiterbildungsanbieter haben als Reaktion auf Weiterbildungstests Angebote ausgeweitet.
- Ebenfalls etwa jeder vierte getestete Anbieter gibt an, aufgrund von Weiterbildungstests Angebote geändert zu haben (24 %).
- In Einzelfällen wurden Angebote vom Markt genommen (1 %).
- Von den nicht getesteten Anbietern, die Weiterbildungstests gelesen haben, nahm etwa jeder siebte (14 %) Veränderungen seiner Angebote vor.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Kraft, S.: *Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. DIE-Fakten 2006*, verfügbar unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf
- 2 Vgl. BA: *Arbeitsmarkt 2004. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg 2005*, S. 110
- 3 Vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006*, S. 128
- 4 Vgl. Feller, G.; Schade, H.-J.: *Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. Analysen aus KURS und wbmonitor. In: BWP 31 (2002) 3*, S. 13–17
- 5 Vgl. Bötzel, Ch.; Krekel, E. M.: *Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld 2004*, S. 31
- 6 *Der Unterschied ist so deutlich, dass er trotz der kleinen Fallzahlen der getesteten Weiterbildungsanbieter (n=85) bemerkenswert ist (Durchschnittswert 2,23 vs. 2,78).*
- 7 Vgl. hierzu den Beitrag von Michael Cordes im vorliegenden Heft: *Nippes und Nutzen im Bildungsmarkt*
- 8 Vgl. Kuwan, H.; Feller, G. (2006): *Wirkungen von Weiterbildungstests. Empirische Untersuchung bei Weiterbildungsanbietern und -nachfragern. In: Weiterbildung 4/2006*, S. 36–39

Wie die Fallstudien zeigen, stärken Weiterbildungstests die Aufmerksamkeit für qualitätskritische Themen und regen Diskussionen bei Anbietern an. Entsprechend nutzen einige Weiterbildungsanbieter die Tests auch für weitergehende Zwecke. Genannt werden hier vor allem folgende Aspekte:

- Kritische Analyse und Optimierung eigener Angebote und Prozesse;
- Objektivierung interner Schwachstellendiskussionen;
- Externe Vermarktung im Sinne einer Orientierungshilfe bei neuen Produkten;
- Externes Qualitätsargument im Preiskampf.

Empfehlung: Weiterbildungstests im „Qualitätslabyrinth“ noch klarer positionieren!

Die **wbmonitor**-Befragung zeigt, dass die meisten Anbieter (83 %) die Weiterbildungstests als sinnvolle Ergänzung zu den schon länger existierenden Qualitätsansätzen einschätzen. Eine knappe Mehrheit (52 %) geht zudem davon aus, dass sich die Weiterbildungsqualität in den letzten drei Jahren insgesamt eher verbessert habe. Dennoch werden immer noch große Verbesserungspotenziale gesehen: 63 %

der Einrichtungen stimmen der Einschätzung eher zu, dass die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erst am Anfang stehe.

Auch das Wirkungspotenzial der Weiterbildungstests ist noch lange nicht ausgeschöpft. Es ist erforderlich, ihre Reichweite bei Anbietern und Nachfragern zu verbessern. Dabei geht es nicht nur um eine Erhöhung der Zahl der Leser/-innen von Weiterbildungstests. Insbesondere für Weiterbildungsanbieter gilt: Wer Angebote im Sinne verbraucherfreundlicher Kriterien verbessern will, benötigt Wissen über die „Basics“ der Weiterbildungstests. Wenn der Stellenwert von Weiterbildungstests den Beteiligten nicht hinreichend klar ist, beeinträchtigt dies deren Wirkungen. Für Weiterbildungstests ist deshalb eine noch klarere „Positionierung im Qualitätslabyrinth“ anzustreben und zu kommunizieren. Dies gilt insbesondere mit Blick auf Gütesiegel, ISO-Zertifizierung oder AZWV.

In der Qualitätsdebatte ist aber auch die wirtschaftliche Lage der Weiterbildungsanbieter zu berücksichtigen. Auf Seiten der Anbieter sollten für Qualitätsaktivitäten keine unnötigen Kosten entstehen. Eine „Inflation“ unterschiedlicher regionaler und sektoraler Qualitätsansätze, die für Anbieter aufwändige Doppelprüfungen verursachen können, ist daher zu vermeiden. ■

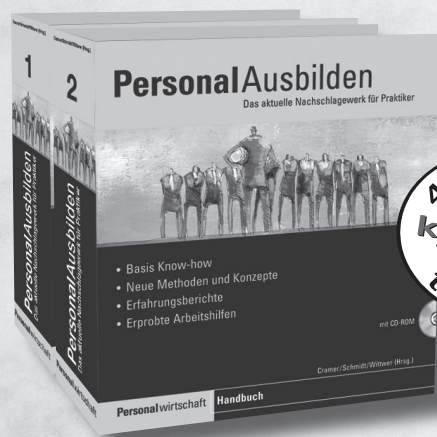
www.personal-buecher.de

Praxiswissen in Handlungsfelder der Ausbildung

»PersonalAusbilden« ist ganz auf die Bedürfnisse der betrieblichen Ausbildung zugeschnitten. Aufgebaut in Anlehnung an die neue Ausbilder-Eignungsverordnung erhalten Ausbilder notwendiges Hintergrundwissen zu jedem der dort definierten Handlungsfelder wie zum Beispiel Ausbildung planen, Auszubildende einstellen oder Gruppen anleiten. Darüber hinaus informiert ein Serviceteil regelmäßig über Neuigkeiten in der Berufsbildung.

Aus dem Inhalt:

- ⊖ Grundlagen des Berufsausbildungssystems
- ⊖ Ausbildung planen
- ⊖ Auszubildende einstellen
- ⊖ Am Arbeitsplatz ausbilden
- ⊖ Lernen fördern
- ⊖ Gruppen anleiten
- ⊖ Die Ausbildung beenden
- ⊖ Service: Aktuelle Daten und Fakten
- ⊖ NEU: Der Ausbilderservice auf CD-ROM mit Rechtsgrundlagen, Berufsbildungsstatistik, Zeichnisse der Ausbildungsberufe, Datenbank öffentlicher Fördermittel sowie Arbeitshilfen und ein PC-Tool für Arbeitszeugnisse.



4 Wochen
kostenlos
testen!

Das kompakte Handbuch speziell für Ausbilder in kleinen und mittelständischen Unternehmen!

Cramer/Schmidt/Wittwer (Hrsg.)

PersonalAusbilden

Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker

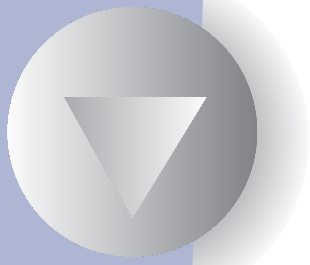
Loseblattwerk, 1.200 Seiten, inkl. CD-ROM,
2 Ordner DIN A5, ca. 4 Aktualisierungen jährlich

STARTPAKET

€ 98,00

ISBN 3-87156-281-5

Bestellen Sie per Telefon (0 26 31) 801 22 11 · Telefax (0 26 31) 801 22 23 oder über den Buchhandel



Nippes und Nutzen im Bildungsmarkt Erfahrungswerte durch Weiterbildungstests der Stiftung Warentest

► Seit etwa vier Jahren werden von der Abteilung Weiterbildungstests der STIFTUNG WARENTEST Angebote der außerbetrieblichen beruflichen Bildung untersucht. Ziel ist es, die Transparenz im unüberschaubaren Weiterbildungsmarkt zu erhöhen, Qualitätsdefizite aufzudecken und dadurch dem Verbraucher Orientierungs- und Entscheidungshilfen an die Hand zu geben. Jährlich werden bis zu 20 Untersuchungen im Bereich der beruflichen Weiterbildungsangebote durchgeführt. Der Beitrag skizziert Ausgangspunkte, Voraussetzungen und Vorgehensweisen von vergleichenden Weiterbildungstests und beschreibt zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen.

Wenn es um die Gestaltung der eigenen Weiterbildungsbio-graphie geht, wird dem Lerner zukünftig erheblich mehr Eigenverantwortung abverlangt werden. Angedeutet wird dies nicht nur durch den oft proklamierten Trend zum selbstgesteuerten, sondern auch durch eine Verschiebung hin zum selbstinitiierten und selbstfinanzierten Lernen. Kurz: Welches Wissen wann, auf welche Weise und zu welchem Preis erworben wird, soll stärker als bisher von den Betroffenen selbst entschieden werden. Diese befinden sich damit allerdings bereits in einem Dilemma: Entscheidungen für oder gegen ein konkretes Bildungsangebot setzen voraus, dass der Markt überschaubar ist und dass die Qualität einzelner Angebote adäquat eingeschätzt werden kann. Beides ist nur selten der Fall. Denn bei fast zwanzigtausend Bildungsdienstleistern¹ und einigen hunderttausend Bildungsangeboten jährlich ist die Frage berechtigt, wie der Nachfrager den Überblick behalten und zu qualitätsorientierten Bildungsentscheidungen kommen soll. Wenige Themen wurden in der Bildungsbranche in den letzten zehn Jahren so intensiv diskutiert wie das der Qualität, und zwar sowohl aus einer präventiven Perspektive heraus, wenn es z. B. um den Aufbau effizienter Sicherungssysteme geht, als auch auf einer nachgeordneten reflexiven Ebene, z. B. beim Bildungscontrolling. Ein Ansatz und eine Orientierungshilfe für Verbraucher sind in diesem Kontext Bildungstests, mittels derer die Praxis überprüft, Märkte und Marktsegmente beschrieben, dem Verbraucher als Konklusion der gewonnenen Erfahrungen nutzbringende Handreichungen vermittelt und darüber hinaus auch wesentliche Impulse für die Qualitätssicherung der Bildungsträger gegeben werden können. Nicht umsonst kursierte in diesem Kontext bereits in den 90er-Jahren unter Fachleuten die Idee einer „Stiftung Bildungstests“, die – zumindest für den Weiterbildungsbereich – mit der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten und finanzierten Errichtung der Abteilung Weiterbildungstests innerhalb der STIFTUNG WARENTEST eine Umsetzung gefunden hat. Im Schnittfeld von Bildungsforschung, -praxis, -politik und Lernenden angesiedelt, ist es



MICHAEL CORDES
Dr., Projektleiter Weiterbildungstests,
STIFTUNG WARENTEST, Berlin

das Ziel dieser Abteilung, die Transparenz im Weiterbildungssektor zu erhöhen, die Bildungspraxis kritisch zu untersuchen und mit den Ergebnissen einen positiven Druck auf Träger auszuüben, um dadurch schließlich einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten.

Insgesamt wurden von der Abteilung Weiterbildungstests bis Oktober 2006 in rund 70 Testprojekten ca. 400 Angebote der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung untersucht – darunter neben kurzen Intensivseminaren auch Langzeitlehrgänge, Beratungsangebote, E-Learning-Produkte oder Weiterbildungsdatenbanken.

Entwicklung eines angebotsbezogenen Qualitätsbegriffs

Untersuchungsgegenstand von Bildungstests ist die Güte von Bildungsdienstleistungen und -produkten. Das ist zunächst erklärungsbedürftig: Normalerweise gelten als Gradmesser von Bildungsqualität das erzielte Lernergebnis, sein Zustandekommen, seine Nachhaltigkeit und das Gelingen des Transfers, anders ausgedrückt: Inwieweit glückt es, mittels des Bildungsprozesses bestimmte Fertigkeiten, Handlungsdispositionen und/oder Wissensbestände zu erzeugen oder zu verbessern? Wissen kann aber nicht gekauft, sondern muss erworben werden. So gesehen verlaufen Lernprozesse immer individuell, so dass sich Bildungsqualität nicht ohne den Lernenden erzeugen lässt. Für die Durchführung von Praxistests bedeutet dieser Sachverhalt eine einschneidende Prämisse, da man sich von der Vorstellung verabschieden muss, man könne die Bildungsergebnisse und damit auch die Bildungsqualität unterschiedlicher Angebote in Gänze messen und vergleichend gegenüberstellen. Angesichts dieser Einschränkung stehen manche Kritiker Bildungstests skeptisch gegenüber, wobei sie übersehen, dass die Tests an anderen Stellen ansetzen.

Zentrale Bezugspunkte sind eben nicht (individuelle) Lernprozesse oder -ergebnisse, sondern eben Bildungsdienstleistungen und -produkte, genauer gesagt: die in der Verantwortung des Anbieters liegenden Voraussetzungen und Bedingungen, die dem Kunden das Erreichen optimaler Lernresultate erst ermöglichen. Gemessen wird also die Angebotsqualität, die in erster Linie strukturelle, auch prozessuale, aber nur sehr am Rande ergebnisorientierte Gesichtspunkte umfasst. Zur Angebotsqualität gehören damit vor allem die Güte des Lehrens sowie weiterhin Aspekte wie räumliche und technische Infrastrukturen, Leistungsversprechen im Rahmen der Kurs- oder Produktinformationen, Service, Administration und vertragliche Regelungen. Dieses Spektrum verdeutlicht, dass *Angebotsqualität* neben der individuellen Lernerleistung das zentrale Gütekriterium von Bildungsqualität bildet und auf dieser Basis – das haben die Erfahrungen gezeigt – mit entsprechenden Testverfahren prüfbar und vergleichbar ist.

Weiterbildungstests erfordern spezifische Methoden und Vorgehensweisen

Die Realisierung von Bildungstests erfordert die Entwicklung spezifischer Prüfstrategien und -techniken. Testende und gegenüberstellende Untersuchungen von Bildungsangeboten lassen sich, sofern diese Dienstleistungscharakter besitzen, nicht oder allenfalls in Teilaspekten mit den Methoden von Warentests vergleichen. Die fehlende Stofflichkeit, die hohe Interaktivität und die Komplexität unterschiedlicher ineinandergreifender Einzelbereiche erfordern entsprechende Operationalisierungen. Jede Testdurchführung bedarf daher zunächst spezifischer Anforderungsprofile und Kriterienkataloge, die in der Regel aus einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Fachleuten resultieren. Die wesentlichen Ergebnisse werden in einem Untersuchungsprogramm verarbeitet, das in einem Fachbeirat diskutiert und gegebenenfalls modifiziert wird. Der Fachbeirat besteht dabei aus Verbraucherschützern, Anbietervertretern und neutralen Experten aus der Wissenschaft oder aus Verbänden. Auf diesem Wege wird sichergestellt, dass das Projekt-design die nötige Zielführung aufweist und die Erhebungsinstrumente reliabel und valide sind.

Auf welche Weise Bildungsangebote letztlich geprüft werden, hängt vom Thema, von der jeweiligen Lernform, von der Dauer, vom Zeitfenster und natürlich von der Fragestellung und Zielsetzung des Projektes ab. Das methodische Repertoire ist breit gefächert und umschließt z. B. verdeckte Inanspruchnahmen von Kursen oder Beratungsgesprächen, inhaltsanalytische Auswertungen, Begehungen von Lehrwerkstätten, Usabilityprüfungen vor allem elektronischer Medien oder juristische Gutachten der vertraglichen Bedingungen. Bei den meisten Untersuchungen kommt eine Kombination aus den verschiedenen Vorgehensweisen zum Einsatz. (vgl. Abb. S. 36)

Testereinsätze wie beim Projekt „Train the Trainer“ haben sich insbesondere bei Kurzzeitangeboten bewährt: Da sich die Kursankündigungen der Träger häufig darauf beschränken, zentrale Themen, Lernziele und Kursdaten aufzuführen, ohne dabei aber methodisch-konzeptionelle oder fachlich-inhaltliche Details zu berücksichtigen, bleiben vor Beginn des Kurses für den Kunden viele Fragen offen. Die

Abteilung Weiterbildungstests in der Stiftung Warentest:

Die 2002 gegründete Abteilung Weiterbildungstests untersucht und vergleicht Angebote der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Ihr Ziel ist es, durch die Publikation der Untersuchungsergebnisse einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten und die Transparenz des Bildungsmarktes zu verbessern. Zu diesem Zwecke werden jährlich rund 20 Bildungsuntersuchungen von den zurzeit 16 Mitarbeitern der Abteilung durchgeführt. Die Weiterbildungstests werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds finanziert; sie werden von der STIFTUNG WARENTEST unabhängig durchgeführt und inhaltlich-methodisch verantwortet.

Inanspruchnahme der Angebote vor Ort ermöglicht es nun, nicht nur die Realisierung der in den Kursankündigungen formulierten Leistungsversprechen zu überprüfen, sondern auch die Art und Weise, wie dies angegangen wird, zu erheben. Die Gefahr dieses Verfahrens besteht darin, dass subjektive Eindrücke der Tester in die Analyse mit einfließen. Um dies soweit wie möglich zu vermeiden, wird die zentrale Aufgabe der Tester nicht im Bewertenden, sondern im Erfassenden gesehen. Entsprechend erfordern Testersätze nicht nur eine kontinuierliche Kommunikation mit den Betroffenen in der Feldphase, sondern bereits im Vorfeld eine präzise Einweisung in die Untersuchungsanlage, in die Erhebungsinstrumente und vor allem in die Methodik der teilnehmenden Beobachtung. Subjektivität lässt sich deswegen natürlich nicht in Gänze ausschalten, kann aber bei entsprechender Wahl und Formulierung der Kriterien eingedämmt werden. Dadurch bleiben mögliche hieraus resultierende Verzerrungen so gering, dass sie letztlich vernachlässigt werden können.

Beispiel Train-the-Trainer:

Im Mai 2006 wurden die Resultate des Untersuchungsprojektes „Train the Trainer“ veröffentlicht. In dem Test sollten Trainerweiterbildungen von maximal fünftägiger Dauer unter die Lupe genommen werden, die sich schwerpunktmäßig mit Instrumenten und Techniken der Wissensvermittlung befassten. Analysiert wurden fünf Prüfkategorien:

- fachlich-didaktische Qualität der Kursdurchführung (z. B. Methodenauswahl und -einsatz, inhaltliche Durchdringung, Dramaturgie, Teilnehmerpartizipation oder Verwendung von Medien)
- Manuals (z. B. Übersichtlichkeit, Kohärenz, Verständlichkeit),
- Organisation (z. B. Service, Administration, Räumlichkeiten),
- Kundeninformation der Anbieter im Internet (Kursinformationen, Auskünfte über den Träger, technische Gestaltung) und
- Allgemeine Geschäftsbedingungen (geprüft auf rechtlich unzulässige Klauseln).

Auch in diesem Fall wurden die Erhebungsinstrumente in Kooperation mit mehreren, zunächst unabhängig voneinander agierenden, neutralen Experten entwickelt und ein Fachbeirat zur Besprechung der Untersuchungsanlage einberufen. Während eines vorab definierten Zeitraums wurden 15 Kurse von Testpersonen, die in ihrem Profil den Adressaten der Kurse entsprachen, besucht. Die Tester erhielten Erhebungsbögen, in denen die angelegten Qualitätsstandards abgefragt wurden und mittels derer das Kursgeschehen dokumentiert werden konnte. Weiterhin analysierten Fachexperten die Qualität der ausgehändigten Lehrmaterialien, der im Vorfeld zur Verfügung stehenden Kursinformationen und der Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB). Die erhobenen Ausprägungen der Qualitätskriterien (insgesamt weit über dreihundert Einzelkriterien) wurden in ein Punktesystem überführt, welches die Basis der Einteilung der oben genannten Prüfkategorien in die Bewertungsebenen „hohe“, „mittlere“ oder „niedrige Qualität“ bildete.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität

Zu wenig Innovation und Teilnehmerorientierung

Insbesondere die Erfahrungen aus Inanspruchnahmen erlauben es, typische Abläufe, Vorgehensweisen, aber auch Defizite der Bildungspraxis zu identifizieren. Die zentrale Erkenntnis dabei: Trotz aller Qualitätsinitiativen, trotz aller Bemühungen um Innovation und trotz aller Leistungen und Resultate auf dem Gebiet der Lehr-/Lernforschung hat sich gezeigt, dass Weiterbildung in der Praxis eher routiniert und schematisch verläuft – zumindest im außerbetrieblichen Sektor. Kreative und individuelle Konzepte, teilnehmerorientierte Modelle und den Lerntransfer unterstützende Ansätze sind Mangelware. Was Kurzzeitangebote angeht, zeigt sich dies vor allem in der Didaktik und in der Ergebnissicherung: Einerseits kollidiert das gern und oft erhobene Postulat, den Teilnehmer dort abzuholen, wo er gerade steht, offensichtlich mit dem tatsächlich praktizierten Einsatz vorgefertigter Seminarkonzepte.³ Andererseits wird kaum berücksichtigt, dass die den Veranstaltungen zugrunde liegenden Bildungsziele zukunftsorientiert sind und zumeist erst im nachfolgenden Weiterlernen, Anwenden und Routinisieren ihre Erfüllung finden. Lernfördernde Maßnahmen nach Kursende werden beispielsweise nur selten initiiert, Wege des selbstgesteuerten Weiterlernens fast nie aufgezeigt. Stattdessen wird der Eindruck erweckt, Lernprozesse würden mit dem kurzen Zeitfenster der Veranstaltung abgeschlossen werden können.

Die in der Weiterbildungspraxis beobachtbaren Defizite in den Bereichen Didaktik und Erfolgsorientierung scheinen aber nicht allein ein Problem kurzer Intensivseminare zu sein. Auch die Analyseergebnisse von elektronischen Lernmedien oder von schriftlich fixierten Lehrgangskonzepten offenbaren in dieser Hinsicht noch Entwicklungspotenzial. Nach wie vor liegt das Hauptaugenmerk darauf, was vermittelt wird – zu Lasten der Frage, ob und wie dies geschieht.

Häufige negative Testbefunde betreffen ferner die defizitäre Qualität von Kursankündigungen und AGBs. So wiesen fast alle bisher geprüften AGBs unzulässige Klauseln auf. Ein Test von 15 AGBs unterschiedlicher Träger ergab, dass im Durchschnitt etwa jede dritte Klausel rechtlich unzulässig ist.⁴

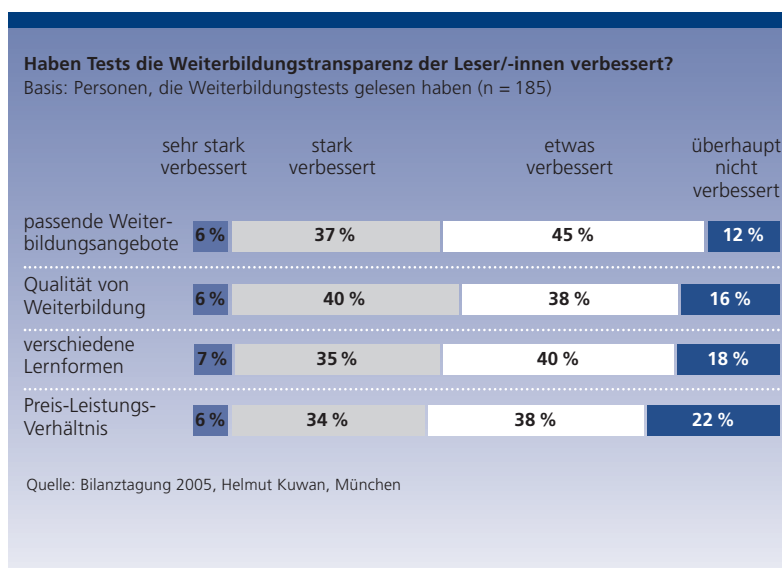
In fachlicher Hinsicht zeigen die bislang getesteten Weiterbildungsangebote dagegen im Schnitt ein recht passables Niveau. Gravierende inhaltliche Mängel sind eher selten zu beobachten. Darüber hinaus lassen sich viele Kurse durch einen hohen Unterhaltungswert charakterisieren, was vor dem Hintergrund, dass Lernen Spaß machen soll, auch sicherlich zu begrüßen ist. Dennoch muss betont werden, dass Entertainment keinesfalls dasselbe wie Qualität ist. Entertainment ohne Erfolgsorientierung ist Nippesbildung: schön, aber nutzlos.

Bildungstests tragen zur Markttransparenz und Qualitätsverbesserung bei

Auf das jeweilige einzelne Untersuchungsthema heruntergebrochen liefern die beschriebenen Erkenntnisse dem Verbraucher Einblicke in die Bildungspraxis, Orientierungswissen und Entscheidungshilfen. Außerdem werden die Ergebnisse der Weiterbildungstests inzwischen von zahlreichen Anbietern als Impuls bzw. als flankierendes Qualitätsinstrument genutzt. Dies zeigt sich z. B. am Interesse einiger Anbieter, über das Untersuchungsprogramm hinausgehende Detailinformationen zu bekommen. Viele Anbieter haben nach eigenen Angaben aufgrund von Testergebnissen ihre Konzepte modifiziert sowie ihre Kundeninformationen oder ihre AGBs überarbeitet.⁵ Die Akzeptanz von Bildungstests ist also augenscheinlich recht hoch.

Verbesserungsfähig bleibt allerdings die Verbreitung und Bekanntheit: Eine im Sommer 2005 durchgeführte Bevölkerungs- und Anbieterbefragung ergab, dass 10 % der Befragten (das ist akzeptabel) und nur 44 % der Träger (das ist unbefriedigend) die Testberichte bislang zur Kenntnis genommen haben.⁶ Damit besitzen Bildungstests noch nicht die gewünschte Reichweite. Ferner ergab die Studie, dass für viele Anbieter auch Ziele, methodische Anlagen und praktische Durchführung von Bildungstests unklar sind. Dennoch werden die Ergebnisse der Tests von der überwiegenden Mehrzahl der Anbieter als glaubwürdig, ihre Aufbereitung als sachgerecht und die angelegten Kriterien als angemessen beurteilt. Dass aber nicht nur Bildungsträger, sondern auch Verbraucher von den Ergebnissen profitieren, spiegelt sich in der durch die Tests erzielten starken Verbesserung der Weiterbildungstransparenz wieder. Eine klare Mehrheit gab an, die Transparenz hätte sich hinsichtlich passender Angebote, Qualität, verschiedener Lernformen und Preis-Leistungs-Verhältnis verbessert (vgl. Abb.). Die Studie zeigt also, dass Bildungstests grundsätzlich ihren

Abbildung **Verbraucherwirkung von Weiterbildungstests** (verfügbar unter www.weiterbildungstests.de: „Dokumentation der Bilanztagung Bildungstests“)



Zweck zu erfüllen vermögen, in Zukunft aber vor allem einer weit intensiveren Öffentlichkeitsarbeit bedürfen.

Fazit

Das Instrument „Bildungstests“ bildet für sich genommen noch kein in sich geschlossenes Qualitätssicherungssystem, kann also auf keinen Fall die Qualitätsbemühungen der Anbieter ersetzen. Das ist aber auch nicht das Anliegen. Bildungstests besitzen vielmehr eine ausgeprägte Diagnosefunktion, die es erlaubt, Tests in diesem Kontext als ein flankierendes Werkzeug zu nutzen. Entscheidend ist dabei, dass sie die Perspektive und die Interessen derjenigen in den Fokus rücken, die die eigentlichen Hauptakteure der Weiterbildung sind, nämlich die Lernenden selbst. ■

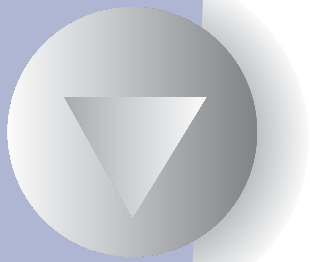
Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu und zu weiteren Ergebnissen den Beitrag von Krewerth und Kuwan „Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth“ in dieser Ausgabe
- ² Die Ergebnisse und der Testbericht sind im Internet unter www.weiterbildungstests.de: „Lehren will gelernt sein“ zu finden.
- ³ Fairerweise muss erwähnt werden, dass Bildungsdienstleister hierbei einen schwierigen Spagat zu bewältigen haben: Auf der einen Seite wird Individualität und Flexibilität gefordert, auf der anderen Seite benötigt

- ⁴ Geprüft wurden ausschließlich AGBs, die im Geschäftskontakt mit Privatkunden relevant sind (vgl. „Kunden in der Zwangsjacke“, FINANZtest April/2005 oder www.weiterbildungstests.de).

- ⁵ Dies wurde im Herbst 2005 auf einer Bilanztagung, auf der die Arbeitsergebnisse der Abteilung reflektiert wurden, von mehreren Trägern bestätigt. Demnach sind die Tests ein Bestandteil interner Qualitätssicherung, und zwar sowohl die Bewertungen der eigenen Angebote als auch übertragbare Resultate anderer Tests von anderen Anbietern (nachzulesen unter www.weiterbildungstests.de: „Dokumentation der Bilanztagung Bildungstests“).

- ⁶ Die Studie zu Wirkungen von Weiterbildungstests wurde von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München durchgeführt. Eine Präsentation der Studie ist unter www.weiterbildungstests.de: „Dokumentation der Bilanztagung Bildungstests“ abrufbar, vgl. auch Fußnote 1.

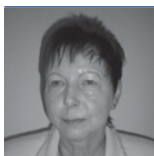


QES^{plus} – ein praktikables Qualitätsmanagementsystem für (Weiter-)Bildungseinrichtungen

► QES^{plus} ist ein Qualitätsmanagementsystem, das speziell für den Weiterbildungssektor entwickelt wurde. Es ermöglicht eine Zertifizierung, ermutigt aber auch, sich zunächst auf eine Selbstevaluation zu begrenzen. QES^{plus} unterstützt den Qualitätsentwicklungsprozess durch einsichtige Qualitätsanforderungen, Prüfkriterien und Handlungsempfehlungen. Zur kostengünstigen Implementierung und Nutzung des Systems steht ein elektronisches Selbstlernmaterial zur Verfügung. Entwickelt und erprobt wurde QES^{plus} an der TU Dresden und der Universität Leipzig in Kooperation mit sächsischen Weiterbildungseinrichtungen. Im Beitrag wird QES^{plus} mit seinen verschiedenen Bestandteilen und umsetzungsbegleitenden Hilfen vorgestellt.

Was führte zur Entwicklung von QES^{plus}?

Das Bemühen um Qualitätssicherung und -entwicklung war seit Mitte der 90er-Jahre begleitet durch verschiedene Auffassungen von Qualität in der Weiterbildung. Es wurden und werden vielfältige, unterschiedliche Qualitätssicherungsansätze verfolgt.¹ Qualitätsmanagementsysteme, die in der Wirtschaft eingesetzt werden, wie DIN EN ISO 9001:2000 oder EFQM, kamen – wenngleich mit erheblichen Transfer- und Übersetzungsproblemen – im Weiterbildungsbereich aufgrund ihrer weltweiten bzw. europaweiten Bekanntheit zum Einsatz. Daneben wurde versucht, speziellere, auf den Kernbereich von Bildung zugeschnittene Ansätze zu erarbeiten. Dieses war, in Verbindung mit dem Bestreben, Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen durch taugliche Instrumentarien einer Selbstevaluation zu unterstützen, ein Schwerpunkt der Diskussion im Landesbeirat für Erwachsenenbildung des Freistaates Sachsen. Initiiert durch diese Diskussion entstand 2001 als Ergebnis eines Forschungsprojektes² das Modell QualitätsEntwicklungsSystem Weiterbildung Sachsen (QES-Modell) mit dem ausschließlichen Ziel, Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen durch Selbstevaluation voranzubringen. Somit bestand die Ursprungsidee darin, Qualitätsbemühungen in erwachsenenpädagogischen Kernprozessen von Bildungseinrichtungen zu stärken, unabhängig davon, ob sich diese Einrichtungen auch einer Zertifizierung stellen.



GISELA WIESNER

Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung/
Berufliche Weiterbildung,
TU Dresden, Fak. Erziehungswissenschaften,
Institut für Berufspädagogik



HEIDI HÄBLER

Dr. paed., ehem. wiss. Mitarbeiterin am
Projekt QES^{plus}
TU Dresden, Fak. Erziehungswissenschaften,
Institut für Berufspädagogik

Das Modell wurde in den folgenden Jahren auch in Thüringen und in Sachsen-Anhalt mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Projekt SeQuaNet³ erprobt. Insbesondere durch die Novellierung des Sozialgesetzbuches III und die Anforderungen der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) der Bundesagentur für Arbeit (BA) entstand eine neue Situation: Für die Förderung von Bildungsdienstleistungen durch die BA müssen Bildungseinrichtungen über „ein den anerkannt-

ten Regeln ... entsprechendes Qualitätsmanagementsystem“ (AZWV) verfügen und durch Zertifizierung nachweisen. Das gilt auch für Maßnahmen, die vom ESF gefördert werden. Durch die damit verbundenen permanent zu wiederholenden Qualitätsaudits findet Qualitätsentwicklung in Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation statt. Insofern wurde es notwendig, das Selbstevaluationsmodell QES zu einem Zertifizierungssystem QES^{plus} weiterzuentwickeln.⁴ Es liegt nun ein Qualitätsmanagementsystem vor, das sich auf Kernprozesse der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen richtet, praktikable Instrumentarien anbietet, den Anforderungen der AZWV entspricht und auch unterstützend für Zertifizierungsvorbereitungen anderer Qualitätsmanagementsysteme nutzbar ist.

Wie ist QES^{plus} aufgebaut?

Der Aufbau von QES^{plus} (siehe Abb.1) ist von zwei grundlegenden Überlegungen geleitet:

a) Die Struktur einer Bildungseinrichtung sowie ihre Arbeitsabläufe sind untrennbar mit der inhaltlichen Arbeit, also mit den zu erbringenden Dienstleistungen verbunden. Das heißt, ein Qualitätsmanagementsystem muss gerichtet sein auf die *Einrichtung* mit ihrer Struktur und ihren Prozessen sowie auf die *Dienstleistungen*, die sie im Interesse der Teilnehmenden und Auftraggeber erbringt.

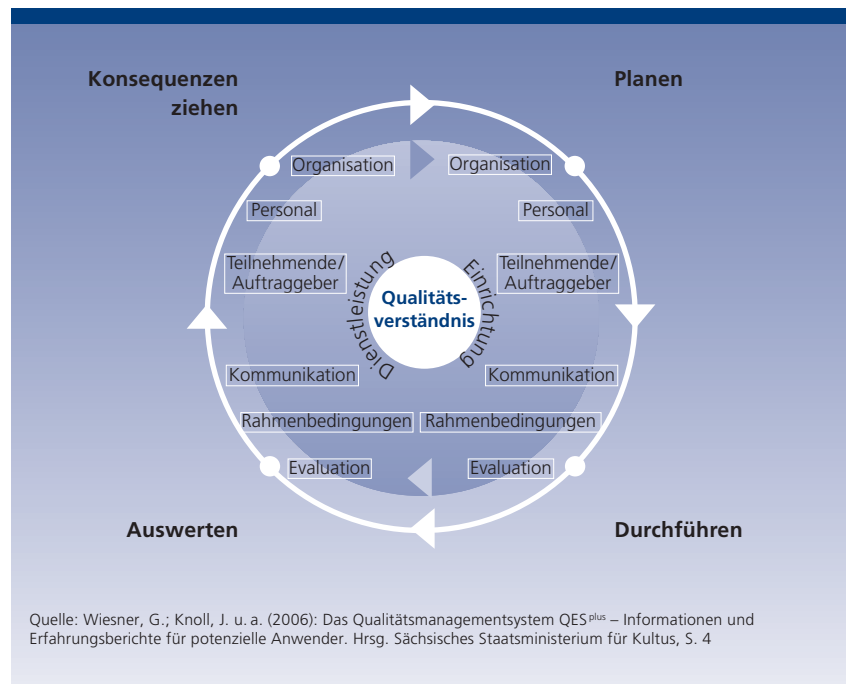
b) Der permanente Qualitätsentwicklungsprozess erhält seine entscheidende Richtung durch ein *Qualitätsverständnis*, das von allen Beteiligten (Leitung und Mitarbeitern) getragen wird. Dieses Verständnis ist zentraler Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems, auf dessen Grundlage alle Prozesse in der Einrichtung gestaltet und bewertet werden. Damit ist das Qualitätsverständnis zugleich die wichtigste Voraussetzung für das Erbringen hochwertiger Bildungsdienstleistungen, die eine hohe erwachsenenpädagogische Kompetenz der Weiterbildner voraussetzen.

In diesem Sinne beschreibt das Modell ein dynamisches System, dessen qualitätsbestimmende Bestandteile sich in Wechselwirkung zueinander befinden. Der innere Zusammenhang zwischen den Bereichen „Dienstleistung“ und „Einrichtung“ (im Modell als Leistungsbereiche bezeichnet) wird durch das *Verständnis von Qualität* hergestellt, welches Sinn und Auftrag der eigenen Arbeit bestimmt.

Wesentliche Merkmale dieses Qualitätsverständnisses, die zugleich das Leitbild der Einrichtung bestimmen, werden in folgenden Fragen deutlich:

- Welches Verständnis von Lernen und Lehren liegt unserer Arbeit zugrunde?

Abbildung 1 Das Modell QES^{plus}



- Wie sehen wir das Umfeld unseres Wirkungsbereiches, das durch Lebensverhältnisse, Politik und Kultur und den Arbeitsmarkt geprägt ist?
- Ist das Profil unserer Bildungsdienstleistungen und unserer Zielgruppen gegenwärtig und perspektivisch auf die Erfordernisse dieses Umfeldes ausgerichtet?
- Entsprechen die Struktur und die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen unseren Zielen?
- Ist die Zufriedenheit bei den Teilnehmenden, Auftraggebern und Mitarbeitern Maßstab unseres Handelns?
- Was sind unsere Qualitäts- und Entwicklungsziele?⁵

Die Dynamik kommt insbesondere dadurch zustande, dass auf der Grundlage des Qualitätskreislaufes das konkrete Handeln in der Einrichtung bezüglich seiner Tauglichkeit ständig hinterfragt und auch verändert wird. Dazu ist die kontinuierliche Anwendung des Qualitätsentwicklungskreislaufes erforderlich, d. h. der Tätigkeiten des Planens, Durchführens, Auswertens, Ziehens von Konsequenzen (Bewährtes bewahren, noch nicht Zufriedenstellendes ändern) und zweckmäßigen Dokumentierens. Die Leistungsbereiche Einrichtung und Dienstleistung bedürfen einer weiteren Differenzierung, um Einflussgrößen auf die Qualität von Einrichtung und Dienstleistungen konkret zu analysieren und das Qualitätsverständnis sichtbar zu machen. Dies geschieht mit Hilfe der *Leistungssektoren* Organisation, Personal, Teilnehmende/Auftraggeber, Kommunikation, Rahmenbedingungen und Evaluation (siehe Abb. 1).

Jeder Leistungssektor ist für den Zweck der Analyse, Bewertung und Entwicklung der Qualität nochmals in *Leistungsbestandteile* gegliedert.

Tabelle 1 Elemente des Qualitätsmanagementsystems QES^{plus}

Strukturelemente	Beschreibung	Beispiel
Leistungsbereiche	zwei eng verbundene Komponenten, die die Grundlage für Weiterbildung in hoher Qualität sind	– die <i>Einrichtung</i> (mit Struktur und den Arbeitsabläufen) – die <i>Dienstleistungen</i>
Leistungssektoren	Grundelemente, die vorhanden sein müssen, damit eine Einrichtung existieren und Dienstleistungen erbringen kann	Organisation, Personal, Teilnehmende/ Auftraggeber, Kommunikation, Rahmenbedingungen, Evaluation
Leistungsbestandteile	Elemente der Leistungssektoren, die realisiert werden müssen, damit diese ihre Funktion erfüllen können	z. B. für „Kommunikation“ (Einrichtung): Informationsmanagement Öffentlichkeitsarbeit Werbung
Leistungsstandards	Einrichtungsspezifische Festlegungen zur Qualitätsentwicklung	z. B. Leistungssektor: „Evaluation“ (Dienstleistung) ↓ Leistungsbestandteil „Lehren und Lernen“ ↓ z. B. Ziele, Evaluationsmethoden und -instrumente, zeitl. Abfolge, Zuständigkeiten, Ergebnistransfer

Im Modell sind sowohl die Leistungssektoren als auch die Leistungsbestandteile ausführlich beschrieben, um den Nutzern konkrete Unterstützung zu geben, z. B. zur Sicherung eines übereinstimmenden Begriffsverständnisses. Tabelle 1 zeigt die wesentlichen Strukturelemente von QES^{plus}.

Wie wird die einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklung gesichert?

Bisher wurde überwiegend dargelegt, was zum Zwecke der Qualitätsentwicklung zu betrachten ist. Zusätzlich zu den ausführlich beschriebenen Bestandteilen des Modells QES^{plus} erhalten die Anwender Unterstützung durch Umsetzungshilfen sowie durch die Beschreibung von Qualitätsanforderungen, Prüfkriterien und -verfahren. Wie der Prozess der Qualitätsentwicklung in den jeweiligen Einrichtungen gestaltet wird, hängt wesentlich von ihrer Spezifik ab. Einrichtungsspezifische Festlegungen zu einem Leistungsbestandteil spiegeln somit das Einmalige wider, das die Arbeit der Bildungseinrichtung kennzeichnet. Im Modell wird in diesem Zusammenhang von einrichtungsspezifischen Festlegungen als *Leistungsstandards* gesprochen. Durch die konkrete Ausprägung dieser Leistungsstandards unterscheiden sich die jeweiligen Qualitätsentwicklungssysteme der einzelnen Bildungseinrichtungen. Das Modell kann somit den unterschiedlichen Bedingungen in den jeweiligen Bildungseinrichtungen angepasst werden (Offenheit des Modells); es sichert aber gleichzeitig die Vergleichbarkeit im System der Weiterbildung. Vergleichbarkeit bedeutet, dass Bezugspunkte vorgegeben sind, auf die sich das qualitätsgestaltende Handeln bezieht. Außerdem können auf dieser Grundlage für mehrere Einrichtungen gemeinsame Leistungsstandards vereinbart werden, etwa im Rahmen eines Weiterbildungsverbundes oder -verbandes. Das wiederum fördert die Verständigung und Transparenz zwischen den Einrichtungen und erleichtert ein abgestimmtes Handeln in der Öffentlichkeit.⁶

Tabelle 2 QES^{plus} – Unterstützende Materialien und deren Funktion

Materialien	Funktion
Umsetzungshilfen	Handlungsempfehlungen zur Implementierung von QES ^{plus} und für eine Analyse des Ist-Standes bisheriger Qualitätsentwicklung
Qualitätsanforderungen und Prüfkriterien	Prüfinstrumentarium zur Selbst- und Fremdevaluation der erreichten Qualität sowie zur Ableitung von Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung
CD-ROM	Selbstlernmaterial für die Anwendung von QES ^{plus}
Begriffskatalog	Schaffen einer gemeinsamen Sprache aller Beteiligten seitens der Bildungseinrichtung und der Zertifizierungsagentur
Webseiten	Informationen, Veranstaltungen, Kontakte Qualität in Bildung und Beratung e. V. (QuiBB): www.quibb.de Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. (LIWF): www.weiterbildungsforschung.de

Abbildung 2 Qualitätsentwicklung mit QES^{plus} – Ein Angebot zur Qualifizierung von Qualitätsbeauftragten und Auditoren



Welche Unterstützungsangebote gibt es?

Bei der bewussten Entscheidung einer Einrichtung für das System QES^{plus} spielen mehrere Überlegungen eine Rolle⁷:

- Passt QES^{plus} zur Philosophie unserer Einrichtung?
- Welches Ziel wollen wir mit QES^{plus} erreichen?
- Welche Stärken von QES^{plus} sind ausschlaggebend, dass wir uns für dieses Modell entscheiden?
- Sind die Unterstützungsangebote für uns ausreichend und überzeugend?

Für die Nutzung von QES^{plus} stehen die in Tabelle 2 beschriebenen Materialien zur Verfügung. Sie unterstützen die selbstständige Arbeit der Bildungseinrichtungen, er-

möglichen eine Beteiligung aller Mitarbeiter an der Qualitätsentwicklung und gewährleisten ein abgestimmtes Vorgehen der Beteiligten. Sie helfen Bildungseinrichtungen dabei, Qualitätsentwicklung dauerhaft und selbstgesteuert zu etablieren. Da die Materialien selbsterklärend sind, können Kosten für die externe Begleitung minimiert werden.

Die Einrichtungen können bei der Etablierung des Qualitätsmanagements nach QES^{plus} durch folgende drei Formen externer Beratung unterstützt werden:

- individuelle Begleitung durch Experten,
- Workshops zu ausgewählten Fragen und Problemen der Qualitätsentwicklung und
- kollegiale Beratung im Netzwerk beteiligter Einrichtungen und externer Experten.

Diese Formen wurden im Erprobungsprozess von QES^{plus} eingesetzt und von den beteiligten Bildungseinrichtungen als sehr hilfreich eingeschätzt. Insbesondere durch die Netzwerkarbeit, in der Erfahrungen, Lösungsansätze und Dokumente zur Qualitätsentwicklung kollegial ausgetauscht und diskutiert wurden, erhielten die Einrichtungen Einblicke in die Prozesse und Probleme anderer Einrichtungen sowie vielfältige Anregungen und Lösungsvorschläge für die weitere Qualitätsentwicklung in ihrer Einrichtung. Außerdem konnten die Beratungskosten durch die in der Netzwerkarbeit erzielten Synergieeffekte verringert werden. Eine beteiligte Einrichtung (VHS Leipziger Land) äußerte zur Zusammenarbeit im Netzwerk: „Wichtig für die Arbeit in der eigenen Einrichtung ist der Erfahrungsaustausch mit den anderen implementierenden Einrichtungen im bestehenden Netzwerk QES^{plus}.“ Ein Beweis für den hohen Stellenwert, den die Netzwerkarbeit bei der Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen für die Bildungseinrichtungen besitzt, ist auch darin zu sehen, dass die kollegiale Zusammenarbeit im Netzwerk nach Projektende und nach erfolgter Zertifizierung⁸ von den Einrichtungen selbstorganisiert weitergeführt wird. Im Ergebnis des Projektes wurde ein modular aufgebautes Workshop-Programm zur Qualifizierung von Qualitätsbeauftragten und Auditoren entwickelt, das separat oder in einem Netzwerk von Weiterbildungseinrichtungen realisiert werden kann (siehe Abb. 2). Gegenwärtig werden auf der Grundlage dieses modularen Angebotes weitere Bildungseinrichtungen in Sachsen bei ihrer Qualitätsentwicklung begleitet und auf die Zertifizierung nach QES^{plus} vorbereitet. Auch hier wird insbesondere der kollegiale Erfahrungsaustausch favorisiert, z. B. in einem Netzwerk mit Beteiligten mehrere Volkshochschulen. Anfängliche Bedenken einiger Beteiligten, dass QES^{plus} aufgrund seiner differenzierten Struktur die Prozesse zu stark formalisieren könnte, wurden in der täglichen Umsetzung schnell ausgeräumt.

Zusammenfassend kann der Nutzen von QES^{plus} mit den Worten des Leiters der Evangelischen Erwachsenenbildung

Leistungsfähigkeit des Qualitätssystem QES^{plus}

QES^{plus} erfasst den Ist-Stand anhand von Qualitätsanforderungen und Prüfkriterien und schafft so die Voraussetzungen für die Reflexion der Strukturen und Arbeitsabläufe. Es unterstützt damit, Veränderungsbedarf zu erkennen und Veränderungen vorzunehmen. QES^{plus} erleichtert die alltägliche Arbeit, da die Nutzer an die aktuellen Schwerpunktaufgaben ihrer Bildungseinrichtung anknüpfen können. Sie können selbstständig Prioritäten für die Qualitätsentwicklung festlegen.

QES^{plus} ist praktikabel und kann sowohl für die Selbst- als auch für die Fremdevaluation eingesetzt werden. QES^{plus} ist selbsterklärend und fördert mit den Arbeitshilfen die selbstgesteuerte Umsetzung, ohne dass prinzipiell externe Unterstützung in Anspruch zu nehmen ist.

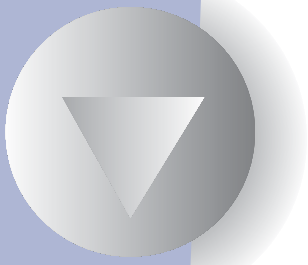
QES^{plus} ist für die Vorbereitung auf eine Zertifizierung geeignet und stellt begleitende, unterstützende Materialien für die Zertifizierung zur Verfügung (z. B. zur Gestaltung von Probeaudits). QES^{plus} orientiert darauf, alle Mitarbeiter in die Qualitätsentwicklung einzubeziehen und so bei jedem Einzelnen die Identifikation mit diesen Prozessen zu erreichen.

QES^{plus} entspricht den Qualitätskriterien der Bundesagentur für Arbeit und gewährleistet auch den Anschluss an inhaltliche Forderungen der prozessorientierten Qualitätssicherungssysteme DIN EN ISO 9001:2000, EFQM und LQW.

Sachsen charakterisiert werden: „QES^{plus} ist als ein sehr praxisorientiertes Qualitätsmanagementsystem hervorragend geeignet, für unterschiedliche Bildungseinrichtungen die mannigfachen Bedingungen, die den Lernprozess bestimmen, in den Blick zu nehmen und sowohl in den Strukturen der Einrichtung als auch bei den Dienstleistungen Qualitätsentwicklung als einen kontinuierlichen Prozess anzustoßen, zu systematisieren und fortzuführen.“ ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. BÖTEL, Ch.; KREKEL, E. M. (2004): *Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern*. In: Balli, Ch.; Krekel, E. M.: *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?* Bonn.
- 2 im Kooperationsverbund des Sächsischen VHS-Verbandes, der TU Dresden, der Universität Leipzig sowie Weiterbildungseinrichtungen mit Förderung des Sächsischen Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit sowie des ESF erarbeitet
- 3 Selbstgesteuerte Qualitätssicherung und -entwicklung. Stärkung von Qualitätskompetenz in Weiterbildungseinrichtungen und Potenzierung von Qualitätskompetenzen im Netzwerk
- 4 im Rahmen eines durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus geförderten Projekts durch die TU Dresden und die Universität Leipzig in Kooperation mit sächsischen Weiterbildungseinrichtungen
- 5 Vgl. WIESNER, G.; KNOLL, J. u. a. (2006): *Das Qualitätsmanagementsystem QESplus – Informationen und Erfahrungsberichte für potenzielle Anwender*. Hrsg. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, S. 4
- 6 Vgl. WIESNER, G.; KNOLL, J. u. a. (2006): *Das Qualitätsmanagementsystem QESplus – Modellbeschreibung mit Hinweisen zur Implementierung und Bewertung incl. CD-ROM*. Dresden, S. 21
- 7 Vgl. WIESNER, G.; KNOLL, J. u. a. (2006), S. 8
- 8 Alle beteiligten Bildungseinrichtungen konnten nach Abschluss erfolgreich vom TÜV Thüringen nach QESplus zertifiziert werden.



Der Qualitätswürfel – Struktur der Qualität beruflicher Bildung Die Quadratur des Kreises ist (fast) gelungen ...

CHRISTEL BALLI, ELISABETH M. KREKEL

► **Um die Komplexität der Qualität beruflicher Bildung schnell erfassen zu können, ist der „Qualitätswürfel“ nützlich.**

Zur Darstellung von Qualitätsanforderungen an Aus- und Weiterbildung ist der *Würfel* (Abbildung) eine geeignete Form. Er ist allerdings nur *eine* Form zur Umsetzung von Sachverhalten, mit der sich Transparenz und Verständlichkeit in Texten fördern lassen.¹ Weitere didaktische Mittel hierfür sind im Zusammenhang mit Qualitätssicherung insbesondere der *Kreis* und die *Spirale*.

Deutet der Kreis formal die Wiederholung eines Prozesses an, so impliziert die sich nach oben erweiternde Spirale, dass der Prozess als stetige Verbesserung unter Einbeziehung der vorher erreichten Elemente stattfindet. Dabei gibt es, anders als bei Steigerungen in jeweils abgeschlossenen und aufeinander folgenden Phasen, die sich in Stufenleitern ausdrücken ließen, keine sichtbaren bzw. keine spürbaren Übergänge, weil die Steigerung – hier von Qualität – fließend erfolgt.²

Mit dem Würfel lassen sich sowohl Inhalt, Struktur und ansatzweise der Prozess als auch Zusammenhänge von Bildungsqualität beschreiben.³

Die *Oberseite* nennt den Gegenstand – die Bereiche **Aus- und Weiterbildung**, die hier gleichsam als Zusammenfassung dargestellt sind. Es ließen sich jedoch auch alle sechs Flächen bzw. die drei sich jeweils gegenüberliegenden

gleichwertig für die Präsentation des Themas in der Aus- und Weiterbildung nutzen.

Eine Grundlage für die auf den *Flächen* formulierten Inhalte ist ein Strukturmodell,⁴ in dem die Bereiche der Qualitätssicherung enthalten sind.

Die *linke Seite* führt die Personen und Institutionen an, die am **sozialen Kontext** bzw. den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildungsqualität beteiligt bzw. davon betroffen sind. Im Einzelnen sind das: Individuen, Betriebe, Bildungsträger und Berufsschulen, Kammern und Verbände, Staat bzw. Regierung. Sie sind nur zum Teil identisch; z. B. die Individuen – in der Ausbildung sind es Jugendliche in Betrieb und Berufsschule, in der Weiterbildung Erwachsene in Weiterbildungseinrichtungen und ggf. auch im Betrieb (Praxiszeiten, Praktikum).

Auf der *Frontfläche* sind die Bereiche angeführt, deren Inhalte und Prozesse im Rahmen von Aus- und Weiterbildung zu gestalten sind:⁵

Input/institutionelle Voraussetzungen. Beim *Weiterbildungsveranstalter* sind das u. a.: Teilnahmebedingungen (Informationsmaterial, Vertrag, AGB, Teilnehmerwerbung, Erfahrung mit Weiterbildung, Curricula/Lehrpläne), Infrastruktur (Räume, technische Ausstattung, Standort), Leitung und Lehrkräfte (Qualifikation – fachliche, pädagogische, Weiterbildung, Status, Relation Lehrkräfte zu Teilnehmenden), Personal für Beratung und Begleitung sowie für Wartung von Medien. In der *betrieblichen Ausbildung* sind hier u. a. zu nennen: die Ausbildungsordnung bzw. der individuelle Ausbildungsplan, die fachliche und persönliche Eignung des Ausbildungspersonals sowie die Relation von haupt-/nebenamtlich tätigem Ausbildungspersonal zu Auszubildenden, die Ausstattung des Betriebs (Geräte, Medien etc.).

Zu **Throughput/Durchführung** gehören Orientierung an den Teilnehmenden bzw. Auszubildenden (Interessen, Motivation, Voraussetzungen, Lernberatung, Möglichkeiten zur Mitgestaltung), Didaktik (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Kommunikation, Lernerfolgskontrolle, Praxisphase/Praktikum).

Output/Ergebnis fragt vor allem nach Abbruchquote, Prüfungsteilnahme und -erfolg.

Transfer/Anwendung bezieht sich neben der Vermittlung in Arbeit bzw. Übernahme nach der Ausbildung insbesondere auf die Übertragung des Gelernten in die Praxis sowie auf Einarbeitungszeit und Begleitung in der Berufspraxis.

Outcome/Verwertung betrachtet die (nachhaltige) Nutzung von in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen und den (langfristigen) Verbleib in Arbeit.

Aufgrund der Vielzahl der einzelnen Aspekte bzw. Kategorien konnten diese anders als bei der Kontext-Seite auf der Gestaltungs-Seite nicht aufgeführt werden. Das gilt erst recht für die Ebene der dazugehörigen Qualitätskriterien, die bei differenzierter Betrachtung von Bildungsqualität sehr zahlreich sind.⁶ Der Würfel kann und will kein Quali-

tätssicherungsinstrument oder -system ersetzen; d. h., er ist weder eine Checkliste oder ein Kriterienkatalog noch ein Instrument zur (Selbst-)Evaluation.

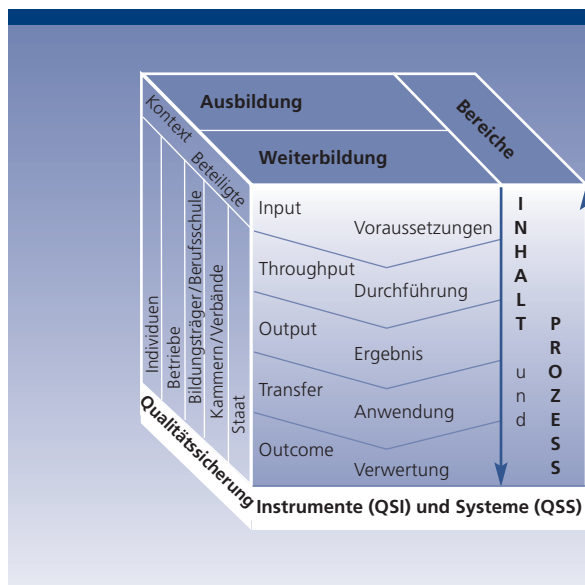
Die *Leiste* an der *Frontfläche* meint: Alle Bereiche und Phasen der Gestaltung von Aus- und Weiterbildung sind unter dem Aspekt von **Inhalts-** und **Prozessqualität** zu betrachten und zwar *wiederkehrend* z. B. als „Phasenmodell: Leistungserbringung der Weiterbildung“⁷, „Qualitätskreis in der Dienstleistungsorganisation“⁸, „Qualitätskreislauf in einer lernenden Organisation“⁹.

Der *Sockel* des Würfels zeigt, dass sich diese Forderung an alle an der Qualitätsentwicklung beteiligten Personen und Institutionen richtet und sie die dafür vorhandenen **Qualitätssicherungsinstrumente (QSI)** (z. B. Kriterienkataloge, Checklisten von Qualitätsringen, vom BIBB u. a.) und **Qualitätssicherungssysteme (QSS)**¹⁰ (z. B. AZWV, EFQM, ISO, LQW) als Grundlage nutzen können.

Anhand dieses Würfels lassen sich Aspekte aus *unterschiedlichen Flächen* miteinander verbinden, wodurch eine differenzierte Betrachtung komplexer **Zusammenhänge** möglich wird. Am Beispiel der Weiterbildung ergibt sich folgender Zusammenhang: Beteiligte sind z. B. Bildungsträger (linke Seite), die bestimmte Voraussetzungen für die Durchführung (Frontseite) einer Maßnahme schaffen müssen; hierzu verwenden sie Kriterien aus Qualitätssicherungsinstrumenten (Sockel) und unterstellen schließlich ihre Arbeit der Evaluation durch ein Qualitätssicherungssystem (Sockel) zur Sicherung der Prozessqualität. Dieser Vorgang wird in Abständen wiederholt (Frontseite, rechte Spalte).

Bei näherer Betrachtung zeigen sich auch *Einschränkungen* in der Darstellung. Die Quadratur des Kreises ist eben nur fast gelungen: Die Flächen werden mit unterschiedlicher Differenzierung genutzt; so sind *Kategorien* aus Gründen der Übersichtlichkeit nur beim Kontext und Krite-

Der Qualitätswürfel – Struktur der Qualität beruflicher Bildung

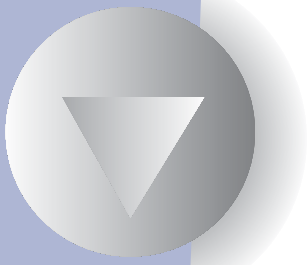


rien an keiner Stelle angeführt. Zudem lässt sich der Gedanke des *Qualitätskreises* am (kantigen) Würfel nur ansatzweise verdeutlichen.

Warum erfolgte dennoch eine Darstellung zur Qualität von Aus- und Weiterbildung in Würfelform? „In der Didaktik sind wir stets mit Fragen der Reduzierung von Komplexität befasst. Der Würfel eignet sich hervorragend als ‚Zwangsinstrument‘ zur Reduzierung und Elementarisierung.“¹¹ Der Qualitätswürfel gibt auf knappem Raum mit Hilfe einer uns vertrauten Form einen strukturierten und transparenten Überblick über alle Bereiche und ihre Bezeichnungen sowie ansatzweise über den Prozess der Qualitätssicherung wieder. Dabei fungiert er selbstverständlich nicht als *Modell*, das verkleinert und stilisiert den realen Gegenstand repräsentiert. Aus- und Weiterbildung sind keine „harten Brocken“, sondern gesellschaftliche Aufgaben, deren Verzahnung der Würfel erkennen lässt. ■

Anmerkungen

- 1 Siehe hierzu: Memmert, W.: *Didaktik in Grafiken und Tabellen*. Bad Heilbrunn 1995 (5. Aufl.). Ein „Klassiker“ in der Umsetzung solcher Überlegungen ist: Jank, W.; Meyer, H.: *Didaktische Modelle*. Berlin 2005, (7. Aufl.)
- 2 Der gleiche Gedanke liegt der *Curriculumspirale* (Memmert, W. a. a. O., S. 38) bzw. dem *Spiralcurriculum* (siehe z. B. *Pädagogische Fachbegriffe in der beruflichen Bildung – Spiralcurriculum*: www.learn-line.nrw.de/angebote/paedagogischefb/lexikon/spiralcurriculum.html) (Abruf am 7. 9. 06) zugrunde.
- 3 Zur Einbeziehung des Qualitätswürfels in die Qualitätsdiskussion siehe: Krekel, E. M.; Balli, Ch.: *Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung*. In: *Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. BIBB (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78*. Bonn 2006, S. 26–28; www.bibb.de/redaktion/qualitaetsentw_wb/start.htm
- 4 Zum Strukturmodell siehe Balli, Ch.; Ramlow, E.; Harke, D.: *Vom AFG zum SGB III. Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen*. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2000 (Anlage 2)
- 5 Hier wurden jeweils sowohl die deutschen als auch die englischen Termini angeführt.
- 6 Siehe z. B.: „*Beurteilungskriterien für die Qualität von Weiterbildungsangeboten für Frauen*“. In: Balli, Ch.; Jungkuntz, R.; Wielpütz, R.: *Weiterbildung für Frauen*. KOBRA (Hrsg.). Berlin 1993, S. 57–76: ein Kriterienkatalog mit rd. 120 Qualitätskriterien.
- 7 Stark, G.: *Qualitätssicherung der Weiterbildung als Aufgabe der Bildungsträger*. In: *BWP 27 (1997) 2*, S. 27
- 8 nach DIN EN ISO 9004, Teil 2
- 9 Zech, R.: *Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung*. Hannover 2006, S. 14
- 10 *Qualitätssicherungssysteme betrachten meist vorrangig die Qualität des Managements und damit den Bereich Input/Voraussetzungen*.
- 11 Fichter, W.: *Von der Bildkartei zum Zauberwürfel*. In: Schiele, S. (Hrsg.): *Praktische politische Bildung*. Landeszentrale für politische Bildung BW (Hrsg.). Schwalbach (Taunus) 1997, S. 10–25



Das europäische Netzwerk „Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“

BENT PAULSEN

► **Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ist seit der Entschließung des Deutschen Bundestags zur Verabschiedung des novellierten Berufsbildungsgesetzes¹ ein Thema, dem auf nationaler Ebene größere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.**

Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie die Aufwendungen, die in der Berufsbildung von Anbietern wie Lernenden geleistet werden, mit dem bestmöglichen Ertrag verbunden werden können: Berufliches Lernen soll effektiv und effizient sein, um Leerläufe und zeitliche wie finanzielle Fehlinvestitionen zu vermeiden. Auf europäischer Ebene ist das Thema Qualitätssicherung der beruflichen Bildung bereits seit dem Jahr 2000 als gemeinsamer Auftrag formuliert worden. In den verschiedenen Arbeitsgruppen, die seither unter deutscher Beteiligung tätig waren, wurde ein gemeinsamer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung entwickelt, dessen weitere Umsetzung und Verbreitung in den Mitgliedstaaten das Ziel des im Oktober 2005 gegründeten Europäischen Netzwerks Qualitätssicherung der beruflichen Bildung (European Network Quality Assurance in VET – ENQA-VET) ist. Der Beitrag zeichnet die Entwicklung nach, die das Modell des Gemeinsamen Bezugsrahmens hervorgebracht hat, und beschreibt die Intentionen und Arbeitsweise des Netzwerks. Die Kopenhagener Erklärung über die verstärkte europäi-

sche Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung vom November 2002 hat die „Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und -grundsätzen für berufliche Bildung“² erneut auf die politische Agenda gesetzt. Dies beruht auf der Einschätzung, dass Qualitätssicherung in der Berufsbildung einen Schlüssel darstellt für die Unterstützung des Übergangs in ein wissensbasiertes Europa, dass Qualitätssicherung von zentraler Bedeutung ist für gegenseitiges Vertrauen in und zwischen den Mitgliedstaaten und dass sie unterstützend wirkt für die Entwicklung von Mobilität und lebenslangem Lernen in Europa.

Der Kopenhagener Erklärung vorausgegangen waren seit dem Jahr 2000 Initiativen der Europäischen Kommission und der Mitgliedstaaten, die zunächst mit dem „Europäischen Forum Qualität der Berufsbildung“ begonnen hatten, das im Laufe seiner Arbeit einen *Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung* entwickelt hatte. Dieser wurde in seinen Grundzügen im September 2002 vorgestellt. Zur Umsetzung der Ergebnisse des Forums, die in der Kopenhagener Erklärung bestätigt worden waren, wurde eine Technische Arbeitsgruppe (TWG) gebildet, welche die Arbeiten des Forums fortsetzte und die Grundzüge des Bezugsrahmens zum *Gemeinsamen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (CQAF)* in der Form des nachstehenden Modells eines Qualitätskreises weiterentwickelte. Im Mai 2004 verabschiedete der Rat der Berufsbildungsminister dieses Konzept. Es umfasst die miteinander verzahnten Elemente (siehe Abbildung):

- Planung
- Durchführung
- Evaluierung und Bewertung
- Überprüfung.

Das Modell soll, wie der Name sagt, als gemeinsamer Bezugsrahmen dienen für die nationalen Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in der Berufsbildung auf der Ebene der Systeme sowie auf der Ebene der Bildungsanbieter. Die Vorzüge dieses Modells liegen darin, dass es nicht nur politischen Entscheidungsträgern wie Praktikern genaue Einblicke in die Funktionsweise bestehender Qualitätssicherungsverfahren erlaubt, sondern darüber hinaus zur Identifizierung von Verbesserungsmaßnahmen verwendet werden kann. Und nicht zuletzt erlaubt es den übernationalen Vergleich der Wirksamkeit von Qualitätssicherungssystemen, da es kontextneutral konstruiert ist.

Mit der Ratsentschließung vom Mai 2004 wurde vereinbart, dass die 25 Mitgliedstaaten sich dafür einsetzen, dieses Modell auf freiwilliger Grundlage zu fördern. Seither haben verschiedene Mitgliedstaaten, zum Beispiel Dänemark, dieses Modell verpflichtend eingeführt für die Qualitätssicherung der schulischen Berufsbildung.³ Der Beratende Ausschuss für Berufsbildung, dem Vertreter der Mitgliedstaaten und der Sozialpartnerorganisationen auf europäischer

Ebene angehören, hat im Juni 2005 der Kommission empfohlen, zur weiteren Verbreitung des Modells ein europäisches Netzwerk aufzubauen, das als Plattform für verstärkte und nachhaltige Zusammenarbeit, für gegenseitiges Lernen und für Erfahrungsaustausch über die Umsetzung des Modells und anderer Ansätze zur Qualitätssicherung dienen soll. Darüber hinaus soll im Netzwerk weiter daran gearbeitet werden, gemeinsame Kriterien und Grundsätze für die Qualität der beruflichen Bildung zu entwickeln und zu verbreiten sowie Verbindungen herzustellen zur Qualitätssicherung im Bereich der hochschulischen Bildung. Mit diesem umfassenden Auftrag wurde am 3. Oktober 2003 das Netzwerk in Dublin gegründet. Ihm gehören zur Zeit Vertreter aus 22 europäischen Staaten sowie der drei europäischen Sozialpartnerorganisationen an.⁴ Unterstützt wird die Arbeit des Netzwerks durch das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) im Auftrag der Europäischen Kommission. Mit dem Arbeitsprogramm für die Jahre 2006/2007 sind drei Themen in den Mittelpunkt gestellt worden:

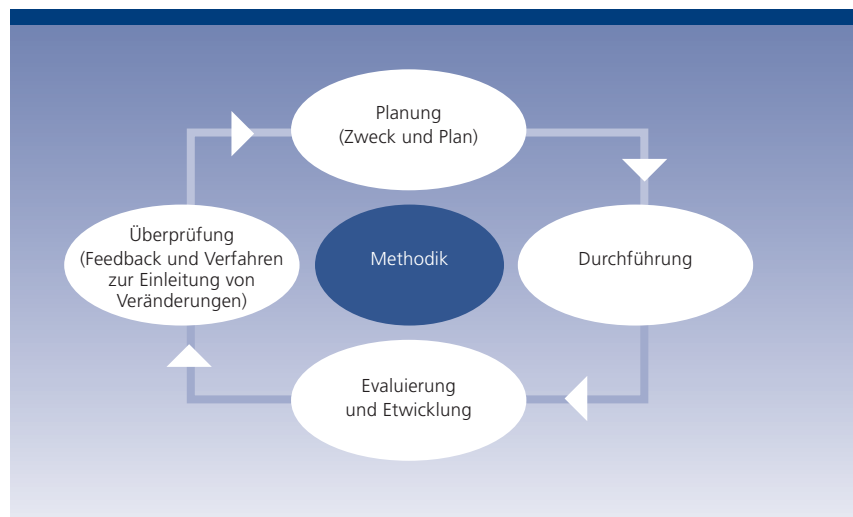
Schwerpunkte der Arbeit des Netzwerkes „Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“

1. Entwicklung strategischer Ansätze zur Qualitätssicherung auf nationaler, regionaler und sektoraler Ebene sowie auf der Ebene der Bildungsanbieter vor dem Hintergrund des CQAF-Modells,
2. Verbindungen zwischen Innovationen und Qualitätssicherung in der Berufsbildung,
3. Wechselseitiges Lernen zwischen Qualitätssicherungs-Entwicklungen in der beruflichen Bildung und in der hochschulischen Bildung.

Zur Umsetzung dieser Schwerpunktthemen sind verschiedene Aktivitäten vorgesehen, die dazu dienen sollen, auf freiwilliger Basis die Transparenz über die unterschiedlichen Konzepte und Strategien der Qualitätssicherung in den teilnehmenden Staaten zu verbessern, die Konsistenz der verschiedenen Qualitätssicherungs-Initiativen innerhalb der europäischen Staaten zu erhöhen und dadurch den Stellenwert der Berufsbildung im Rahmen des zu schaffenden europäischen Bildungsraums zu steigern.

Diese Aktivitäten umfassen Studienbesuche (peer-learning visits) der Netzwerkmitglieder mit dem Ziel, die Praxis der Qualitätssicherung in einzelnen Bereichen der Berufsbildung näher kennenzulernen. So wird Deutschland im Mai 2007 Gastgeber eines solchen Studienbesuchs sein, in dessen Mittelpunkt die Darstellung der unterschiedlichen Qualitätssicherungs-Instrumente in der dualen Berufsausbildung sein wird. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Themas war, dass der Mehrzahl der Netzwerkmitglieder das Zusammenwirken von Ausbildungsbetrieb und berufsbildender Schule, insbesondere im Hinblick auf die Sicherung der Qualität der Ausbildung, eher unbekannt ist und sie dadurch beispielsweise Anregungen erhalten sollen für die Gestaltung von betrieblichen Praktika im Rahmen vollschulischer Berufsbildungsgänge. Die Mitglieder des natio-

Abbildung **Qualitätssicherungsmodell**



nalen Qualitätsnetzwerks, das beim Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichtet worden ist⁵, bereiten gemeinsam mit dem Land Rheinland-Pfalz diesen Studienbesuch vor, der die Teilnehmer in ausbildende Betriebe, berufsbildende Schulen, Kammern und überbetriebliche Bildungsstätten führen wird.

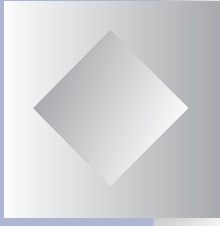
Darüber hinaus werden die Aktivitäten des Netzwerks mit denen des EU-Programms Leonardo da Vinci verknüpft, in dessen Rahmen vielfältige Projekte zum Thema Qualitätssicherung in der Berufsbildung gefördert werden. (Vgl. dazu den Beitrag von GUTKNECHT-GMEINER in dieser Ausgabe.) Ferner werden in gegenwärtig drei thematischen Arbeitsgruppen mit gemischt-nationalen Mitgliedern folgende Fragestellungen vertieft behandelt:

- (1) Instrumente zur Verbesserung der Qualitätssicherung bei Bildungsanbietern,
- (2) Operationalisierung des von der Technischen Arbeitsgruppe entwickelten Rahmens von Qualitätsindikatoren,
- (3) Verstärkung der Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung einerseits und der hochschulischen Bildung, dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und dem Europäischen Kreditpunktesystem für Studienleistungen (ECTS) sowie für die Berufsbildung (ECVET).

Schließlich soll die Arbeit mit Unterstützung des Cedefop durch Studien, Vergleichsuntersuchungen und Entwicklungsprojekte gefördert werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/4752, S. 24 f.
- 2 Erklärung der europäischen Minister für berufliche Bildung, verabschiedet am 29./30. November 2002 in Kopenhagen
- 3 Vgl. The Danish National Education Authority (Ed.): *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training*. Copenhagen 2005
- 4 Für die Bundesrepublik Deutschland sind das BMBF (vertreten durch den Verfasser dieses Beitrags) sowie das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (vertreten durch Dr. Beate Scheffler) am Netzwerk beteiligt.
- 5 BMBF, BIBB, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände und Deutscher Gewerkschaftsbund



Bildungsetat oder Wirtschaftsetat? Wer zahlt für Qualitätsförderung im Fernunterrichtswesen?

HORST MIRBACH

► **Qualitätskontrolle und die Werbung mit dieser Qualität haben im Fernunterrichtswesen einen hohen Stellenwert.**

Das Fernunterrichtsschutzgesetz vom 24. 8. 1976¹ wurde im Wesentlichen als Gesetz zum Schutze der Verbraucher geschaffen und als solches im fachlich zuständigen Bereich des Bildungswesens angesiedelt. Entsprechend wurde im Staatsvertrag über das Fernunterrichtswesen vom 16. 2. 1978² zwischen den Ländern eine Finanzierungsregelung vereinbart, die an den „Königsteiner Schlüssel“³ anknüpft, eine Regelung zur „paritätischen“ Finanzierung typisch allgemein-gemeinnütziger öffentlicher Aufgaben. Ein eventueller besonderer Nutzen für einzelne Länder wird nicht berücksichtigt. So gilt nach Artikel 14 Abs. 2 S. 1 u. 2 des Staatsvertrages über das Fernunterrichtswesen: „Sämtliche Einnahmen der Zentralstelle sind zur Verwendung für die ihr obliegenden Aufgaben zweckgebunden. Fehlbeträge erstatten die Länder zu zwei Dritteln nach dem Verhältnis ihrer Steuereinnahmen und zu einem Drittel nach dem Verhältnis ihrer Bevölkerungszahl.“

Nach Artikel II des Staatsvertrages vom 4. Dezember 1991⁴ gilt weiter: „Bis zur Durchführung eines gesamtdeutschen Länderfinanzausgleichs gilt für die in Art. 14 Abs. 2 genannte Erstattung der Fehlbeträge folgende Regelung: Der Zuschussbedarf für die Zentralstelle wird von allen Ländern nach dem bisherigen Königsteiner Schlüssel ge-

tragen. Eine Beteiligung der neuen Länder an der Grundfinanzierung der Zentralstelle erfolgt nicht. Der durch die Ausdehnung des Aufgabenbereichs auf die neuen Länder und den östlichen Teil Berlins bedingte Zuschussbedarf (beitrittsbedingter Bedarf) wird von den neuen Ländern und Berlin allein getragen. Die Aufteilung des gemeinsamen Zuschusses wird im Haushaltsplan ausgewiesen. Der von den neuen Ländern und Berlin aufzubringende Anteil wird nach der Bevölkerungszahl umgelegt.“

Bei einer eventuellen Novellierung des Fernunterrichtsschutzgesetzes würde die Pflicht zur vorherigen Genehmigung von Fernlehrgängen ersetzt durch eine freiwillige Zertifizierung. In der Diskussion wird nun von einem Teil der Anbieter geltend gemacht, die Genehmigungspflicht (und die Werbung mit der „amtlichen Zulassung“) läge im wirtschaftlichen Interesse der Unternehmen. Nur so sei eine (von den Unternehmen) bezahlbare Qualitätskontrolle gesichert; rein privatwirtschaftliche Zertifizierungsverfahren seien zu teuer. Die bisherige Genehmigungspflicht und die Zulassungsstelle in Frage zu stellen sei daher „geschäftsschädigend“.

Dieses Argument ist sachlich durchaus ernst zu nehmen. Es macht deutlich, dass zur Veranstaltung von Fernunterricht im Laufe der Zeit eine beachtliche Zahl – kleiner und größerer – Dienstleistungsunternehmen entstanden ist, eine eigene Fernunterrichtswirtschaft, an deren Erhalt und Ausweitung ein objektives wirtschaftliches Interesse Deutschlands besteht. Die Fernunterrichtswirtschaft ist eng verbunden mit anderen Bereichen der Bildungswirtschaft, teils bieten die Unternehmen sowohl Fernunterricht als auch (in erster Linie) Präsenzunterricht an, teils bestehen (auch) Verbindungen zum Verlagswesen. Die Herkunft – klassische Privatwirtschaft oder Gemeinwirtschaft – ist gemischt. Es ist nicht zu leugnen und durchaus legitim, dass hier ein wirtschaftliches Interesse geltend gemacht wird

- am Bestehen eines leistungsfähigen und angesehenen Qualitätskontrollverfahrens und
- der Möglichkeit, zu möglichst geringen Kosten mit den (positiven) Ergebnissen dieser Qualitätskontrolle wirtschaftlich werben zu können.

Zu prüfen ist allerdings, wer die Kosten hierfür – nach den in einer Privatwirtschaft zuallererst heranzuziehenden Unternehmen selbst – tragen sollte.

Für die Förderung der wirtschaftlichen Interessen von Unternehmen sind einerseits grundsätzlich die Wirtschaftsministerien zuständig, d. h., für die Förderung von landesangehörigen Unternehmen ist der Etat des Landeswirtschaftsministers in Anspruch zu nehmen, nicht der Bildungsetat, und gesamtwirtschaftlich wäre der Bundeswirtschaftsminister anzusprechen. Die Wirtschaftsministerien verstehen sich allerdings bisher noch überwiegend als Förderer der klassischen Produktion – weniger als Förderer der Dienstleistungswirtschaft. Hierüber sollte in den Wirtschaftsministerien verstärkt nachgedacht werden.

Andererseits gilt es aber auch, zu berücksichtigen, dass die Fernunterrichtsveranstalter und ihre wirtschaftlichen Aktivitäten nicht gleichmäßig oder entsprechend dem Königsteiner Schlüssel auf die Bundesländer verteilt sind. Es gibt deutliche Schwerpunkte, sowohl bei der Zahl der Veranstalter als auch bei den Umsätzen. Dies würde die Forderung rechtfertigen, die betreffenden Länder – z. B. Hamburg – in einem höheren Maße zur Förderung der Fernunterrichtswirtschaft heranzuziehen. Stellt man hingegen die wirtschaftliche Funktion der Fernunterrichtswirtschaft im Verhältnis zur Gesamtwirtschaft – ihren Beitrag zur Steigerung der gesamtwirtschaftlichen Leistungsfähigkeit – in den Vordergrund, so wäre der erste Adressat das Bundeswirtschaftsministerium.

Die Bereitstellung und Förderung leistungsfähiger und angesehener Verfahren der Qualitätskontrolle ist bereits seit sehr langer Zeit eine traditionelle Aufgabe der Wirtschaftsförderung, ebenso wie die Unterstützung von Werbung und Selbstdarstellung der heimischen Wirtschaft. Die Förderung des Normungs- und Zertifizierungswesens z. B. lässt sich als Bereitstellung und Kontrolle von „Maßen und Gewichten“ sogar Jahrtausende zurückverfolgen. Das gilt ebenso für die Förderung der Werbung und Selbstdarstellung von Unternehmen z. B. im Rahmen von In- und Auslandsmessen. Die Wirtschaftsministerien in Bund und Ländern werden sich dem Argument kaum verschließen können, auch angemessene Fördermaßnahmen für die Qualitätskontrolle der Fernunterrichtswirtschaft und die Werbung mit dieser Qualität in das breite Spektrum ihrer Wirtschaftsfördermaßnahmen aufzunehmen. Das vor allem auch vor dem Hintergrund der Bedeutung von Fern- und E-Learning für die Weiterbildung und Qualitätssteigerung in der Wirtschaft. Die Fernunterrichtsveranstalter sollten hier tätig werden und sich als Teil der Wirtschaft verstehen, darstellen und durchsetzen.

Dem Plädoyer einiger Fernunterrichtsveranstalter für eine bezahlbare Qualitätskontrolle und Werbung mit Qualität wird als solchem durchaus gefolgt – im Bereich der Wirtschaftspolitik. Sie muss die Berechtigung einer Förderung abwägen und ggf. die erforderlichen Mittel bereitstellen. ■

Anmerkungen

- 1 BGBl I S. 2525, zuletzt geändert durch Gesetz vom 26. 11. 2001 (BGBl I S. 3138)
- 2 Gesetz- und Verkündungsblatt NRW 1978, S. 102, geändert durch Staatsvertrag vom 4. 12. 1991 (GV NW 1992 S. 275)
- 3 Ursprünglich im Königsteiner „Staatsabkommen über die Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen“ vom 31. 5. 1949 geregelte Aufteilung des Länderanteils bei gemeinsamen Finanzierungen. Er setzt sich zu 2/3 aus dem Verhältnis der Steueraufkommen zueinander und zu 1/3 aus dem Verhältnis der Bevölkerungszahl der Länder zusammen. Er hat einen sehr weiten Anwendungsbereich und wird jährlich neu berechnet, für 2006 unter Zugrundelegen der Steueraufkommen sowie der Bevölkerungszahlen von 2004.
- 4 Gesetz- und Verkündungsblatt NRW 1992, S. 275

Qualität in der beruflichen Bildung*

Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“: „Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung“, BIBB [Hrsg.], Bonn 2006 (Wiss. Diskussionspapiere, Heft 78)

Arnold, R. [Hrsg.]: **Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit** (Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik; 17). Baden-Baden 2006

Arnold, R.; Wieckenberg, U.; Becker, A.; Sauter, E.: **Qualitätsmanagement**. In: *Erwachsenenbildung* 46 (2000) 3, S. 100–114

Balli, Ch.: **Qualitätsrichtlinien für die DV-Weiterbildung von Frauen – Informationen zu einem Kriterienkatalog**. In: *BWP* 30 (2001) 6, S. 34–36

Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E.: **Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung. Strukturen und Entwicklungen**. Bielefeld 2000

Balli, Ch.; Hensge, K.; Härtel, M. [Hrsg.]: **E-Learning – Wer bestimmt die Qualität?** Bielefeld 2005

Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. [Hrsg.]: **Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Wo steht die Praxis?** Bielefeld 2004

Balli, Ch.; Krekel, E. M.; Sauter, E. [Hrsg.]: **Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen**. Bonn 2002

Behrens, S.; Esser, Ch.: **Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Eignung des EFQM-Modells für Excellence**. In *BWP* 32 (2003) 1, S. 40–44

Beuck, R.; Harke, D.; Voss, S.: **Qualitätsmanagement und Qualitätskriterien für die Bildungs- und Weiterbildungsberatung**. Potsdam 2000

Faulstich, P.; Gnahn, D.; Sauter, E.: **Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag**. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin 2003

Fogolin, A.; Zinke, G.: **Mediennutzung als Indikator für Ausbildungsqualität**. In: *BWP* 34 (2005) 6, S. 10–14

Holz, H.; Nowak, H.; Schemme, D.; Stahl, T. [Hrsg.]: **Selbstevaluation in der Berufsbildung**. Bielefeld 2004

Krekel, E. M.: **Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung**. In: *Zukunft der betrieblichen Bildung*. Bielefeld 2001, S. 177–187

Krekel, E. M.; Raskopp, K.: **Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung**. In: *BWP* 32 (2003) 6, S. 8–12

Krekel, E. M.; Sauter, E.: **Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Nachfrager durch mehr Transparenz**. In: *BWP* 30 (2001) 3, S. 8–12

Melms, B.; et al.: **Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland**. Bielefeld 2002

Rützel, J. [Hrsg.]: **Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung**. Bielefeld 2000

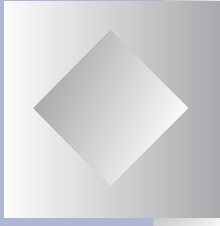
Sauter, E.: **Pflichtübung oder Kernaufgabe: Thesen und Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung**. In: *Erwachsenenbildung* 46 (2000) 3, S. 110–114

Sauter, E.: **Qualitätssicherung, -management und -entwicklung in der beruflichen Weiterbildung**. In: *Erster Kongress des Forums Bildung*. Bonn 2000, S. 694–699

Schlottau, W.: **Verbundausbildung: von der Lückenschließung zur Qualitätsverbesserung. Ausgangssituation: Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze**. In: *Berufsbildung* : 56 (2002) 75, S. 39–41

Zinke, G.; Härtel, M. [Hrsg.]: **E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz**. Bielefeld 2004

* Schwerpunkt liegt auf Veröffentlichungen des BIBB bzw. Veröffentlichungen, an denen BIBB-Mitarbeiter/-innen beteiligt sind.



Reglementierung der beruflichen Weiterbildung durch die Europäische Union ?

► **Der Kopenhagen-Prozess, der 2002 erfolgreich von der EU-Kommission initiiert worden ist, bestimmt zusehends die deutsche Bildungsdebatte. Über die Auswirkungen wird derzeit auf verschiedenen nationalen Ebenen diskutiert und gerungen. Für die Bildungslandschaft könnten sich durch eine konsequente Integration der Funktionsprinzipien des europäischen in einen deutschen nationalen Qualifikationsrahmen gravierende Auswirkungen ergeben. Der Autor zeigt zunächst die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik seit 1995 auf und erläutert die potenziellen Folgen anhand des europäisch-deutschen Politikgeflechts.***

Solange die Initiativen der Europäischen Union in der Bildungspolitik keine ernsthaften Auswirkungen auf die mitgliedstaatlichen Bildungssysteme ausübten, bestand die deutsche Haltung weitgehend in Desinteresse. Schließlich konnte man sich nach der Maastricht-Reform seit 1992 auf die restriktive Vertragsgrundlage berufen, in der – einmalig für den EU-Vertrag – jegliche Versuche der Harmonisierung ausgeschlossen werden. Doch die EU hat es verstanden, durch ihr vielseitiges Instrumentarium allmählich spürbare Auswirkungen zu erreichen – und das nicht mehr nur in Nischen der jeweiligen nationalen Bildungspolitik, sondern im Herzen der jeweiligen Strukturdebatte. Gerade an der beruflichen Weiterbildung zeigt sich, dass die EU-Kommission weit über ihre rechtlichen Kompetenzen hinaus die bildungspolitische Debatte bestimmt und ihr eine wesentliche Ausrichtung gibt.¹ Es zeigt gleichzeitig den Machtverlust der nationalstaatlichen Souveränität und der bildungspolitischen Selbstbestimmung. Die Subsidiarität als Gestaltungs- und Machtverteilungsprinzip wird dadurch massiv unterlaufen.

Entwicklung der europäischen Bildungspolitik seit 1995

Ausgangspunkt der Entwicklung war das Kommissariat unter Edith Cresson 1995 bis 2000, die durch das Weißbuch zum lebenslangen Lernen wesentliche Fixpunkte der Debatte zu normieren wusste.² Dazu gehörte neben dem lebenslangen Lernen auch Beschäftigungsfähigkeit, später die sog. Validierung des informellen Lernens. Die Verlautbarungspolitik war erfolgreich: Die Begrifflichkeiten gingen schnell in das Vokabular der Bildungspolitik über.

Wesentlichen Anteil an der Ausbreitung dieses spezifischen Gedankenguts der EU-Kommission hatten die beschäftigungspolitischen Leitlinien und der Europäische Sozialfonds (ESF), die den Mitgliedstaaten „goldene Zügel“ anlegten.³ Der ESF vermochte vor allem die nationale Beschäftigungspolitik in Deutschland mitzubestimmen, indem



KNUT DIEKMANN

*Dr., Referent für Grundsatzfragen,
Weiterbildungspolitik, Koordinierung beim
Deutschen Industrie- und Handelskammertag
(DIHK), Berlin*

Bundesprogramme und operationelle Programme der Bundesländer durch die bilateral ausgehandelten nationalen Rahmenregeln („Gemeinschaftliches Förderkonzept“ und neuerdings „Nationaler Strategischer Rahmenplan“) angeleitet wurden. Und durch die proportionale Zunahme von EU-Mitteln gegenüber originären nationalen Mitteln stieg der EU-Einfluss.

Dies zeigt sich neben der Arbeitsmarkt- auch in der Weiterbildungspolitik des Bundes. Die großen Bundesprogramme wurden im Wesentlichen auch durch den ESF gestützt, wie die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) oder die *lernenden Regionen*. Aber auch die Bundesländer nutzten mehr ESF-Mittel für ihre Initiativen. Neben dem ESF hat die EU mit ihren Bildungsprogrammen, wie den Leonardo-da-Vinci-Programmen 1994 bis 2006 für die berufliche Bildung, und sog. Gemeinschaftsinitiativen, wie EQUAL und ADAPT, ein Experimentierfeld geschaffen, das Mitgliedstaaten und EU gleichermaßen dient: den einen über nationale Prioritäten, den anderen über thematische Aufrufe.

Ein weiteres wesentliches Moment war die Definition des sog. Lissabon-Prozesses 2000, mit dem die EU-Kommission sich und die Gemeinschaft der Mitgliedstaaten auf das langfristige Strategieziel verpflichtete, bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ aufzusteigen. Geschickt konnte die EU-Kommission auf Ebene des Ministerrats die Mitgliedstaaten über Beschlüsse für weitere Sekundärziele gewinnen. Dazu gehört eine Reihe von neuerlichen Initiativen, die nicht auf Themen der Vertragsgrundlage und auf Gesetzesform basieren, sondern auf politischer Konsensbildung zwischen den Regierungsvertretern – also intergouvernementaler Basis. So hat der Rat Benchmarks formuliert, die künftig die Mitgliedstaaten in den Wettbewerb treiben werden. Für das lebenslange Lernen sollen alle Mitgliedstaaten bis 2010 Quoten von 12,5% der erwerbsfähigen Bevölkerung erreichen.⁴ Und damit überhaupt vergleichbare statistische Daten existieren, hat die EU-Kommission gleich noch aus Pilotumfragen (wie FORCE und CVTS) und der EUROSTAT-Zusammenarbeit eine neue gesetzliche Grundlage zu einer EU-weiten Datenerhebung in der Bildungspolitik geschaffen.⁵

Der Lissabon-Prozess beinhaltet zudem die *Methode der offenen Koordinierung*, mit der einer Spirale gleich die Mitgliedstaaten in einen Wettbewerb getrieben werden, der an verabredeten, aber von der EU-Kommission vorgeschlagenen Indikatoren verläuft [die Methode der offenen Koordinierung bezeichnet die „freiwillige“ Zusammenarbeit von Mitgliedstaaten mittels vier Instrumenten: 1. Festlegung von Politikzielen und Leitlinien; 2. Definition von Indikatoren und Benchmarks; 3. Nationale Aktionspläne; 4. Überwachungssystem über Peer Group-Reviews]. Dem Lissabon-

Prozess ist ebenso der Aufruf zu einer Formulierung von nationalen Strategien des lebenslangen Lernens immanent. Damit wurde vor allem auch Deutschland zu einer ständigen Zielfeststellung und Strukturdebatte gezwungen. Geradezu hinter verschlossenen Türen haben sich Bund und Länder dann auf einen Nominal- und Formalkompromiss mit der Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland geeinigt.⁶

Höhepunkt des steigenden Einflusses der EU ist allerdings der Start des sog. Kopenhagen-Prozesses (11/2002). Er vollzieht das für die Berufsbildung nach, was der Bologna-Prozess im Hochschulwesen verändert hat. Dabei hat er jedoch noch ehrgeizigere Ziele: neben der Schaffung eines Europäischen Raums für Berufsbildung ein „EU-Strukturmodell“ für alle Bildungsbereiche, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF).⁷ Später erst wird man analysieren können, wieso die Mitgliedstaaten diesem Fanal so schnell gefolgt sind. Die deutsche Debatte trieb häufig das Argument, man könne die EU-Diskussion nur beeinflussen, indem man den Vorstellungen der EU-Kommission folge. Schnell wurde daraus der Schluss gezogen, dass ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) notwendig sei. So hat der BIBB-Hauptausschuss im März 2006 bereits eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Überlegungen zur Konstruktion eines Rahmens vornehmen soll.

Dabei wird der NQR von Reformern als eine Chance verstanden, alte Bruchlinien der Debatte zu glätten und für immer schließen zu können. Dazu gehört erstens die Frage der Durchlässigkeit an sich. Deutschland ist wohl neben Frankreich „das“ Land der Schein- und Zeugniskultur. Beide haben Bildungs- und Aufstiegswege zementiert, ohne Brücken zwischen ihnen aufzubauen. Weiter geht damit die Frage der Anrechnung fast zwangsweise einher, da den deutschen Entscheidungsgebern aus bildungsökonomischen Überlegungen offener wird, dass bereits Gelerntes nicht nochmals gelernt werden muss. Doch sind Anrechnungen noch immer Sache der aufnehmenden Einrichtung, wie beispielsweise der Hochschule. Diese Allgewalt der aufnehmenden Einrichtung wird gebrochen werden müssen, wenn Durchlässigkeit Realität werden soll.

Auswirkungen auf die berufliche Weiterbildung

Was nun bedeutet dies alles für die Weiterbildung? Als *erstes* flammt eine ernsthafte *Strukturdebatte* um die Organisation von Weiterbildung auf. Sie entzündet sich nicht mehr an der Frage eines Bundesrahmengesetzes oder Äquivalents, sondern der Einpassung in einen NQR. Wenn auch in den Vorstellungen noch keinerlei Stufen für die Weiterbildung vorgesehen sind, so erfordert die Logik des NQR doch ihre Aufnahme. Die Kompetenzwende des NQR wird zudem auch die vorherrschende Form einer formalisierten

Weiterbildung in Seminaren und Bildungseinrichtungen in Frage stellen. Es wird darauf ankommen, individualisierte Formen, wie das Coaching, arbeitsprozessorientierte Formen wie betriebliches Lernen und schließlich auch Schlüsselkompetenzen zu integrieren.

Die Kompetenzinhalte der öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsprüfungen sind aufgrund ihrer Outcome-Orientierung und ihrer qualitativen Güte der Stufe 6, also der Bachelor-Stufe, zuzuordnen. Das setzt die Tradition der ISCED-5b-Stufung fort. Die Angebote des freien Marktes sind zu divers, um eingestuft werden zu können, zumal eine allgemein akzeptierte zuordnende Institution nicht existiert.

Zweitens schenkt die EU-Kommission der *Frage der Qualität* große Aufmerksamkeit, da ihre institutionelle und inhaltliche Sicherung den Aufbau einer Infrastruktur geradezu erzwingt. Will man nämlich Anbieter von hochwertigen Bildungsdienstleistungen und gleichzeitig Markt, werden die Fixierung von Qualitätsstandards und Mechanismen zur Kontrolle ihrer Einhaltung, wie Zulassung, Zertifizierung oder Evaluierung, erforderlich. Neben der Formulierung von materiellen Erfordernissen treibt die EU-Kommission die Umsetzung nun mit dem sog. *Common Quality Assurance Framework (CQAF)* voran. Es ist noch nicht ausgemacht, ob dann ein System à la AZWV⁸, Landesgesetzen, Integrationskursen o. Ä. entstehen wird. Jedoch müsste der Markt wohl eine Klammer sowohl mittels vergleichbarer oder gar gleicher Qualitätsstandards übergestülpt bekommen, als auch eine institutionelle Infrastruktur eingerichtet werden, die auf die sog. Weiterbildungslandschaft dann leicht Einfluss nehmen kann.

Um die Bedarfsgerechtigkeit und die qualitäts- und effizienzsteigernde Wirkung des freien Weiterbildungsmarktes aufrechtzuerhalten, sind daher weniger fixe thematische Qualitätsstandards vonnöten als vielmehr die freiwillige Selbstverpflichtung der Anbieter zur Einrichtung von Qualitätsmanagementsystemen. Eine Normierung im Bildungsdienstleistungsbereich über den Sicherheitsaspekt hinaus würde einer Reglementierung von Staats wegen bedeuten.

Die *Validierung des sog. informellen und nicht-formalen Lernens* würde *drittens* wohl eine „Schein“kultur zu neuen exzessiven Blüten treiben.⁹ Denn alles, was der Mensch dann als Kompetenz oder Können nachweist – mag es auch noch so selbstverständlich sein –, müsste dann per Schein legitimiert werden. Ein völlig neuer Markt würde dafür entstehen, der von der Weiterbildungslandschaft nur zu gerne integriert wird. Dabei muss man sich allerdings fragen, wieso überhaupt diese Validierung so große Popularität erlangt hat. Denn dadurch wird nicht zu einem neuen Lernen ermuntert, sondern geradezu suggeriert, die Person könne schon sehr viel. Wer will dann noch weiterlernen? Die Frage nach dem Mehrwert ist aus Sicht der Betriebe leicht beantwortet, da sie zwar bei der Rekrutierung bzw. Personalent-

EU-Agenda beeinflusst Berufsbil- dungsdebatte

wicklung wohl nützlich sein können. Doch gleichzeitig wird das Unternehmen dann auch mit selbstbewussten Arbeitnehmern konfrontiert, die auf ihr – schriftlich fixiertes – Kompetenzniveau hinweisen, und damit An-

sprüche auf Lohnhöhe, Karrierewege oder Positionen ableiten könnten. Die Validierung informellen Lernens sollte daher auf freiwilliger Basis mit Kompetenzbeschreibungen in Transparenzinstrumenten umgesetzt werden.

Die Mitgliedstaaten lassen sich *viertens* in der vorliegenden Form eines EQF auf eine *Standardisierung von Bildungsdienstleistungen* ein. Denn die Outcome-Orientierung bringt es mit sich, dass ein individuelles Kompetenzprofil in das Fadenkreuz eines definierten Positionsprofils eines Qualifikationsrahmens eingepasst wird. In der Theorie wird so beispielsweise die Fachkenntnis von Arbeitnehmer x in die Matrix der Kompetenzstufen und Fähigkeiten/Fertigkeiten eingeordnet. Am Ende wird vielleicht eine Formel (Buchstaben und Zahlen) eines Menschen je nach Domain, Stufe, Kompetenzstärke usw. gebildet. Eine Standardisierung von Angeboten auf dem Markt und eine Akzeptanz müssten damit einhergehen, soll der EQF wirklich werden. Gerade die bestehende Praxis des Vereinigten Königreiches verweist heute schon auf zukünftige Entwicklungen. Zudem ist der EU-Kommission mit Blick auf die Vertragsgrundlage zwar strengstens die Einflussnahme auf die Inhalte untersagt, doch gelingt es ihr hier dennoch über Umwege. Darüber hinaus fördert der sektorale oder Branchen-Ansatz eine inhaltliche Definition von Kompetenzen, denn gerade die EU-weite Förderungen von sog. sektoralen Plattformen stellt die nationale Selbstbestimmung in Frage. Um die Idee eines NQR zu prüfen, sollte sich daher die Definition von Kompetenzbeschreibungen an existierende Qualifikationen anlehnen. Die Definition von Inhalten sollte in nationaler Hand bleiben, um so den Traditionen der nationalen Bildungssysteme zu entsprechen.

Fünftens hat die EU-Kommission auch mit neuen Forderungen nach einer *stärkeren Professionalisierung des Bildungspersonals* ein Thema aufgegriffen, das in der deutschen Debatte um die Weiterbildung schon lange etabliert ist.¹⁰ Der EU-Kommission schwebt dabei ein fixer Standard von Mindestqualifikationen vor, den Trainer, Dozenten, Coaches, Ausbilder, Lehrer usw. zu erfüllen haben. Gerade auf dem Markt der vielfältigen Möglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung würde dies dazu führen, dass nur noch Personen mit diesen Qualifikationen eine Tätigkeit ausüben dürften. Das ließe sich in der Konsequenz nur durch Zulassungsverfahren erreichen. Logisch würden damit auch fixierte Wege der Professionalisierung erforderlich, die sich als Basisqualifikation an den Mindeststan-

dards orientierten und als Wahlqualifikationen an Spezialisierung ausrichten würden.

Die Professionalisierung des Bildungspersonals ist zwar von Bedeutung, da es für die Qualität der Vermittlung und Unterrichtung eine wichtige Rolle einnimmt. Dafür sollten mehr Angebote entwickelt werden, allerdings ohne verpflichtende Bindung an definierte Standards. Jedoch müsste gerade in der beruflichen Bildung darauf geachtet werden, dass auch praktische Berufserfahrungen und personale Kompetenzen inbegriffen sind.

Schließlich würde *sechstens* die Durchsetzung von *Leistungspunkten* ein völlig neues Bewertungssystem für Deutschland einführen, wo traditionell nur Abschlüsse und Noten zählten.¹¹ Leistungspunkte könnten unterschiedliche Funktionen einnehmen: Sie könnten Quasi-Ansprüche vermitteln, also dem Charakter nach *credits* sein, oder aber nur unverbindlicher Indikator für ein Kompetenzniveau. Die heutige Konkretisierung der Vorschläge erlaubt es leider noch nicht, eine Beurteilung über ihre wahrscheinliche Akzeptanz und Umsetzung vorzunehmen. Die Idee der Leistungspunkte zeigt gleichermaßen, wie sehr sich die politischen Controller auf Leistungsbilanzen festlegen lassen: Nur über quantifizierbare Indikatoren lassen sich die nationalen Systeme vergleichen und vermeintlich auch bewerten. Gerade durch die Benchmarks wird auf die Bildungs-

akteure ein Druck ausgeübt. Eine neuartige Dynamik entsteht. Diese Dynamik entfachen die Vorschläge aus Brüssel.

Fazit

Die beschriebenen Auswirkungen auf sechs unterschiedlichen Feldern zeigen, wie der EQF-Vorschlag der EU-Kommission es schafft, die jahrzehntelange Auseinandersetzung um ein Bundesrahmengesetz der Weiterbildung vorzuentcheiden: über die Setzung von strategischen Perspektiven zum lebenslangen Lernen; die Vorgabe eines Qualitätsverständnisses; die Validierung von informellem Lernen; die Standardisierung von Inhalten; die Professionalisierung des Bildungspersonals und die Einführung von Ansprüchen via Leistungspunkten. Erstaunlich ist, dass diese Entwicklung unter den maßgeblichen Akteuren in Deutschland nur wenig Aufmerksamkeit findet.

Das Handeln der EU-Kommission in diesem Politikfeld ist dabei nicht wirklich neu. Denn auch schon in anderen Bereichen, wie bei der technischen Harmonisierung, hat es die Kommission verstanden, die Macht der Strukturentscheidung und der Reforminitiative an sich zu ziehen. Andere gute Beispiele in der Daseinsvorsorge des modernen Staates sind Post, Verkehrs- und Rundfunkdienstleistungen: Erst bestanden nationalstaatliche Monopole, dann folgte die

www.didacta-koeln.de

Köln, 27.02. – 03.03.2007

Bildung öffnet Perspektiven!

didacta
die Bildungsmesse

- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

Gute Qualifikationen öffnen bessere Berufsperspektiven

Eine gute Ausbildung und spätere Flexibilität im Berufsleben sind für den beruflichen Erfolg so wichtig wie nie zuvor. Das Bildungssystem für berufliche Qualifikationen stellt sich den neuen Herausforderungen, z. B. mit der Durchlässigkeit von Berufsausbildung und akademischer Bildung.

Informieren Sie sich auf der **didacta 2007 in Köln** über aktuelle Trends und neue Bildungsmedien und stärken Sie so Ihr Profil in der beruflichen Ausbildung!

Wir unterstützen mit einmalig € 102 jede Busfahrt ab 15 Personen zur didacta nach Köln.

Koelnmesse GmbH • Messeplatz 1 • 50679 Köln
Telefon +49 180 510 3101 (0,14 EUR/Minute aus dem deutschen Festnetz)
Telefax +49 221 821-991370
didacta@visitor.koelnmesse.de • www.didacta-koeln.de

**Neu: Dienstag bis Samstag
Zeit sparen, Geld sparen!**
Online Karten kaufen:
www.didacta-koeln.de

Mit dem **BUS-BONUS**
fahren Sie gut!

Ideelle Träger:

Didacta Verband e.V.
Verband der Bildungswirtschaft
www.didacta.de

VdS Bildungsmedien e.V.
www.vds-bildungsmedien.de

 **koelnmesse**
we energize your business

Phase der EU-Liberalisierung und schließlich eine Reregulierung auf höherer europäischer Ebene.

Das ist umso interessanter, als bereits auf globaler Ebene die Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen in der Weiterbildung erfolgt ist. Denn in drei von vier Erbringungsarten wird die Dienstleistung Weiterbildung vor protektionistischen Hindernissen bewahrt.¹²

Die EU-Kommission hat durch den Kopenhagen-Prozess die mitgliedstaatlichen Bildungsagenden maßgeblich angestoßen und verändert. Gerade die ausgeprägte deutsche Europa-Gläubigkeit und Erfüllungsverpflichtung tragen derzeit dazu bei, dass das Programm der EU-Kommission auf dem Feld der beruflichen (Weiter-)Bildung relativ kritik- und alternativlos hingenommen und akzeptiert wird. Erstaunlich ist, dass gesetzliche Maßnahmen gar nicht erforderlich sind, da nämlich auf Ebene des Ministerrates die sog. intergouvernementale Zusammenarbeit gesetzliches Handeln ersetzt. Daher befassen sich auch mit den europäischen Ideen nicht die üblichen und zuständigen parlamentarischen Gremien, sondern nur die betroffenen Bildungsakteure.

Die Gefahren liegen auf der Hand: Jeder Akteur kann so seine eigene Außenpolitik betreiben; eine deutsche Position wird diffus; die EU-Agenda schlägt direkt in die Berufsbildungsdebatte durch; originäre Reformentwürfe werden erst einmal auf die Vereinbarkeit mit dem so genannten europäischen Mainstream geprüft, usw. Auch die Diagnose von Problemen und Bedarfen geht zusehends auf die europäischen Dienststellen über: Picht sitzt heute in Brüssel!

Was ist der Grund für die deutsche Passivität? Sicherlich hängt dies mit der Gewöhnung an die ehemalige Wirkungslosigkeit europäischer Berufsbildungspolitik zusammen. Zudem glaubten die interessierten Akteure, vor allem mit dem dualen System den Stein der Weisen zu besitzen. Kritischer aber ist die Unterschätzung des Eigengewichts der EU-Politik. Denn auf Bund- und Länderebene sind es nur wenige, die EU-Politik im Werden beobachten konnten. Zudem gibt es zu wenige Stellen, die sich originär mit EU-Fragen der Berufsbildung beschäftigen können. Dafür ist vor allem die politische Ebene verantwortlich, die auf eine EU-proaktive Personalpolitik bislang verzichtet hat. Ein Zeichen dafür ist

auch, dass die Bildungsminister fast niemals persönlich auf den EU-Bildungsräten anwesend sind.

Was zu tun ist ...

Worin bestehen die heutigen Handlungsoptionen für die deutsche Berufsbildung? Wie kann die berufliche Weiterbildung selbst gestaltet werden? Der wichtigste Schritt ist die Formulierung einer deutschen Position, die Mindestbedingungen wie die Erhaltung des Berufsprinzips oder des freien Weiterbildungsmarktes einschließt. Das setzt allerdings zweierlei voraus: zum ersten muss mehr Know-how über die Verfahren und die Prozesse europäischer Politik angesammelt werden. Parallel dazu muss man die deutsche und die europäische Debatte voneinander trennen, um zu erkennen, welche Strukturprobleme in Deutschland bestehen. Erst daraus werden sich auch deutsche Vorstellungen vis-à-vis der EU-Agenda entwickeln können. Das erfordert zum anderen aber auch eine mentale Wende hin zu einer bewussteren Interessenspolitik. Man muss sich davon trennen zu glauben, dass alles, was gut ist für Europa, auch gut für Deutschland sein muss.

Gerade die deutsche EU-Ratspräsidentschaft im ersten Halbjahr 2007 bietet für ein konstruktives Regierungshandeln Chancen. Denn die Gefahr des Kopenhagen-Prozesses besteht zweifellos darin, dass mit dem EQF und den Leistungspunkten neue und komplexe Systeme entwickelt werden, ohne dass alte damit abgelöst werden. Das erwirkt neue Bürokratien und Kosten, erhöhte Intransparenz und somit schließlich auch Frustrationen. Die enge Anknüpfung an den Arbeitsmarkt und die betriebliche Praxis muss gesichert werden. Die deutsche Berufsbildungspolitik hat sich nüchtern die Frage stellen, worin denn eigentlich der Mehrwert der neuen EU-Vorschläge besteht. Die zentrale Frage ist, ob der EQF ein Modell für eine Neukonstituierung des berufsbildenden Systems in Deutschland sein kann. Wird er helfen, die Zukunftsprobleme der Berufsbildung in Deutschland zu meistern und die Strukturprobleme zu lösen? Nur wenn man diese Frage bejaht und auch begründen kann, muss man sich auf das Experiment des Kopenhagen-Prozesses einlassen. ■

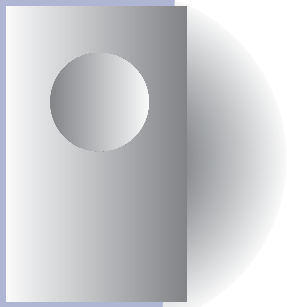
Anmerkungen

- * Becker, H.: *Bildung in der Europäischen Union*, Weinheim 2000; Bechtel, M.; Lattke, S.; Nuissl, E.: *Portrait Weiterbildung EU, Länderportraits Weiterbildung*, Bonn 2005
- 1 In Art. 150 des EU-Vertrags wird der EU nur die Rolle eines subsidiären Akteurs zugewiesen
- 2 Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Hrsg. EU-Kommission, Brüssel 1995

- 3 Vgl. Art. 128 ff. EU-Vertrag
- 4 Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung KOM(2002) 629; <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11064.htm>
- 5 KOM(2005) 625 endg.
- 6 *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Heft 115, Hrsg. BLK, Bonn 2004, www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf.
- 7 *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen*.

- 8 *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung*, Bundesanzeiger, Nr. 119 (2004)
- 9 Siehe auch Bjornavold, J.: *Making Learning Visible*, Luxemburg 2000
- 10 Zusammenfassung bei Peter Baur, *Trends und Herausforderungen in der Qualifizierung des Bildungspersonals*, www.na-bibb.de/uploads/leo/bildungspersonal_baur.pdf

- 11 *Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung. Entwurf Konsultationspapier, CCFP 08 2006 ECVET-DE*
- 12 Vgl. a. GATS-Verhandlungen: *Bildung als öffentliches Gut und kulturelle Vielfalt erhalten, Entschließungsantrag der Fraktionen der SPD und Bündnis 90/ Die Grünen vom 18. 12. 2002*, Drucksache 15/224.



Lernforschung

DANIEL SCHREIBER

Lernen im Modus der Selbstverständigung Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln

Michael Weis

Waxmann Verlag, Münster 2005, 322 Seiten, 24,90 €

Die Bedeutung lebensbegleitenden Lernens ist hinlänglich bekannt. Eine wissensbasierte Gesellschaft reproduziert sich nur durch ständiges Lernen, Umlernen, Neu-Lernen der Individuen. Wie sieht aber die wissenschaftliche Erforschung des Gegenstandsbereichs Lernen aus?

Geht man dieser Frage nach, so stößt man grundsätzlich auf zwei Typen von Veröffentlichungen zu diesem Thema: 1. theoretische Publikationen, die zum Beispiel begriffliche Grundlagen zum Thema liefern und 2. – relativ unabhängig davon – praktische Konzepte, wie zum Beispiel Fallstudien. Der Wert des vorliegenden Buches, bei dem es sich um eine Dissertation handelt, liegt in der gelungenen Verknüpfung beider Publikationstypen.

Die Intention des Autors ist es, Lernen aus der Perspektive des Subjekts zu rekonstruieren, um damit einen Beitrag zum Verstehen von Lernhandeln und zur wissenschaftlichen Erforschung der Erwachsenenbildung als Lernwissenschaft zu liefern. Der Autor bleibt dabei nicht bei einer grundlagentheoretischen Reflexion stehen, sondern stellt zudem ein Forschungsdesign vor, das anhand eines Fallbeispiels konkretisiert wird.

Im ersten Teil des Buches wird der vorgestellte Forschungsansatz theoretisch und methodologisch begründet. Theoretische Referenz ist die sogenannte Subjektwissenschaft, die durch Klaus Holzkamp maßgeblich geprägt wurde.

Die hier vertretene Position geht über die Beschreibung individueller Eigenschaften von Personen hinaus; sie bezieht das Lernen auf den Kontext, in dem es stattfindet. Dabei

wird das individuelle Lernhandeln als „subjektive Handlungsmöglichkeit“ eingebettet in einem objektiven, gesellschaftlichen „Möglichkeitsraum“ gedeutet, woraus sich dann „Möglichkeitstypen“ extrahieren lassen (S. 50). Das individuelle Lernhandeln wird demnach als je unterschiedliche Konkretisierung eines Möglichkeitsraums interpretiert. Im zweiten Teil wird das Forschungsdesign anhand eines Fallbeispiels konkretisiert. Dies wird am Beispiel vom Lernhandeln von „Frau WENGER“ – einer betrieblichen Ausbilderin im Kontext der Bankwirtschaft – vollzogen. Als Datengrundlage dient hierbei ein transkribierter Mitschnitt eines Fortbildungsseminars zum Thema Ausbildungspersonal sowie ein fokussiertes Interview mit Frau WENGER, ein Jahr nach dem Seminar. Anhand dieser Daten können Handlungsproblematiken, in denen Frau WENGER im Kontext ihrer Tätigkeit als Ausbilderin steht, erfasst und Lernproblematiken durch eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse herausgearbeitet werden. Thematisch steht dabei ihr Selbstverständnis als Ausbilderin, welches durch ein problematisches Verhältnis zu ihren Auszubildenden auf die Probe gestellt ist, im Zentrum. Auch die Entlassung eines Auszubildenden, für den sie verantwortlich ist, veranlasst sie zum Umdenken und Umlernen.

Diese subjektiv begründeten Lernherausforderungen werden in einem weiteren Schritt mit allgemeinen Aspekten des Lerngegenstandes, dem Möglichkeitsraum, unterfüttert. Dabei spielen formalrechtliche und gesellschaftliche Bedingungen des Ausbilderhandelns wie auch veränderte Rahmenbedingungen der Ausbildung und der Kontext Bank als Ausbildungsort eine Rolle.

Was ist das Ergebnis der Fallstudie? „Vergleicht man Frau WENGERS Prämissenlage zum Zeitpunkt des Interviews mit ihren Handlungs- und Lernbegründungen im Rahmen der Fallzerlegung (im Fortbildungsseminar, D. S.), so lässt sich feststellen, dass sie eine Fülle von Bedeutungsdimensionen ihres Ausbilderhandelns differenziert sowie neue Bedeutungsdimensionen ihrer Funktion und Rolle aktualisiert hat.“ (S. 286) Dies betrifft vor allem ihr Selbstverständnis als Ausbilderin: deutete sie sich vorher selber als Interessensvertreterin der Geschäftsführung, was sich in ihrem überwachenden und kontrollierenden Unterrichtsstil manifestierte, so charakterisiert sie heute ihre Funktion als „Puffer“ zwischen den Interessen der Bank und den Auszubildenden. Dies wird durch ein verbessertes Vertrauensverhältnis zu ihren Schülern und einem gesteigerten Autonomieanspruch ihrerseits gegenüber der Geschäftsleitung deutlich.

Obwohl das Buch durch die theoretische wie auch empirische Bearbeitung von Lernhandeln ein wenig sperrig ausfällt, so ist es dem Autor trotzdem gelungen, seinem Anspruch Grundlagenrezeption, methodologische Grundlegung, Fallstudie und Reflexion zu vereinen, gerecht zu werden. Dieses Buch ist nicht nur für Akademiker/-innen interessant; auch Praktiker/-innen der Erwachsenenbildung werden davon profitieren. ■

Erwachsenenbildung

BENT PAULSEN

Internationale Trends des Erwachsenenlernens Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Astrid Gussenstätter, Klaudia Haase, Isabelle LeMouillour, Hartmut Scholz, Wendelin Sroka, Thomas Stahl, Matthias Trier

AG Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.)
Waxmann Verlag, Münster 2005, Edition QUEM, Band 19,
306 Seiten, 24,90 €

Die anhaltende Diskussion in Deutschland um Reformen und Reformnotwendigkeiten auf allen Ebenen unseres Bildungssystems, vor allem aber der Berufsbildung, der beruflichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens waren Anlass eines internationalen Monitorings, das im BMBF-Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung durchgeführt wurde. Der vorliegende Bericht stellt ein Zwischenergebnis dieser Arbeiten dar.

Nicht ohne Grund knüpft das Monitoring an die Agenda von Lissabon an. Es will die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Orientierungen der Europäischen Kommission bekanntmachen, sie kritisch begleiten und mit ihren Wirkungen im Alltag des beruflichen Lernens und der allgemeinen Erwachsenenbildung anhand vorliegender Berichte und Dokumente vorstellen. Darüber hinaus greift das Monitoring auch einige wichtige Trends der Erwachsenenbildung in Ländern außerhalb Europas, besonders in den USA, Japan, Kanada, Australien, sowie der neuen Mitgliedsländer der EU auf und will sie in die deutsche Diskussion einbringen.

Der weltweite Aufschwung des Erwachsenenlernens wird zweifellos durch das selbstorganisierte informelle Lernen getragen, doch gerade für den Ausbau und die Stabilisierung dieser Tendenz erhalten professionelle Weiterbildner und ihre Institutionen als Lernberater und Lernbegleiter neue Funktionen. Diesem Funktionswandel traditioneller Bildungseinrichtungen widmet das Monitoring seine Aufmerksamkeit. So werden Veränderungen der Organisationsformen der Einrichtungen, ihrer Beziehungen zur Wirtschaft und den staatlichen Einrichtungen und die sich ändernden Inhalte und Kursformen der Weiterbildungsangebote vorgestellt und dabei insbesondere dem Übergang vom Lehrer zum Lernberater und Lernbegleiter nachgegangen. Der Rechenschwerpunkt liegt auf der Information zu internationalen, europäischen und nationalstaatlichen Programmen, zu interessanten Modellversuchen und Erfahrungsberichten sowie nicht zuletzt zu aktuellen Strategien zur Personalentwicklung in Unternehmen. Hierzu wird auf einschlägige Quellen verwiesen, theoretische Veröffentlichungen werden referiert und analysiert.

Neben den bildungspolitischen Dokumenten und ihrer Umsetzung werden auch die Auffassungen und Praktiken zur Entdeckung Anerkennung und Zertifizierung von Resultaten des Lernens – insbesondere außerhalb organisierter Weiterbildung erworbener Kompetenzen dargestellt.

Insbesondere der internationale Vergleich der sozialen Wirkungen lernförderlicher und lernhinderlicher Kontextbedingungen soll helfen, durch Gestaltung von Lernbedingungen die Kluft zu schließen zwischen den hochleistungsfähigen Köpfen, die zu den Gewinnern in den aktuellen Modernisierungsprozessen gehören, und einer wachsenden Gruppe von Menschen, die nicht an lernförderlichen Arbeitsplätzen steht und der Gefahr unterliegt, für längere Zeit oder sogar dauerhaft aus dem Arbeitsprozess verdrängt zu werden.

Zu den sozialen Rahmenbedingungen für Arbeit und Lernen in der Arbeit gehören auch das Tätigsein und Lernen im alltäglichen sozialen Umfeld, in den Kommunen und Regionen, in Gruppen, Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Parteien, Vereinen und in der Familie. Die Lernförderlichkeit ganzer Regionen und die Herausbildung regionaltypischer Lernkulturen waren daher ebenfalls Thema des Monitoring. Im sozialen Umfeld erworbene Kompetenzen wurden und werden, so demonstrieren unterschiedliche Erfahrungen und Projekte im Ausland, mehr und mehr für den Arbeitsmarkt bedeutsam.

Das Schwergewicht der in den einzelnen Beiträgen vorgestellten Arbeiten des Monitoring liegt in der Förderung der Praxis des Erwachsenenlernens. Es ist allerdings nicht auf Vollständigkeit angelegt, sondern stellt exemplarisch wichtige internationale Trends vor. Die Autorinnen und Autoren erheben auch nicht den Anspruch, vergleichende internationale Erwachsenenbildungsforschung zu betreiben. Internationale Trends werden in Bezug auf das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ abgebildet. Der Bericht stellt Quellen und Materialien bereit und macht auf wichtige Literatur aufmerksam. Besonders verwiesen werden soll darauf, dass diese Publikationen im Zusammenhang stehen mit den seit 2002 vierteljährlich erscheinenden Statusberichten und den alljährlichen Sachstandsberichten des internationalen Monitorings (www.abwf.de).

Kurz: Die Berichte in diesem Band sind detailreiche Informationsquellen für alle, die an der Realisierung lebenslangen Lernens arbeiten. ■

Herausforderungen der Curriculumentwicklung

MARTIN KRÖLL

Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung

Günter Pätzold, Felix Rauner (Hrsg.)

Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2006, 258 Seiten, 34,- €

Der Sammelband leistet einen Beitrag zum Neubeginn und zur Intensivierung der Beziehung zwischen Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Er informiert über den derzeitigen Stand der Forschung und die vorhandenen unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven. Die Herausgeber sehen die Notwendigkeit, dass die Berufspädagogik ihre derzeitige Abgeschiedenheit von Wandlungsprozessen in den Betrieben und Branchen insbesondere im Hinblick auf betriebliche Arbeits- und Lernprozesse überwindet, um ihrer zentralen Aufgabenstellung gerecht zu werden, Bildungsinhalte und -ziele zu identifizieren und zu begründen.

Neben Konzepten der Curriculumentwicklung aus Deutschland geht der Band insbesondere auf Ansätze anderer europäischer Länder sowie den USA ein. Zudem beschäftigt er sich mit der Curriculumentwicklung im Gesundheitswesen, Handel und Informationstechnik, Elektroinstallationshandwerk, Kfz-Gewerbe, Recycling-Sektor und Werkzeugmaschinenbau.

Als zentraler Ausgangspunkt für die Bestimmung und Begründung von Ausbildungsinhalten und -zielen werden die für einen Beruf charakteristischen Arbeitsaufgaben und die zentralen Arbeitsprozesse sowie das entsprechende in der Berufarbeit inkorporierte Wissen und Können angesehen. Letzteres gelte es zu entschlüsseln. Um herauszuarbeiten, was Fachkräfte wissen und können sollten, werden berufsfeldspezifische Analysen wie z. B. Sektoranalysen, (repräsentative) Tätigkeitsanalysen, Arbeitsprozessstudien und Zukunfts-Experten-Workshops durchgeführt. Es wird auf die Tendenz zur Einmaligkeit in der sozialen Praxis hingewiesen, die die Curriculumentwicklung und die Curriculumarbeit keineswegs erleichtert.

Inwieweit durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen im Kontext der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen und in angemessener Weise aufzugreifen sind z. B. durch deren Dokumentation, ist eine weitere zentrale Fragestellung. In diesem Kontext wird vorgeschlagen, das Wissen und Können auf Expertenniveau als „Referenzpunkt“ für die Ausrichtung und Begründung von Inhalten und Zielen der Berufsausbildung anzusehen.

Im Hinblick auf die curriculare Entwicklungsarbeit ergibt sich die Notwendigkeit, das Zusammenspiel zwischen Lernfeld und Funktionsfeld zu berücksichtigen. Es wird ein Bedarf zur Verbesserung der Kooperation zwischen den verschiedenen Lernorten gesehen. Mehrere Beiträge im

Band weisen auf die zentrale Rolle von Lernfeldern, deren Strukturierung und Differenzierung sich auf empirische Befunde stützen sollte.

Die Curriculararbeit vor Ort muss dem Spannungsverhältnis zwischen outcome-orientierten Zielvorgaben aus den Lernfeldern und dem Leitziel des Erwerbs von beruflicher Handlungskompetenz gerecht werden. Sie sollte sich im Sinne einer lernorientierten Curriculumentwicklung am Primat der Lehr-Lernprozesse orientieren.

Ein zentrales Problem der Curriculararbeit ist die Organisation und Regelung des Zusammenspiels zwischen den zentralen Vorgaben und der Umsetzung dieser Vorgaben vor Ort. Dabei geht es auch darum, wie eine gewisse Flexibilität der Lehrpläne gewährleistet werden kann, so dass eine Abstimmung bspw. mit den regionalen wirtschaftlichen Gegebenheiten ermöglicht wird. Darüber hinaus wird betont, dass die Lehrpläne gewissen Standards genügen müssen. In einer Studie wird untersucht, ob der Erwerb von Sozialkompetenzen in ausreichender Weise verankert ist.

Die zurzeit vorhandenen empirischen Befunde zur Qualifikationsforschung reichen nicht aus, um die Curriculumkonstruktion in ausreichender Weise empirisch zu fundieren. Daher wird die Forderung erhoben, eine eigenständige, an den Erfordernissen der Curriculumentwicklung ausgerichtete Qualifikationsforschung zu etablieren. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Vorstellung eines Ableitungszusammenhangs zwischen den Ergebnissen aus den empirischen Befunden der Qualifikationsforschung und der Entwicklung von Curricula einer kritischen Auseinandersetzung nicht standhält.

Die Neugestaltung der Beziehung zwischen Ausbildung und Weiterbildung stellt ebenfalls eine zentrale Herausforderung für die Curriculumentwicklung dar. In diesem Zusammenhang ist zu klären, inwieweit die Erkenntnisse aus der Curriculumentwicklung und Qualifikationsforschung, die sich primär auf die Weiterbildung beziehen, neue Impulse für die Curriculumentwicklung der beruflichen Ausbildung geben können. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn der Band sich mit dieser Problematik beschäftigt hätte.

Wenn das Arbeitsprozesswissen und die Arbeitsinhalte die zentralen Ansatzpunkte für die künftige Curriculumentwicklung sind, dann stellt sich die Frage, inwieweit das Konstrukt „Beruf“ überhaupt noch eine geeignete Kategorie für die Curriculararbeit und -forschung darstellt. Zudem ist zu bedenken, dass dem Aufbau von bereichsübergreifenden Kompetenzen aus der Perspektive der Innovationsforschung einen besonderen Stellenwert zukommt.

Der Band macht deutlich, dass in der aktuellen Curricularforschung nicht auf das Zusammenspiel zwischen individuellen Kompetenzen der Organisationsmitglieder und den Unternehmenskompetenzen eingegangen wird. Eine entsprechende Auseinandersetzung wäre aber viel versprechend.

Für diejenigen, die sich mit theoretischen und praktischen Herausforderungen der Curriculumentwicklung auseinandersetzen, ist das Buch eine empfehlenswerte Lektüre. ■

Kompetenzentwicklung in virtuellen Unternehmen

UWE ELSHOLZ

Unternehmensübergreifende Prozesse und ganzheitliche Kompetenzentwicklung

Hartmut Neuendorff/Bernd Ott (Hrsg.)
Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, 300 Seiten,
51,50 €

Der Sammelband dokumentiert eine Fachtagung mit gleichnamigem Titel, welche im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Innovative Arbeitsgestaltung“ an der Universität Dortmund stattgefunden hat. Ausgangspunkt sind zwei Projekte innerhalb des Förderprogramms, die insbesondere die zunehmende Virtualisierung von Arbeitsstrukturen und ökonomischer Prozesse in den Blick nehmen. Es handelt sich um die Projekte NERVUM („Neue Erwerbsbiografien in virtuellen Unternehmen der Medienindustrie“) und VICO („Kompetenzentwicklung für die Arbeit in virtuellen Unternehmen – der virtuelle Qualifizierungscoach“).

Der Band beginnt mit drei übergreifenden Beiträgen und spannt damit einen über die konkreten Projekte hinausweisenden Bogen. Hier fragt ERPENBECK zunächst danach,

ob eine Organisation die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter kennen muss, und beantwortet diese Frage unter Rückgriff auf strukturationstheoretische und selbstorganisationstheoretische Konzepte auch für virtuelle Unternehmen mit einem eindeutigen Ja. REIB widmet sich der Frage der notwendigen Netzwerk-Kompetenz für virtuelle Unternehmen und differenziert diese aus. Unter Bezugnahme auf Konzepte des blended learning sagt REIB für die Zukunft „hybrid-virtuelle Unternehmen“ (S. 51) voraus, also nicht mehr das ausschließliche Setzen auf Virtualität, sondern die Suche und Beschäftigung mit geeigneten Mischformen aus realen und virtuellen Strukturen. ZIMMER geht in seinem Beitrag zur notwendigen Kompetenzentwicklung für virtuelle Vergangenheit zunächst grundlegend auf Entwicklungsprozesse von Arbeit ein, die in der Virtualisierung ihren vorläufigen Endpunkt finden. Auf dieser Basis beschreibt er dann sowohl Anforderungen als auch Formen der Unterstützung von Kompetenzentwicklung. Bereits die einleitenden Beiträge zeigen damit die dem Band innewohnende Interdisziplinarität an, die sich auch im Autorenverzeichnis niederschlägt.

In den drei weiteren Kapiteln des Bandes werden die Ergebnisse einzelner Workshops dokumentiert, die den Untertitel der Tagung „Neue Forschungsergebnisse und visionäre Instrumente zur Unterstützung virtueller Zusammenarbeit“ mit Inhalt füllen.

Aus berufspädagogischer Perspektive erscheinen dabei insbesondere die Beiträge zu Kompetenzprofilen in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen interessant. KLATT/NEUENDORFF/NÖLLE zeigen auf, dass Kompetenzprofile bei Personen mit vielen Erwerbsstationen in der Selbsteinschätzung ein überdurchschnittliches Kompetenzniveau der Schlüsselqualifikationen ausweisen und zeichnen damit „ein vergleichsweise positives Bild von Personen mit unsteten Erwerbsbiografien“ (S. 157). CIESINGER/URDZE wiederum stellen mit dem job.profiler ein praktisches onlinegestütztes Instrument zum Kompetenzprofil vor.

Schließlich sei noch auf den Beitrag von FISSLER/HEINER/MENGE und DISSMANN verwiesen, der sich dem virtuellem Coaching widmet. Das Coaching wird dabei vor allem als medial unterstütztes Selbstcoaching konzeptioniert, wobei man auf die praktische Umsetzung und Erprobung dieses Instruments gespannt sein darf.

Der Leser findet in dem Band eine Menge Anregungen sowohl hinsichtlich grundlegender Fragen virtueller Unternehmen als auch bezogen auf praktisch entwickelte Instrumente. Allerdings bedarf die Erschließung des Bandes einiger Anstrengungen: So wäre eine bessere Leserführung hilfreich, die die Einordnung und Verbindung zwischen einzelnen Beiträgen erleichtern würde. Zudem hätte ein zusammenfassender Ausblick darüber gutgetan, wohin die Reise denn weiter hingehen könnte mit der Kompetenzentwicklung in virtuellen Unternehmen. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung und ihrer Randgebiete.

JUTTA ALLMENDINGER, WERNER EICHHORST, ULRICH WALWEI (HRSG.)

IAB Handbuch Arbeitsmarkt Analysen, Daten, Fakten
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg 2005

STEFAN DIETRICH, MONIKA HERR (HRSG.)

Support für Neue Lehr- und Lernkulturen
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

GERHARD SYBEN u. a.

Weiterbildung als Innovationsfaktor Handlungsfelder und Kompetenzen in der Bauwirtschaft – ein neues Modell
Edition Sigma, Berlin 2005

ANDREAS LISCHKA

Wissensmanagement als Innovationsquelle für den Mittelstand
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

KARL-HEINZ LIST

Das zeitgemäße Arbeitszeugnis
Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2006

BARBARA ASBRAND u. a. (Hrsg.)

Globales Lernen im dritten Lebensalter
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

STEFAN HARTZ, KLAUS MEISEL

Qualitätsmanagement
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006

EVA CENDON, DORIS MARTH, HELMUT VOGT (HRSG.)

Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa
DGWF-Verlag, Hamburg 2006

Bewegen Sie die Zukunft



als Berater/in für Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung

als Berater/in zur Stärkung von Berufsbildungseinrichtungen

in Addis Abeba - Äthiopien

Wir arbeiten auf vier Kontinenten, in rund 120 Ländern der Welt für Auftraggeber wie die deutsche Bundesregierung, internationale Organisationen und Regierungen anderer Länder. Unser Ziel ist es, die Lebenschancen der Menschen zu verbessern sowie deren Lebensgrundlagen zu erhalten. Dafür konzipieren wir - gemeinsam mit unseren Partnern - Projekte und Programme zur Unterstützung von Entwicklungs- und Reformprozessen, die unsere über 10.000 Mitarbeiter als Berater und Mittler begleiten. Entwicklungszusammenarbeit heißt für uns, unternehmerisch, kundenorientiert und wirtschaftlich zu handeln. Ein hoher Anspruch, dem wir dank der Kompetenz unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter immer wieder gerecht werden.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
Postfach 5180 · D-65726 Eschborn im Taunus
Kontakt: Frau Marlo Hintze
Personalbereitstellung und -betreuung
e-mail: Marlo.Hintze@gtz.de
Tel.: 0 61 96 / 79 33 03
Internet-Stellenmarkt: www.gtz.de

Das Vorhaben: Kooperationsvorhaben „Kapazitätsaufbau für Wirtschaftsentwicklung in Äthiopien (Engineering Capacity Building Program – ECBP).“ Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit unterstützt das Land Äthiopien dabei, die Wettbewerbsfähigkeit privater Unternehmen und das Investitionsklima in prioritären Wirtschaftssektoren zu verbessern. Dazu ist die Entsendung und Vermittlung von Lang- und Kurzzeitfachkräften zur Beratung der äthiopischen Partner (Ministerien, Ausbildungszentren, Unternehmen) in Ausbildung und Wirtschaftsförderung vorgesehen. Der deutsche Beitrag unter Federführung der GTZ erfolgt in enger Zusammenarbeit mehrerer EZ-Institutionen wie CIM, DAAD, DED, KfW, SEQUA, PTB sowie SES als Kombination von finanzieller, technischer und personeller Hilfe. Für dieses komplexe, anspruchsvolle Programm suchen wir hochengagierte, erfahrene Fachleute mit aktuellem Wissensstand für das jeweilige Fachgebiet.

Ihre Aufgaben als Berater/in für Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung: Sie beraten bei der konzeptionellen Entwicklung eines Systems zur Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung; diese sind ungenügend für die Umsetzung der aktuellen Reformanstrengungen vorbereitet, die die Berufsbildung an die Bedarfe des Arbeitsmarktes anzupassen sucht. Das Konzept soll an ausgewählten Standorten erprobt werden; die didaktisch-methodischen Grundlagen sind dabei ausgerichtet auf Handlungsorientierung sowie die Verbesserung der organisatorischen Rahmenbedingungen und der Managementstrukturen.

Ihre Qualifikationen: Als Berufspädagoge/in bringen Sie bereits vielfältige Managementenerfahrung aus dem Lehrer- und Ausbildertraining mit. Sie kennen sich mit den spezifischen Capacity-Building-Ansätzen aus. Ihr Englisch muß sowohl in der Präsentation als auch konzeptionell ausgezeichnet sein. Neben Ihrer fachlichen Professionalität bringen Sie eine hohe Sensibilität für komplexe politische Rahmenbedingungen mit, die sich im Spannungsfeld zwischen Geduld einerseits und notwendiger Beharrlichkeit andererseits erweist. Ein gesunder Optimismus gepaart mit Einfühlung in andere kulturelle Gegebenheiten runden ihr Profil ab.

Ihre Aufgaben als Berater/in zur Stärkung von Berufsbildungseinrichtungen: Sie beraten bei der Entwicklung eines integrierten Berufsbildungssystems (formal und non-formal). Als Ergebnis wird erwartet, daß private und öffentliche Berufsbildungsträger unterschiedlich anerkannte Angebote an Bildungsmaßnahmen nachfragen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt Ihrer Tätigkeit liegt in der Koordinierung einer großen Anzahl integrierter Fachkräfte in diesem Sektor.

Ihre Qualifikationen: Wir suchen hierfür eine/n Berufspädagogen/in mit Verständnis korporatistischer Systeme und mit Kenntnissen in systemischer Organisationsentwicklung. Ihr Englisch muß sowohl in der Präsentation als auch konzeptionell ausgezeichnet sein. Mit hoher Fach- und Beratungskompetenz und ausgeprägten Koordinations- und Motivationsfähigkeiten sowie mit Flexibilität, Geduld und angemessener Beharrlichkeit überzeugen Sie in einem politisch sensiblen Umfeld.

Unser Angebot: Es erwartet Sie eine internationale Arbeitsatmosphäre, eine angemessene Vergütung sowie ein Paket sehr guter Sozialleistungen. Die Stelle „Berater/in für Fortbildung der beruflichen Bildung“ ist ab sofort bis zum 31. Dezember 2008 und die Stelle „Berater/in zur Stärkung von Berufsbildungseinrichtungen“ vom 01.05.2007 bis zum 31. Dezember 2008 zu besetzen.

Weitere Informationen zur Aufgabenbeschreibung der beiden Stellen entnehmen Sie bitte unserem Online-Stellenmarkt unter „www.gtz.de“

Wir bitten alle Bewerber/innen sich möglichst per E-Mail zu bewerben.

gtz Partner für Perspektiven.
Weltweit.

HERMANN G. EBNER

**Standards as instruments of quality management in the educational sector
Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 5

The terms 'quality management' and 'standards' have become firmly established concepts in educational policy, cultural administration or within other institutions dealing with educational issues. The attractiveness they enjoy is perfectly understandable in light of the fact that they are viewed as control instruments expected to bring about improvements in performance within the educational system.

The opportunities of implementing and operating these instruments in an effective way is dependent on the extent to which the key conceptual points are appropriately reconstructed and 'translated' to the respective areas of deployment. A further issue is the inter-relation of standards and quality management in accordance with the concept in order to maximise the control potential. The aim of the present remarks is to make a contribution to the process of addressing these tasks.

MARIA GUTKNECHT-GMEINER

**Evaluation via peer review fosters quality of training
Evaluierung durch Peer Review fördert die Qualität der Ausbildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 11

This article presents peer review as a new procedure for the evaluation of schools involved in initial vocational education and training which can be viewed as both complementing existing approaches as well as representing an independent, external evaluation process. After a brief review of peer review within the higher education area, various applications within the schools sector are outlined. This is followed by a description of the most important elements of the "European Peer Review Procedure" developed as part of the European project "Peer Review in initial VET". Finally, the author elaborates on the potential benefit of peer review for professionalisation and networking within vocational education and training.

DANIELA ANTON

**Pedagogical quality development between structural and cultural change
Pädagogische Qualitätsentwicklung zwischen Strukturveränderung und Kulturwandel**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 16

Last year Hamburg launched a reform process in vocational education and training, the main focus of which is quality development within vocational schools. Parallel to this, agreements took place with trade and industry for radical and nationwide one-off structural changes stipulating the involvement of trade and industry and company representatives in the management of vocational schools. This article describes the opportunities available and identifies the framework conditions which will enable the perspective of quality development formulated by all those involved to take full effect alongside the attendant structural changes.

KARIN REIBER

**Competence as an overarching category in terms of the quality of vocational education and training
Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 20

The object of this article is the concept of "competence" as the main term of reference for vocational education and training, representing an idea both of current interest and of central importance. After an initial presentation of results of VET research relating to competence development, the author draws cross connections with quality development. Within this context, the concept of competence is presented as an object for debate, and steps of quality development are outlined. This is followed by a look at the phases and stages of competence development in order to derive the principle of structuring vocational education and training so as to accord it a logical development. These remarks are subsequently re-referenced to the theme of quality development. This process enables the formulation of initial indications as to the contribution which can be made in terms of quality by the concept of vocational education and training as a process of competence development.

RALF DORAU, GABRIELA HÖHNS

Success on the labour market of those completing VET as a yardstick for the quality of training

Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als Maßstab für die Qualität der Ausbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 24

One of the criteria for the quality of training is the success enjoyed on the labour market of those completing it. Consideration of the point in time at which a qualification was achieved or of progression into employment of one kind or another is, however, insufficient in terms of evaluating occupational integration. The decisive factor is development within the initial (occupational) years. A BIBB project has monitored the career paths of those completing a course of dual VET over a period of three years, using a sequential pattern analysis to compare them. Consideration was also accorded to forms of employment which were potentially precarious in nature. This article presents selected results and highlights research requirements.

ANDREAS KREWERTH, HELMUT KUWAN

**Continuing education providers in the "quality labyrinth"
Weiterbildungsanbieter im „Qualitätslabyrinth“**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 28

Continuing education providers are currently being confronted with a range of different approaches, the aim of which is to secure and improve the quality of their working processes and results. Alongside familiar instruments such as quality management systems and regional quality cooperation associations, more recent times have seen the arrival on the scene of the continuing education tests conducted by the consumer association Stiftung Warentest. The article uses various empirical surveys as a basis for demonstrating which approaches are really pursued by the providers in the light of this plethora of instruments and which effects they ascribe to the continuing education tests. The article begins, however, by shedding light on the economic situation of the providers, this representing an important framework condition for quality endeavours within the field of continuing education.

MICHAEL CORDES

Benefits and lack of benefits on the education market

Experiences gained from the continuing education tests conducted by the consumer association Stiftung Warentest

Nippes und Nutzen im Bildungsmarkt

Erfahrungswerte durch Weiterbildungstests der Stiftung Warentest

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 34

The continuing education department of the consumer association Stiftung Warentest has been conducting investigations into the provision of extra-company vocational education and training for about four years. The aim of these tests is to increase the level of transparency within the confused continuing education market, to uncover deficits in quality and thus provide consumers with guidance and assistance in making decisions. This article outlines the starting points, premises and approaches of comparative continuing education tests and describes the main results of these investigations.

GISELA WIESNER, HEIDI HÄBLER

QES^{plus} – a practical quality management system for (continuing) educational establishments

QES^{plus} – ein praktikables Qualitätsmanagementsystem für (Weiter-) Bildungseinrichtungen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 6, p. 38

QES^{plus} is a quality management system specifically developed for the continuing education sector. It enables a certification to be made whilst encouraging initial confinement to self-evaluation. QES^{plus} supports the quality development process by providing clear quality requirements, test criteria and action recommendations. Electronic, self-directed learning material is available to enable the system to be implemented and used in a cost-effective way. QES^{plus} was developed and piloted at the Technical University of Dresden and the University of Leipzig in conjunction with continuing educational establishments in Saxony. This article presents QES^{plus}, its various components and the aids for implementation it provides.

AUTOREN

■ DANIELA ANTON

Emil-Andresen-Straße 94, 22529 Hamburg
Daniela-Anton@gmx.de

■ DR. MICHAEL CORDES

STIFTUNG WARENTEST
Lützowplatz 11–13, 10785 Berlin
M.Cordes@stiftung-warentest.de

■ DR. KNUT DIEKMANN

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
Breite Str. 29, 10178 Berlin
Diekmann.knut@berlin.dihk.de

■ PROF. DR. HERMANN G. EBNER

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Fakultät für Betriebswirtschaftslehre
Universität Mannheim
68131 Mannheim
ebner@bwl.uni-mannheim.de

■ DR. UWE ELSHOLZ

Helmut-Schmidt-Universität
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
elsholzu@hsu-hh.de

■ DR. MAG. MARIA GUTKNECHT-GMEINER

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (*öibf*)
Biberstr. 5/6, A-1010 Wien
m.gutknecht-gmeiner@oebf.at

■ DR. HEIDI HÄBLER

TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik
01062 Dresden
hhaessle@rcs.urz.tu-dresden.de

■ DR. MARTIN KRÖLL

Institut für Arbeitswissenschaft
Postfach 10 21 48, 44721 Bochum
martin.kroell@ruhr-uni-bochum.de

■ HELMUT KUWAN

Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung
und Beratung München
Clemensstraße 26, 80803 München
Helmut.Kuwan@HK-Forschung.de

■ PROF. DR. KARIN REIBER

Hochschule Ravensburg-Weingarten
Doggenriedstraße, 88250 Weingarten
reiber@hs-weingarten.de

■ PROF. DR. GISELA WIESNER

TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik
01062 Dresden
Gisela.Wiesner@tu-dresden.de

AUTOREN DES BIBB

■ DR. CRISTEL BALLI

balli@bibb.de

■ RALF DORAU

dorau@bibb.de

■ GABRIELA HÖHNS

hoehns@bibb.de

■ DR. ELISABETH M. KREKEL

krekel@bibb.de

■ ANDREAS KREWERTH

krewerth@bibb.de

■ HORST MIRBACH

mirbach@bibb.de

■ BENT PAULSEN

Paulsen@bibb.de

■ DANIEL SCHREIBER

Schreiber@bibb.de

■ PROF. DR. REINHOLD WEIß

weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

35. Jahrgang, Heft 6/2006, November/Dezember 2006

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwortl.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

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

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantwortl.),
Hans-Dieter Braecker, Dr. Alexandra Uhly,
Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,
Dr. Hildegard Zimmermann

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341–4515