

Euler, Dieter

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

Bonn : BLK 2005, 76 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 127)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Euler, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn : BLK 2005, 76 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 127) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-3315

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heft 127

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

Untersuchung von
Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-67-7
2005

Vorwort der Vorsitzenden des Arbeitskreises "Berufliche Aus- und Weiterbildung"

Das duale System stellt aus guten Gründen nach wie vor das Herzstück der beruflichen Qualifizierung in Deutschland dar. Über die Duale Berufsausbildung eröffnet sich den jungen Menschen ein effizienter Zugang zum Arbeitsmarkt. Durch die Verteilung der Ausbildungskosten auf Betriebe, Länder, den Bund und die sächlichen Schulträger wird ein solider Finanzierungsgrad erreicht. Dennoch ist das Duale System kein Selbstläufer mehr: Vielmehr befindet sich das System der beruflichen Bildung in Deutschland in einer von Widersprüchen und Unsicherheiten gekennzeichneten Lage. Immer stärker tritt der Effekt zutage, dass viele Jugendliche keinen Zugang zum Ausbildungsmarkt finden und durch staatliche Maßnahmen aufgefangen werden müssen. Dieses betrifft insbesondere Jugendliche mit Leistungsschwächen. Immer stärker ist auch zu beobachten, dass nur noch dort ausgebildet wird, "wo sich die Ausbildung betriebswirtschaftlich rechnet". Diese Verwerfungen, die nicht kurzfristig sein werden, führen mit beträchtlicher Wahrscheinlichkeit zu dauerhaften Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt.

Angesichts dieser Entwicklungen stand in den vergangenen Jahren die wichtige Frage nach der in Betrieben und beruflichen Schulen erreichten Ausbildungsqualität nicht im Zentrum der öffentlichen Diskussion. Gegenwärtig sind allerdings bedeutsame Impulse zu beobachten, die dies ändern könnten: Das novellierte Berufsbildungsgesetz nimmt den Qualitätsbegriff explizit auf und weist den Landesausschüssen für Berufsbildung und den Berufsbildungsausschüssen der Kammern die Verantwortung für deren Entwicklung zu. Auf der anderen Seite - teilweise als indirektes Ergebnis von PISA, aber auch in Folge der bereits seit längerem bestehenden Leitbilder zur Stärkung der Eigenverantwortung der berufsbildenden Schulen – sind vielfältige Entwicklungsszenarien zur Steigerung der Effizienz der Kompetenzvermittlung an Schulen entstanden.

Diese Entwicklungen greift die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) mit der Thematik "Qualität im beruflichen Bildungssystem" auf. Durch den die Regelungsbereiche des bundesweit geltenden Berufsbildungsgesetzes und der Schulgesetze der Länder betreffenden Arbeitsauftrag ist die BLK geradezu prädestiniert, einen die individuellen Lernorte übergreifenden Blick auf die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung zu legen.

Der Arbeitskreis "Berufliche Aus- und Weiterbildung" hat Herrn Prof. Dr. Dieter Euler von der Universität St. Gallen beauftragt, eine Expertise über den derzeitigen Stand der Qualitätsentwicklungsprozesse in Betrieben und berufsbildenden Schulen zu erstellen. Die Expertise wird hiermit der Öffentlichkeit als ein Zwischenbericht zur Systematisierung und Verstetigung der Qualitätsdiskussion in der Berufsbildung übergeben. Der Arbeitskreis dankt Herrn Prof. Dr. Euler für die fundierte Analyse des Problemfeldes und für die Entwicklung von Entwicklungsoptionen, deren Diskussion sowohl Anstoß als auch Richtungsweisung für die künftige Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen im wechselseitigen Bezug von Betrieben und Schulen werden soll.

Dr. Hans-Jürgen Berg
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend
Rheinland-Pfalz

Klaus Lorenz
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

Eine Untersuchung im Auftrag der
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

St. Gallen, im September 2005

Überblick

1	TEXT UND KONTEXT: PROBLEMFOKUSSIERUNGEN	4
1.1	AUSGANGSPUNKTE	4
1.2	HISTORISCHE VORLÄUFER DER QUALITÄTSDISKUSSION IN DER BERUFSAUSBILDUNG	5
1.3	PERSPEKTIVEN UND INTERESSENANBINDUNGEN DER QUALITÄTSDISKUSSION	6
1.4	BERUFSBILDUNGSRECHTLICHER RAHMEN	10
1.5	FOKUSSIERUNG DER UNTERSUCHUNG	11
2	THEORETISCHE GRUNDLEGUNG: BESTIMMUNG UND BEGRÜNDUNG VON „BILDUNGSQUALITÄT“	13
2.1	SPEKTRUM UNTERSCHIEDLICHER QUALITÄTSVERSTÄNDNISSE	13
2.2	VON DER QUALITÄTSBESTIMMUNG ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG	14
2.3	BEGRÜNDUNGS- UND LEGITIMATIONSQUELLEN FÜR DIE QUALITÄTSENTWICKLUNG	16
2.3.1	Übersicht	16
2.3.2	Rechtliche Vorgaben	16
2.3.3	Schul- und betriebspolitische Vorgaben	19
2.3.4	Wissenschaftliche Befunde zur Qualitätsforschung	20
2.3.5	Qualitätsentwicklungskonzepte	22
3	SYSTEMATISIERUNG: KERNAKTIVITÄTEN EINER SYSTEMATISCHEN QUALITÄTSENTWICKLUNG	26
4	PRAKTISCHE ANWENDUNGEN: FALLBEISPIELE AUS DER BERUFSAUSBILDUNGSPRAXIS	32
4.1	AUSGANGSPUNKTE	32
4.2	FALLBEISPIEL 1: "OPERATIV EIGENSTÄNDIGE SCHULE" IN BADEN-WÜRTTEMBERG	32
4.2.1	Rahmen	32
4.2.2	Klärung der Grundlagen	32
4.2.3	Ausweisung des Qualitätsverständnisses	34
4.2.4	Evaluierung des Zielerreichungsgrads	35
4.2.5	Auswertung der Evaluationsergebnisse	36
4.2.6	Gestaltung von Maßnahmen	36
4.2.7	Sicherung der Rahmenbedingungen	36
4.2.8	Lernortübergreifende Ansätze	37
4.2.9	Zusammenfassung	37
4.3	FALLBEISPIEL 2: "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE" IN NÖRDRHEIN-WESTFALEN	38
4.3.1	Rahmen	38
4.3.2	Klärung der Grundlagen	39
4.3.3	Ausweisung des Qualitätsverständnisses	39
4.3.4	Evaluierung des Zielerreichungsgrads	41
4.3.5	Auswertung der Evaluationsergebnisse	42
4.3.6	Gestaltung von Maßnahmen	42
4.3.7	Sicherung der Rahmenbedingungen	42
4.3.8	Lernortübergreifende Ansätze	43
4.3.9	Zusammenfassung	43
4.4	FALLBEISPIEL 3: QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER BERUFSSCHULE - QUABS (BAYERN U. A.)	44
4.4.1	Rahmen	44
4.4.2	Klärung der Grundlagen	44
4.4.3	Ausweisung des Qualitätsverständnisses	45
4.4.4	Evaluierung des Zielerreichungsgrads	46
4.4.5	Auswertung der Evaluationsergebnisse	48
4.4.6	Gestaltung von Maßnahmen	48
4.4.7	Sicherung der Rahmenbedingungen	49
4.4.8	Lernortübergreifende Ansätze	51
4.4.9	Zusammenfassung	51
4.5	FALLBEISPIEL 4: EADS	51
4.6	FALLBEISPIEL 5: LUFTHANSA TECHNIK	56
4.6.1	Rahmen	56
4.6.2	Klärung der Grundlagen	56

4.6.3	<i>Ausweisung des Qualitätsverständnisses</i>	57
4.6.4	<i>Evaluierung des Zielerreichungsgrads</i>	57
4.6.5	<i>Auswertung der Evaluationsergebnisse</i>	59
4.6.6	<i>Gestaltung von Maßnahmen</i>	60
4.6.7	<i>Sicherung der Rahmenbedingungen</i>	60
4.6.8	<i>Lernortübergreifende Ansätze</i>	60
4.6.9	<i>Zusammenfassung</i>	61
4.7	FALLBEISPIEL 6: VOLKSWAGEN AG	61
4.7.1	<i>Rahmen</i>	61
4.7.2	<i>Klärung der Grundlagen</i>	61
4.7.3	<i>Ausweisung des Qualitätsverständnisses</i>	62
4.7.4	<i>Evaluierung des Zielerreichungsgrads</i>	63
4.7.5	<i>Auswertung der Evaluationsergebnisse</i>	64
4.7.6	<i>Gestaltung von Maßnahmen</i>	64
4.7.7	<i>Sicherung der Rahmenbedingungen</i>	65
4.7.8	<i>Lernortübergreifende Ansätze</i>	65
4.7.9	<i>Zusammenfassung</i>	65
4.8	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND PUNKTUELLE ERWEITERUNGEN AUS ANDEREN PROJEKTEN	65
4.8.1	<i>Klärung der Grundlagen</i>	65
4.8.2	<i>Ausweisung des Qualitätsverständnisses</i>	67
4.8.3	<i>Evaluierung des Zielerreichungsgrads</i>	68
4.8.4	<i>Auswertung der Evaluationsergebnisse und Gestaltung von Maßnahmen</i>	69
4.8.5	<i>Sicherung der Rahmenbedingungen</i>	69
4.8.6	<i>Lernortübergreifende Ansätze</i>	70
5	OPTIONEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER BERUFSAUSBILDUNG	71
5.1	<i>Lernortspezifische Optionen</i>	71
5.2	<i>Lernortübergreifende Optionen</i>	72
	LITERATUR	74

1 Text und Kontext: Problemfokussierungen

1.1 Ausgangspunkte

Fragen nach der Qualität von Unterricht oder Bildungseinrichtungen hatten im deutschen Bildungssystem bislang kein hohes Ansehen. Häufig wird Bildung als ein Prozess definiert, der durch die personale Einzigartigkeit der Beteiligten getragen wird und sich als solcher einer Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit entzieht. Sich dumm zu stellen, um klüger zu werden, mag als ein probates didaktisches Prinzip gelten – als Grundlage zur kritischen Durchleuchtung von Bildungsinstitutionen oder des Handelns der Lehrenden im Rahmen eines Qualitätsmanagements findet es momentan noch keinen großen Anklang. Bei ‚Qualitätsmängeln‘ wird die Schuld zumeist bei den Schülern gesucht, sie werden (im allgemein bildenden Schulwesen) nicht versetzt oder auf eine andere Schule relegiert, oder sie werden auf andere Weise sanktioniert, wenn sie sozial oder intellektuell nicht in die Klassengruppe passen.

Die vornehme Verschlossenheit gegenüber Fragen der Qualitätsentwicklung scheint seit einigen Jahren etwas aufzubrechen. Viele Institutionen (u. a. KMK, BLK, OECD) stellen die Qualitätsentwicklung an die Spitze ihrer Agenda. Zudem beschäftigen sich auch Organisationen wie z. B. die Stiftung Warentest, die Bertelsmann-Stiftung oder McKinsey mit der Qualität im Bildungsbereich. Einige Hinweise mögen das Interesse an dem Thema unterstreichen:

- In der Folge internationaler Vergleichsuntersuchungen (z. B. PISA) wird diskutiert, inwieweit diese Bildungstests im allgemein bildenden Schulbereich eine normierende Wirkung entfalten und über korrespondierende Bildungsstandards ein wirksames Mittel zur Qualitätsentwicklung eingeführt werden kann.
- In der Weiterbildung intensivieren sich die Bemühungen, Qualitätsentwicklung durch Zertifikate, Gütesiegel, Akkreditierungen und Bildungstests zu fördern.¹
- In den Hochschulen werden u. a. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren Mindeststandards für die Zulassung neuer Studiengänge definiert.
- In den Unternehmen haben Verfahren des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätsentwicklung als Grundlage einer kontinuierlichen Verbesserung von Wertschöpfungsprozessen bereits eine Tradition.

Die bildungspolitische Aktualität des Themas erscheint hingegen nicht verwunderlich. ‚Qualität‘ gehört zu jenen Begriffen, die für eine bildungspolitische Programmatik in idealer Weise geeignet erscheinen. Ähnlich den Leitbegriffen aus vergangenen Jahrzehnten, wie beispielsweise ‚Emanzipation‘, ‚Chancengleichheit‘ oder ‚Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung‘, erfüllt auch der Qualitätsbegriff alle Voraussetzungen für ein bildungspolitisches Schlagwort: Er ist unpräzise, klingt positiv und ist parteipolitisch nicht vorbelastet.

Vor diesem Hintergrund ist nicht nur der Text der aktuellen bildungspolitischen Debatte, sondern auch dessen Kontext von Interesse. Ein wesentlicher aktueller Ausgangspunkt ist dabei sicherlich, dass die in der Bildungspolitik über viele Jahre dominante ‚Tonnenideologie‘ (mehr Qualität durch mehr Bildungsausgaben) nicht zuletzt über die Ergebnisse von Vergleichsuntersuchungen wie PISA oder TIMMS erschüttert wurde. Nicht mehr Geld für Refor-

¹ Vgl. BALLI, KREKEL & SAUTER, 2004.

men, sondern mehr Reformen für das Geld, so ließen sich die aktuellen Postulate pointiert bezeichnen. Eine Fixierung auf finanzpolitische Motivationen wäre jedoch verkürzt. Die aktuelle Qualitätsdiskussion hat sowohl historische Vorläufer als auch vielfältige Interessenanbindungen, die vor einer Fokussierung der Untersuchungsfragen kurz aufgenommen werden. Zudem ist der aktuelle berufsbildungsrechtliche Rahmen zu berücksichtigen.

1.2 Historische Vorläufer der Qualitätsdiskussion in der Berufsausbildung

Erste Untersuchungen über die Qualität der *betrieblichen* Ausbildung wurden kurz nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 durchgeführt.² Auf der Grundlage ausgewiesener Indikatoren wurde herausgearbeitet, dass es sehr große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben gibt. Bei den von der SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG verwendeten Indikatoren handelt es sich im wesentlichen um Input-Qualitätsfaktoren, so z. B.: Vorhandensein einer Ausbildungsplanung; Qualifikation des Ausbildungspersonals (d. h. fachliche und pädagogische Kompetenzen der Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb); Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtungen; Anteil der organisierten Lernprozesse.

Im Gegensatz zu den Siebzigerjahren, als die schulische im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung eher positiv bewertet wurde³, mit umfassenden Ansprüchen einer gesellschaftlichen Demokratisierung verbunden und die Berufsschule bei einzelnen Autoren sogar als Qualitätsgarant in der Berufsbildung gesehen wurden, befinden sich die beruflichen Schulen heute in der Defensive. Ein Beispiel stellt die Äußerung von Arbeitgeberpräsident Hundt dar, der zur Abwehr erweiterter Rechte der schulischen Seite im dualen System deren Qualität und Leistungsfähigkeit in Frage stellt: „Die Einbeziehung der Berufsschulleistungen als Teil der Kammerprüfung ist momentan nicht möglich. Unabdingbare Voraussetzung dafür wäre eine umfassende Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an den Berufsschulen und die Sicherstellung ihrer länderübergreifenden Vergleichbarkeit auf hohem Niveau. Stattdessen senken fehlende Investitionen seit Jahren die Leistungsfähigkeit der Berufsschulen.“⁴ Qualitätsbetrachtungen geraten heute schnell zwischen die Fronten einer politisch motivierten Kontroverse über die fehlenden Quantitäten an dualen Ausbildungsplätzen. Kritisch ist anzumerken, dass die wissenschaftlichen Arbeiten der Siebzigerjahre in der Berufsausbildung nicht systematisch weitergeführt wurden. Dadurch wurde auch eine Chance vertan, in politisch weniger aufgeladenen Zeiten dieses Thema verstärkt auf einer sachlichen Grundlage zu diskutieren.

² Vgl. die Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung (1969) und die Vorschläge der SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974). Parallel dazu intensivierte sich die Diskussion über eine Qualitätssicherung in der Weiterbildung (vgl. SAUER, 2004). So wurden beispielsweise bereits 1977 in dem Fernunterrichtsgesetz Standards für den Bereich des Fernunterrichts kodifiziert.

³ Vgl. GRÜNER (1984, S. 97f.), der noch 1984 darauf hinwies, dass es noch nie zuvor so viele (gut bezahlte) Berufsschullehrer, eine solch hochwertige Berufsschullehrerausbildung, so kleine Berufsschulklassen, einen solch umfangreichen Berufsschulunterricht und so vielfältige berufliche Vollzeitschulen gegeben habe.

1.3 Perspektiven und Interessenanbindungen der Qualitätsdiskussion

Die Qualität einer Bildungseinrichtung oder eines Bildungsgangs ist eng verbunden mit den Ansprüchen, die an sie gestellt werden. Je zahlreicher und anspruchsvoller die Erwartungen, desto schwieriger erscheint die Sicherung und Entwicklung einer entsprechenden Qualität. In allgemeiner Form stellt sich dabei die Frage, welche Aufgaben die Berufsausbildung bzw. die sie tragenden Lernorte erfüllen sollen. Sind diese auf die Qualifizierung für ein berufliches Funktionsfeld begrenzt, oder sind zudem Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Integration oder des Ausgleichs von gesellschaftlichen Defiziten zu berücksichtigen?

Würde der qualitative Zustand der Berufsausbildung in den Lernorten als zufrieden stellend beurteilt, dann wäre eine Qualitätsdebatte nicht dringlich und bliebe weitgehend ein akademisches Thema. Viele Indikatoren deuten jedoch darauf hin, dass es in den Lernorten durchaus Verbesserungsbedarf gibt.

Bezogen auf die *betriebliche* Ausbildung sind exemplarisch zu nennen⁵:

- Konstant hohe Zahlen des Ausbildungsabbruchs;
- fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung⁶;
- unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals⁷;
- Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse⁸;
- begrenzte Validität der Ausbildungsabschlussprüfung.

Die Kritik an der *schulischen* Berufsausbildung ist eng verbunden mit einer Kritik an der beruflichen Schule:

- Schule wird vielerorts als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungs- und Machtstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in die staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchie ein Erledigungsdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen in einer Mißtrauenskultur fördert. Als solche sei sie nicht in der Lage, die durch die sozio-ökono-

⁴ Vgl. HUNDT, 2004, S. 490.

⁵ Vgl. die Hinweise im jährlich veröffentlichten Berufsbildungsbericht der Bundesregierung sowie in EULER, 1998, S. 109ff.

⁶ In einer Untersuchung des BIBB von ca. 6000 Auszubildenden in 15 stark besetzten Ausbildungsberufen wurde nach der Einhaltung des betrieblichen Ausbildungsplanes gefragt. „Über die Hälfte der Befragten bestätigt, daß ihre betriebliche Ausbildung ‘voll und ganz’ oder ‘weitgehend’ nach diesem Plan durchgeführt wird, bei 16 % der Auszubildenden ist dies nur zum Teil der Fall. Jeder zehnte erklärt allerdings, daß die Ausbildung nicht immer planmäßig verläuft. Relativ hoch ist in diesem Zusammenhang der Anteil derjenigen, die diese Frage überhaupt nicht beurteilen können (gut jeder fünfte), weil sie den Plan selbst nicht kennen.“ (BMBF 1997, S. 76).

⁷ WITTWER (1997) zeigt, in welchem unzureichendem Maße sich trotz der Verfügbarkeit von erprobten didaktischen Konzepten die Entwicklungen und veränderten Ansprüche der Berufsbildung in der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) niedergeschlagen haben. Zudem ist zu beachten, dass die betriebliche Berufsausbildung zu einem hohen Anteil durch die Gruppe der (un-)heimlichen Ausbilder (z. B. Gesellen, kaufmännische Sachbearbeiter) getragen wird; diese nebenamtlichen Ausbilder sind i. d. R. auf die ihnen übertragenen pädagogischen Aufgaben nicht vorbereitet worden.

⁸ Vgl. die Klagen über einen hohen Anteil an Hilfs- und Routinearbeiten in der Ausbildung, die schlechte Zusammenarbeit zwischen den Lernorten, über „praxisirrelevante Theorie und theorieleiose Praxis“ (vgl. KUTSCHA, 1993, insb. S. 17).

mischen Megatrends für die Betriebe ausgelösten Probleme in der Berufsbildung aufzunehmen und zu lösen.⁹

- Unzulängliche Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden (insb. hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen, aber auch ihres Alters und ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft), mit der Folge einer latenten Über- und Unterforderung von Teilen der Berufsschüler.¹⁰
- Überforderung der beruflichen Schulen, den Voraussetzungen einer steigenden Zahl von Berufsschülern mit fehlender Ausbildungsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen.
- Unterrichtsausfall im Regelbereich, fehlende Angebote im Wahl(pflicht)bereich.
- Mangelnder Praxisbezug des Berufsschulunterrichts.
- Didaktisch-methodische Rückständigkeit (u. a. hohe Lehrerzentriertheit, Vernachlässigung überfachlicher Lernziele). Der Berufsschule gelingt die didaktische Neuausrichtung an erwachsenen Lernenden erst ansatzweise.¹¹
- Fehlende Kooperation mit Betrieben und anderen außerschulischen Einrichtungen.¹²

Im Einzelnen können vielfältige Perspektiven auf die Qualitätsfrage unterschieden werden, die jeweils mit spezifischen Hintergrundinteressen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen verbunden sind. Bezogen auf öffentliche Schulen stehen insbesondere die folgenden Perspektiven im Vordergrund:

- Aus einer *pädagogischen Perspektive* wird die These vertreten, dass die Entwicklung von qualitativ ‚guten‘ Schulen eine erhöhte Autonomie erfordere. Erst Freiheit mache verantwortlich. Dabei könne aufgrund der bildungspolitischen Gesamtverantwortung keine völlige Autonomie gewährt werden, sondern das Verhältnis zwischen der Verantwortung von Politik / Bildungsverwaltung und der Eigenverantwortung der einzelnen Schule sei in eine neue Balance zu bringen. Mit Hinweis auf empirische Befunde wird angefügt, dass sich ‚gute‘ Schulen u. a. durch ein hohes Schulethos, eine bewusst gestaltete Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und Selbstbeurteilung sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung auszeichnen.¹³ Diese Ausprägungen ließen sich nicht durch Anweisungen von oben erreichen, sondern sie erforderten maßgeblich eine Entwicklung von unten. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung sei die Gewährung von Gestaltungsfreiräumen, deren Nutzung von allen Beteiligten spezifische Bereitschaften und Fähigkeiten verlangen. Wesentlich sei ein ‚empowerment‘ im Sinne der Übertragung von Verantwortung an Personen und Institutionen, um deren Leistungsfähigkeit zu steigern. Dies erfordere auch eine Veränderung der Kultur, denn Lehrkräfte und Schulen können nicht zum Erfolg kontrolliert werden. In diesem Sinne gehe es nicht um letzte Antworten, sondern um das Anfangen. Auch in der Qualitätsentwicklung sei Veränderung eine Reise, kein Plan!

⁹ Vgl. EULER & HAHN, 2004, S. 486ff.

¹⁰ Vgl. HANSIS, 1995, S. 138f.

¹¹ Vgl. PÄTZOLD u. a., 2003.

¹² Vgl. EULER, 2003a.

¹³ Vgl. DUBS, 2003, S. 19f.

- Eine diese Grundaussagen stützende *bildungsorganisatorische Perspektive* führt aus, dass zentralistisch gesteuerte Organisationen insbesondere in Zeiten eines rasanten Wandels eine geringere Innovationskraft, eine geringere Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen und ein niedrigeres Motivationspotential für ihre Mitarbeiter bieten. In Zeiten des schnellen Wandels in der Umwelt von Schulen sei es demnach notwendig, die Steuerung hochgradig in deren Autonomie zu stellen.
- *Bildungspolitische Perspektiven* betonen die notwendige Neupositionierung der Berufsschule aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen in der Berufsbildung. So wird gefordert, sie müsse aus ihrer reaktiven ‚Lückenbüsser-Rolle‘ in der Berufsausbildung (z. B. Qualitätssicherung in Ausbildungsverhältnissen mit einer unzulänglichen betrieblichen Ausbildung, Bereitstellung von vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze) heraustreten. Demgegenüber solle sie attraktive Bildungsangebote entwickeln und diese auf dem Bildungsmarkt platzieren. Dabei solle sie beispielsweise im Sinne eines ‚regionalen Kompetenzzentrums‘ ein Motor der Strukturentwicklung innerhalb einer ‚Lernenden Region‘ werden und sich von einer bürokratischen Organisation zu einem flexiblen Dienstleister entwickeln, der nach modernen Managementprinzipien geführt wird, sich einem Qualitätsmanagement unterzieht und dynamisch auf veränderte Rahmenbedingungen des Bildungsmarktes reagiert.
- Aus einer *ökonomischen Perspektive* wird darauf hingewiesen, dass die Verlagerung von Kompetenz und Verantwortung zu einem Abbau von Bürokratie führe, das Bildungssystem von unproduktiven Bereichen befreie und insofern die Ressourceneffizienz erhöhe. Von Kritikern wird dabei ausgeführt, dass die finanzielle Steuerung von Bildungsetats über Globalbudgets es erleichtere, Mittelkürzungen in öffentlichen Haushalten leichter durchzusetzen, da unangenehme Entscheidungen (z. B. Budgetkürzungen) auf die Schule delegiert werden könnten.

Kernbereiche aus den skizzierten Begründungssträngen verbinden sich beispielsweise in Konzepten des New Public Management (NPM)¹⁴. Dort wird ausgeführt, dass Schulen traditionell nach dem Bürokratiemodell gesteuert werden. In einer stabilen Umwelt erscheint das legalistische, regelgebundene Handeln auf sozialtechnologischer Grundlage als ein Modell, das demokratisch legitimiert und prinzipiell auch effizient ist. In Zeiten des schnellen Wandels hingegen gelten solche Steuerungsmodelle als zu schwerfällig und anpassungsträge. Sobald schnelle Reaktionszeiten auf wechselnde Umweltbedingungen erforderlich sind, gelten Modelle der Selbstorganisation als überlegen, in denen insbesondere auch das Wissen der Organisationsmitglieder genutzt wird. Führung und Organisationssteuerung vollziehen sich dann nicht durch Anweisung auf der Basis von fremdgesteuerten Regelsystemen, sondern durch Zielvereinbarung und Coaching im Rahmen von strategischen Rahmenvorgaben.

Vor diesem Hintergrund zeigen sich öffentliche Schulen als weitgehend überreguliert, wobei die unüberschaubare Zahl von Regeln kaum mehr befolgt bzw. durchgesetzt werden kann. Eine solche Situation schafft für Innovationen eine Atmosphäre der Unsicherheit und stärkt prinzipiell die Innovationsblockierer, da jede mögliche Veränderung mit der Beseitigung zahlreicher Regeln und Traditionen zu kämpfen hat.

¹⁴ Vgl. THOM & RITZ, 2000.

In diesem Kontext stellt NPM ein übergreifendes Modell für die Steuerung von öffentlichen Organisationen dar. Dabei wird zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Die höheren politischen und administrativen Behörden geben nur noch Rahmenziele vor (strategische Führung), deren Präzisierung und Umsetzung den ausführenden Institutionen (operative Führung) obliegen. Damit soll eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen an den Ort des Geschehens und Betroffenseins erfolgen. Den Institutionen vor Ort wird eine größere Problemlösungskapazität gegeben. An die Stelle einer Inputorientierung (Steuerung über Detailregeln) tritt eine Outputorientierung (Steuerung über Rahmenziele). Entsprechend sieht das Modell einen Rollenwandel der Beteiligten vor. Die oberen Behörden sollen sich nicht als Inspektorat, sondern als Ermöglicher von Eigengestaltung und Kreativität verstehen. Sie repräsentieren weniger ein Kontrollorgan, sondern fungieren als Organisator von wechselseitiger Verantwortung und Verpflichtung. In diesem Rahmen erhalten Qualitätssysteme ihren spezifischen Standort. Einerseits sollen sie den Entwicklungsaktivitäten eine Richtung und Kontinuität geben, andererseits legitimieren sie die Gewährung von Freiräumen. Denn so wie man nicht nur eine Seite einer Schallplatte kaufen kann, so korrespondiert die Gewährung von zusätzlichen Handlungsspielräumen mit der Verantwortung zur Legitimation der Nutzung dieser Freiheiten.

Es erstaunt keineswegs, dass insbesondere die Übertragung betrieblicher Managementprinzipien auf das öffentliche Schulwesen teilweise Skepsis und Widerstand auslöst. So wird beispielsweise vor einer ‚Verbetrieblichung‘ der Schule mit dem Hinweis gewarnt, Schulen ließen sich nicht ohne weiteres als Wirtschaftsunternehmen führen, da nicht nur die Kundeninteressen, sondern auch die Ansprüche des Gemeinwesens zu berücksichtigen seien.¹⁵ Zudem sei die Gleichsetzung von Lernenden mit Kunden fragwürdig, da sie schließlich selbst Produzenten ihrer Bildung seien.¹⁶ Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Last der Innovation nicht alleine den Schulen bzw. den Lehrpersonen aufgebürdet werden könne, sondern sich zugleich auch die Rahmenbedingungen verändern müssten. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass sich die hohen Erwartungen schnell in Ernüchterung wandeln. In pointierter Form könnte dann der folgende Prozessverlauf entstehen:

- Anfangs werden Reformimpulse mit großen Hoffnungen und Erwartungen aufgenommen. Die Erwartungen sind häufig in attraktiv klingende Begrifflichkeiten gekleidet, so beispielsweise „Schule als Lernende Organisation“, „Qualitätsorientierte Selbststeuerung“, „Schule als regionales Kompetenzzentrum“ oder schlicht „Selbständige Schule“.
- In der Folge kommt es häufig zu hastigen Umsetzungsversuchen und Piloterprobungen, die mal an dieser, mal an jener Stellschraube im Faktorengefüge von Schule, Kollegium und Unterricht drehen.
- Mit der Zeit macht sich eine Ernüchterung breit, weil trotz der großen Kraftanstrengungen keine messbaren Innovationen größerer Reichweite erkennbar werden.
- Schließlich wandelt sich die anfängliche Hoffnung in eine zunehmende Resistenz der Praxis, sich noch weiter auf neue Versuche einzulassen.

Selbstverständlich sind die skizzierten vier Phasen kein Naturgesetz, und sicherlich gibt es eindrucksvolle Beispiele, in denen die Entwicklungen einen positiven Verlauf genommen ha-

¹⁵ Vgl. GONON, 2003, S. 20.

¹⁶ Vgl. FEND, 2000, S. 69.

ben. Es macht jedoch nachdenklich, wenn nach vielen Jahren der theoretischen und praktischen Beschäftigung mit Fragen der Schulentwicklung die Stimmen der Ernüchterung zunehmend lauter werden.¹⁷

1.4 Berufsbildungsrechtlicher Rahmen

Bereits das Berufsbildungsgesetz von 1969 mit seinen zahlreichen Ergänzungen in den folgenden 25 Jahren sah für den Bereich der *betrieblichen* Berufsausbildung einige Instrumente vor, die als Ansatzpunkte für eine Qualitätssicherung verstanden werden können. Im Einzelnen:

- Im Gesetz sind allgemeine Ziele einer Berufsausbildung formuliert, die dann in der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen durch die Sozialpartner für einen Ausbildungsberuf im Rahmen von Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen (bzw. analog in den schulischen Lehrplänen) konkretisiert werden sollen. Bei den Vorgaben handelt es sich um Mindeststandards, die von allen Ausbildungsbetrieben verbindlich einzuhalten sind. Allerdings gibt es keine Mechanismen, die Umsetzung der Ziele zu evaluieren oder gar zu sanktionieren.
- Das Gesetz kodifiziert eine verpflichtende Ausbildungsabschlussprüfung. Es wird jedoch seit Jahren kontrovers darüber diskutiert, in welchem Maße es gelingt, die Ausbildungsziele (insbesondere auch die überfachlichen) valide zu prüfen.
- Für die Eignung der Ausbildungsstätte sind Vorgaben ausgewiesen, die in einer Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses von 1972 weiter operationalisiert wurden.¹⁸
- Analog dazu ist die Eignung des Ausbildungspersonals als Standard ausgewiesen. Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder wurde in der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) formalisiert, wobei der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung seit 2003 ausgesetzt ist.
- Es werden die Bestandteile eines Ausbildungsvertrags ausgewiesen; neben arbeitsrechtlichen Normen betreffen dies u. a. auch die Freistellung zum Besuch der Berufsschule und die Ausbildungspflicht.
- Zudem sieht das Gesetz eine Überwachung der Berufsbildung durch die zuständige Stelle vor. Dazu werden u. a. Ausbildungsberater eingestellt, die jedoch in einem Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle positioniert sind. Es ist fraglich, inwieweit in diesem Rahmen Verstöße gegen die Rechtsnormen durch die zuständigen Stellen wirksam sanktioniert werden können.¹⁹

Insgesamt bleibt offen, inwieweit die skizzierten Vorkehrungen des Berufsbildungsgesetzes eine qualitätsfördernde Wirkung ausstrahlen konnten. Die begrenzte Durchsetzung der Rechtsnormen gerade in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit nährte die These, dass die rechtlichen Vorkehrungen zur Erfassung und Durchsetzung eines Qualitätssystems im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes von 1969 noch unzulänglich sind. In den Beratungen des

¹⁷ Vgl. DUBS, 2002b, S. 133.

¹⁸ Vgl. SAUTER, 2003, S. 142f.

¹⁹ Vgl. SAUTER, 2003, S. 143f.

Berufsbildungsreformgesetzes wurden auch vor diesem Hintergrund Absichtserklärungen formuliert, die Qualitätsentwicklung stärker zu gewichten. So hieß es etwa in den Eckpunkten (Februar 2004): „Die Qualitätssicherungssysteme – wie die Überwachung durch die Kammern und ihre Berufsbildungsausschüsse sowie durch externe Evaluierungen – sollen optimiert werden; Evaluierung der zuständigen Stellen im Hinblick auf die ihnen zugewiesenen Aufgaben; länderübergreifende Definition von Kompetenzstandards im Bereich der berufsbildenden Schulen“. Parallel dazu äußerte sich Bundesbildungsministerin Bulmahn: „Wir müssen auch für den betrieblichen Teil die Qualitätsdiskussion weiterführen. Externe Evaluierungen können hier einen wertvollen Beitrag leisten.“²⁰ Die Absichten schlugen sich schließlich an zwei Stellen des Berufsbildungsreformgesetzes nieder. In § 79 (1) wird als eine übergreifende Aufgabe der Berufsbildungsausschüsse der Zuständigen Stellen ausgeführt, "auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken". Die gleiche Aufgabe wird in § 83 (1) dem Landesausschuss in den Landesregierungen zugewiesen. Ergänzend dazu wurde in einem Entschließungsantrag des Deutschen Bundestags festgehalten, dass die Bundesregierung "Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erarbeiten"²¹ soll.

1.5 Fokussierung der Untersuchung

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung in eine umfassende Diskussion über die Gestaltung von Qualitätssystemen in Bildungsinstitutionen sowie – im Bereich schulischer Lernorte – in die Diskussion über Schulentwicklung eingebettet ist. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in der Berufsausbildung angesichts der Tendenz, dass sich das System der beruflichen Erstausbildung zunehmend im Rahmen pluraler Organisationsformen vollzieht und dabei u. a. die Frage aufgeworfen wird, ob die Ausbildungsgänge in schulischer Verantwortung der Qualität einer dualen Ausbildung entsprechen. Vor diesem Hintergrund wäre zu fragen, ob die Diskussion der Qualitätsentwicklung nicht aus der Standortgebundenheit der einzelnen Lernorte hinausgeführt und auf Ausbildungsgänge bezogen werden sollte, in denen neben den einbezogenen Lernorten auch die Zuständigen Stellen mit ihren Ausschüssen eine Verantwortung tragen.

Die nachfolgenden Untersuchungen verfolgen die Absicht, für die Weiterentwicklung der Qualitätsdiskussion in der Berufsausbildung eine fundierte Grundlage zu schaffen. Im Einzelnen sollen die folgenden Fragen aufgenommen und diskutiert werden:

- Was soll unter "Bildungsqualität" verstanden werden? – In Kapitel 2 erfolgt eine Klärung des Qualitätsbegriffs einschließlich der Aufarbeitung theoretischer und empirischer Begründungen zur Stützung spezifischer Qualitätsverständnisse.
- Wie kann Qualitätsentwicklung systematisch aufgebaut und gestaltet werden? – In Kapitel 3 werden die Kernaktivitäten eines umfassenden Qualitätsentwicklungssystems skizziert und mit den relevanten Konzeptelementen reflektiert.

²⁰ BULMAHN, 2004, S. 9.

²¹ DEUTSCHER BUNDESTAG, 2004, S. 6.

- An welche Anwendungen einer Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung kann angeknüpft werden? – In Kapitel 4 werden Beispiele einer Qualitätsentwicklung sowohl für die schulische als auch für die betriebliche Berufsausbildung vorgestellt.
- Welche Optionen für die Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung sind zu diskutieren? – In Kapitel 5 werden einige Möglichkeiten skizziert, die im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Qualitätsdiskussion in der Berufsausbildung verfolgt werden können.

2 Theoretische Grundlegung: Bestimmung und Begründung von „Bildungsqualität“

2.1 Spektrum unterschiedlicher Qualitätsverständnisse

‚Qualität‘ bezeichnet in einer wertungsfreien Beschreibung die Beschaffenheit bzw. Eigenschaft eines Gegenstands.²² Zumeist wird der Qualitätsbegriff jedoch in einem präskriptiven Kontext verwendet und weist dann spezifische Merkmale aus, an deren Vorhandensein die Güte des Gegenstands gemessen werden *soll*. So sollen beispielsweise Industrieprodukte keinen Fehler besitzen oder einen Mindeststandard im Hinblick auf definierte Leistungsmerkmale erfüllen. Gelegentlich wird Qualität auch als Ausnahme gekennzeichnet, sie soll dann etwas sehr Spezielles, Exklusives, Hochklassiges bzw. Hochrangiges suggerieren.²³ Ein anderes Verständnis verbindet ‚Qualität‘ mit einem Verständnis der kontextgebundenen Zweckerfüllung, d. h. ein Gegenstand besitzt seine Qualität, wenn er den ihm zugewiesenen Zweck erfüllt. In diesem Verständnis muss beispielsweise eine Armbanduhr nicht so genau sein wie eine Stoppuhr. Damit korrespondiert ein Verständnis, das Qualität in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis stellt; demnach ist die Qualitätsanforderung an einen Gegenstand auch abhängig von seinem Preis. In all diesen Fällen wird Qualität nicht als beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Gegenstands verstanden, sondern als Resultat einer Bewertung.²⁴

Eine solche Bewertung kann auf unterschiedliche Ziele bezogen werden, die jeweils die Präferenzen des Bewertenden zum Ausdruck bringen. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass das Qualitätsverständnis und damit auch die Bezugspunkte für eine Qualitätsentwicklung bzw. -kontrolle in betrieblichen und schulischen Bildungskontexten häufig divergieren.

Im *betrieblichen Kontext* bezieht sich die Qualitätskontrolle von Bildungsmaßnahmen häufig auf die folgenden Faktoren²⁵:

- Zufriedenheit der Lernenden (Zufriedenheitserfolg)
- Lernergebnisse (Lernerfolg)
- Leistung in der betrieblichen Praxis (Transfererfolg)
- Nutzen in der Geschäftspraxis (Geschäftserfolg)
- Beitrag zur Wertschöpfung (Return-on-Investment)

Die Faktoren repräsentieren teils pädagogische, teils betriebswirtschaftliche Ziele, auf die das Qualitätsmanagement bzw. Bildungscontrolling prinzipiell ausgerichtet werden können. Es ist offensichtlich, dass sich zwischen diesen Zielbezügen Spannungsverhältnisse ergeben können.

Im *schulischen Kontext* werden Qualitätsverständnisse auf unterschiedliche Bezüge ausgerichtet. So wird beispielsweise unterschieden zwischen der Qualität der Institution, eines Bil-

²² Vgl. TERHART, 2002, S. 50.

²³ Vgl. HARTZ, 2004, S. 231.

²⁴ Vgl. HEID, 2000, S. 41.

²⁵ Die ersten vier Faktoren beziehen sich auf das verbreitete Modell von KIRKPATRICK (1994).

dungsgangs bzw. Bildungsprogramms, des Unterrichts oder der Lehrpersonen, wobei die jeweils untergeordneten Kategorien in die übergeordneten integriert werden können.²⁶

Im formalen Sinne verbinden sich die unterschiedlichen Systeme insofern, als dass in einer prozessualen Perspektive zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcomegrößen unterschieden wird. Als Inputs werden diejenigen Ressourcen bezeichnet, die im späteren Lernprozess wirksam werden (z. B. Qualifikation der Lehrenden, räumliche Bedingungen). Prozesse bestimmen, wie gut die Inputs in Ergebnisse transformiert werden. Outputgrößen bezeichnen die Leistungsergebnisse, Outcomegrößen die Wirkungen der Prozesse.

2.2 Von der Qualitätsbestimmung zur Qualitätsentwicklung

Im Idealfall wäre die Qualitätsentwicklung in folgenden Schritten aufgebaut:

- Es gibt eine eindeutige und unbestrittene Vorstellung über die (Qualitäts-)Ziele im Hinblick auf einen zu gestaltenden Gegenstand (z. B. Schule, Bildungsgang, Unterricht, Lehrteams, Lehrpersonen).
- Es gibt gesicherte Aussagen darüber, durch welche Methoden bzw. Rahmenbedingungen die angestrebten Ziele erreicht werden können.
- Qualitätsentwicklung könnte sich darauf konzentrieren, den jeweiligen Status der angestrebten Zielgrößen zu diagnostizieren, die bestehenden Diskrepanzen zwischen Soll und Ist festzustellen und auf dieser Grundlage die zur Zielerreichung förderlichen Methoden bzw. Rahmenbedingungen einzusetzen.

An einem vereinfachten Beispiel dargestellt: Wäre durch einschlägige Befunde belegt, dass eine intensive Kooperation der Schule mit ihrem Umfeld (Mittel) den Lernerfolg der Lernenden förderte (Qualitätsziel), dann könnten sich Ansätze der Qualitätsentwicklung darauf konzentrieren, über eine Intensivierung der Kooperation eine bessere Erreichung des gesetzten Qualitätsziels anzustreben.

Ein solcher Idealfall ist jedoch bestenfalls als Extremfall konstruierbar. In der Bildungsrealität sind die Bedingungen für eine Qualitätsentwicklung aus folgenden Gründen schwieriger:

- Qualitätsziele sind zumeist unbestimmt und kontrovers
Sowohl zwischen den Akteuren aus unterschiedlichen Lernorten als auch zwischen Akteuren innerhalb eines Lernortes besteht per se kein Konsens darüber, was Qualität bestimmt bzw. welche Ziele prioritär erreicht werden sollen. Ein solcher Konsens muss im Rahmen geeigneter Verfahren entwickelt werden; er ist im besten Falle Ergebnis eines solchen Verfahrens, jedoch nicht dessen Voraussetzung.
Auch die für das Handeln der Akteure maßgeblichen rechtlichen Grundlagen sind zumeist (und häufig auch gewollt) bestimmungsoffen. So geben beispielsweise das Berufsbildungsrecht sowie die Ordnungsgrundlagen für einen Ausbildungsgang normative Grundlagen vor (die als Konsens zwischen den im Ordnungsverfahren beteiligten Parteien interpretiert werden können), doch sind diese nur grob und daher interpretationsoffen

²⁶ Als Übersicht zu den 'angebotenen' Qualitätskriterien und Indikatoren auf diesen Stufen, vgl. WIRTH, 2005, S. 95ff.

(z. B. das Leitkonstrukt der „beruflichen Handlungskompetenz“ oder die Ziele aus Ausbildungsordnungen bzw. die Lernfelder aus Rahmenlehrplänen).

- Methoden und Instrumente zur Zielerreichung sind zumeist uneindeutig
 Bezogen auf die (interpretationsoffenen oder auch präzisierten) Ziele existieren zumeist keine Aussagen, die eindeutige (d. h. deterministische oder zumindest probabilistische) Auskunft über die geeigneten Instrumente, Methoden oder ziel- bzw. qualitätsförderlichen Faktoren zur Erreichung der Ziele geben könnten. Anders formuliert: Viele Wege führen nach Rom, d. h. eine qualitativ hochwertige Ausbildung (wie immer sie auch konkret bestimmt wurde) kann vermutlich über unterschiedliche Methoden erreicht werden.
 Die Herstellung von Wirkungszusammenhängen bzw. Kausalketten erscheint im Kontext von Bildungsmaßnahmen als äußerst problematisch. So ist nur in Grenzfällen sicher belegbar, dass beispielsweise die Erhöhung von Kundenzufriedenheit, die Verbesserung der Teamarbeit, die Zunahme von Vertragsabschlüssen oder die Reduzierung der Fehlerquote in einem Unternehmen auf eine spezifische Bildungsmaßnahme zurückzuführen sind. Zwischen den betrachteten unabhängigen und abhängigen Variablen können vielmehr Faktoren intervenieren, die nicht berücksichtigt wurden.²⁷ So können beispielsweise Bildungsmaßnahmen durchaus transferwirksam ausgerichtet sein, die bestehenden Bedingungen im Arbeitsumfeld (z. B. mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte oder Kollegen) verhindern jedoch die Umsetzung der erworbenen Kompetenzen und damit einen Transfererfolg. Zudem wirken viele Bildungsmaßnahmen erst langfristig. Daraus ergibt sich, dass Veränderungen in der Praxis häufig nur noch spekulativ auf Bildungsmaßnahmen zurückgeführt werden können, die (weit) in der Vergangenheit liegen. Gleichwohl gibt es Erfahrungen, die sich auf (a) wissenschaftliche Untersuchungen; (b) Einzelprojekte; (c) Plausibilitätsüberlegungen stützen und die als Argumente zur Begründung von Ziel-Mittel-Beziehungen herangezogen werden können. Ein Beispiel sind die Befunde zur Schuleffektivitätsforschung, die Hinweise darüber bieten, welche Faktoren eine schulische Bildung unterstützen.

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich wesentliche **Konsequenzen** für die Gestaltung der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich:

- Es gibt keine ‚wahren‘ Qualitätsziele bzw. Ziel-Mittel-Zusammenhänge. Qualitätsziele können (wie Normen generell) nicht als wahr oder falsch, sondern nur als gültig oder nicht gültig (bzw. für eine soziale Gemeinschaft geltend oder inakzeptabel) unterschieden werden. Die Geltung von Zielen kann durch Argumente begründet werden.
- Vor diesem Hintergrund ist Qualitätsentwicklung prinzipiell darauf angewiesen, einen Bezugsrahmen (framework) zu entwickeln, der
 - diejenigen (Qualitäts-) Ziele und Bereiche ausweist, die als relevant gelten und daher in die Qualitätsentwicklungsaktivitäten einbezogen werden sollen;
 - für die einbezogenen Ziele und Bereiche Argumente bzw. Gründe für ihre Relevanz anführt.

²⁷ Vgl. zu dieser Problematik EULER, 1998.

- Die Einbeziehung von Qualitätszielen in ein Qualitätsentwicklungssystem kann sich auf unterschiedliche Legitimationsquellen stützen. Beispielsweise kann eine bestimmte Qualität gesetzlich gefordert sein, oder es gibt einen Konsens in einer Praxis- oder Wissenschaftsgemeinschaft darüber, dass ein Ziel bedeutsam ist und daher in die Qualitätsentwicklung einbezogen werden sollte.

2.3 Begründungs- und Legitimationsquellen für die Qualitätsentwicklung

2.3.1 Übersicht

Zur Begründung von Qualitätszielen können unterschiedliche Legitimationsquellen beansprucht werden. Im Hinblick auf die Ziele in der Berufsausbildung sind insbesondere die folgenden Quellen zu nennen, die für den Prozess der Bestimmung von Qualitätszielen aufgenommen werden:

- Rechtsquellen für die Berufsausbildung bzw. Ordnungsgrundlagen für einen Ausbildungsberuf (Legitimation durch demokratische Verfahren bzw. Konsensus der beteiligten Parteien im Ordnungsverfahren)
- Als Spezialfall zu den Rechtsquellen: Ziele, Programmatik aus schul- und / oder betriebspolitischen Vorgaben; z.B. Vorgaben aus vorgängigen Entwicklungen eines schulischen Leitbilds; betriebspolitische Vorgaben aus dem Bildungscontrolling mit Bezug auf spezifische Programme oder Bildungsaktivitäten (Legitimation durch Bezugnahme auf politische Entscheidungen, die den Bildungsaktivitäten über- bzw. vorgeordnet sind)
- Wissenschaftliche Theorien bzw. empirische Befunde über qualitätsrelevante Zusammenhänge in Bildungsprogrammen (Legitimation durch wissenschaftliche Befunde)
- Dimensionen und Qualitätsziele aus spezifischen Qualitätsentwicklungskonzepten (Legitimation durch Bezugnahme auf die breite Akzeptanz der Anwender dieser Konzepte)

Während die erstgenannten Quellen für die Handelnden in der Berufsbildungspraxis zu erfüllende oder auszufüllende Vorgaben darstellen, heben die letztgenannten darauf ab, in akzeptierten Verfahren selbst entsprechende Ziele zu vereinbaren. Entsprechend dienen die Legitimationsquellen teils als Vorgabe, teils als Orientierung für die Qualitätsentwicklung. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Quellen etwas detaillierter im Hinblick auf ihre Aussage- bzw. Gestaltungskraft untersucht werden. Welchen Grad an Vorgabe bzw. Orientierung bieten die Quellen für die Gestaltung der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung?

2.3.2 Rechtliche Vorgaben

In Kapitel 1.4 wurden bereits einige berufsbildungsrechtliche Rahmenvorgaben zitiert, die für die handelnden Akteure in den Lernorten der Berufsausbildung als unübersehbare Vorgaben zu interpretieren sind. Ohne an dieser Stelle einen erschöpfenden Überblick über die vielfältigen Normen insbesondere des Berufsbildungsrechts bzw. der Schulgesetze der Länder geben zu können, ließen sich die Rechtsnormen grob unterteilen in solche, die auf die Gestaltung und Ergebnisse der Lehr-Lernprozesse in den beteiligten Lernorten gerichtet sind sowie solche, die den Rahmen der Berufsausbildung betreffen.

Im Hinblick auf den Rahmen sind insbesondere die personellen, räumlichen, sachlichen und zeitlichen Faktoren angesprochen, die eine Berufsausbildung konfigurieren. Reguliert sind beispielsweise die Mindestqualifikationen der Lehrpersonen, die Ausstattung der Lernorte sowie die zeitliche Struktur und Dauer eines Bildungsgangs. Zumeist handelt es sich um Vorgaben, die auf einer institutionellen Ebene (z. B. für einen Ausbildungsbetrieb oder eine berufliche Schule) wirksam werden. Die Vorgaben sind mehr oder weniger bindend (z. B. Ausbildungsstand von Lehrpersonen in beruflichen Schulen), gelegentlich lassen sie einen Gestaltungsspielraum offen (z. B. Verkürzung der Berufsausbildung für Auszubildende mit bestimmten Schulabschlüssen), manchmal besitzen sie auch ausdrücklich einen Empfehlungscharakter (z. B. die Empfehlungen aus dem Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung). Insgesamt handelt es sich in diesem Bereich um einen Rechtsrahmen, der momentan keine hohe Aufmerksamkeit genießt und unter dem Aspekt einer Qualitätsentwicklung kaum beachtet wird.

Die Rechtsnormen mit einer unmittelbaren Konsequenz auf die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse erfahren demgegenüber ein höheres Maß an Beachtung. Im Kern sind hier die Ordnungsgrundlagen (einschließlich der Prüfungsanforderungen) für die Berufsausbildungsgänge angesprochen. Aus der Perspektive einer Qualitätsentwicklung interessieren in diesem Zusammenhang insbesondere die Fragen, welchen Grad an Verbindlichkeit bzw. Offenheit die Ziel- und Inhaltsvorgaben besitzen bzw. inwieweit die curricularen Vorgaben mit der Prüfungspraxis korrespondieren.

Im Hinblick auf die Detailliertheit und damit Offenheit der curricularen Vorgaben schlägt das Pendel in den vergangenen Jahren zunehmend stärker in Richtung einer Gestaltungsoffenheit. Maßgeblich für diese Entwicklung ist insbesondere die rasante Veränderungsrate in der Bedeutung von Ausbildungsinhalten, aber auch der Wunsch nach einer stärkeren Anpassbarkeit von Berufsbildern auf die spezifischen Bedingungen der Ausbildungsbetriebe. Analog wurden in den beruflichen Schulen so genannte Lernfeldcurricula eingeführt, mit der Konsequenz, dass ein hohes Maß der Curriculumentwicklung in die Schulen verlagert werden soll. Für die Akteure vor Ort begründet dies eine Situation, in der Curricula nicht mehr als methodisch umzusetzende Vorgaben vorliegen, sondern diese selbst präzisiert, ausdifferenziert und teilweise kreativ zu gestalten sind. Mit dem erhöhten Gestaltungsspielraum stellt sich die Frage nach der veränderten Ergebnisverantwortung.

Einen aktuellen Diskussionsstrang mit einer potenziellen Bedeutung für die Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung stellen die Überlegungen zur Entwicklung von Bildungsstandards dar. Bislang wurden solche Standards erst für wenige Bildungsbereiche formuliert, doch werden die mit ihrer Anwendung verbundenen nachfolgenden Prinzipien mittlerweile breiter diskutiert:

- Bildungsstandards folgen dem Anspruch, durch die "Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird"²⁸, die Qualität zu sichern.
- Bildungsstandards definieren Leistungsnormen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht werden sollen. Sie erfassen die Outputseite eines Bildungsprozesses.²⁹ Offen bleibt, ob die Standards nur für einige Kernbereiche

²⁸ KLIEME u. a., 2003, S. 7.

²⁹ HERRMANN (2003, S. 626ff.) kritisiert, dass die Output- an Stelle einer Outcomeorientierung die Tendenz der Schule fortschreibe, sich von dem Leben abzukoppeln. "Teaching to the test" sei die

des Curriculums oder umfassend vorgegeben werden. Zudem ist offen, ob die Standards jährlich oder nur für strategisch wichtige Zeitpunkte (z. B. am Ende einer Berufsausbildung) geprüft werden sollen.

- Bildungsstandards sollen Bildungsziele konkretisieren, sie benennen Kompetenzen zur Erreichung dieser Ziele, die dann so in Aufgabenstellungen umgesetzt werden, dass ihre Bearbeitung mit Testverfahren erfasst werden kann.³⁰ Es ist noch offen, inwieweit für komplexe Domänen gehaltvolle und aussagekräftige Standards formuliert werden können, die anspruchsvolle Bildungsabsichten erfassen und zum Ausdruck bringen können. Aktuell dominieren Konzepte, die aus einem engen lern- und testpsychologischen Blickwinkel entwickelt werden.³¹ Damit verbunden ist die Frage, ob alle Dimensionen eines Bildungsverständnisses einer empirischen Erfassung zugänglich sind.
- Es soll bewusst offen und in der Entscheidungsfreiheit der Bildungsinstitutionen gehalten werden, mit welchen Methoden die Standards erreicht werden.
- Kompetenzen als eine erste Stufe der Konkretisierung von Bildungsstandards sollen in verschiedenen Abstufungen (Niveaustufen) formuliert werden. Dabei ist prinzipiell offen, ob die Standards als Minimal-, Regel- oder Maximalstandards verfasst werden. Würden sie beispielsweise als Minimalstandards vorgegeben, so bliebe den Bildungsinstitutionen die Möglichkeit, weitergehende Ziele zu verfolgen.
- Ferner ist offen, ob die Standards zentral oder dezentral geprüft werden sollen. Eine dezentrale Prüfung könnte beispielsweise in ein Konzept der internen Qualitätsentwicklung integriert werden, eine zentrale Prüfung besäße eine stärkere Tendenz zur Anbindung an Vergleichsuntersuchungen und Entwicklung von Ranglisten auf der Basis sozialer Bezugsnormen.

In diesem Rahmen stellen Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung prinzipiell keinen Gegensatz dar. Sofern sie als Minimalstandards vorgegeben werden, bleibt den Bildungsinstitutionen die Freiheit, sie zu ergänzen. Gleichwohl geben sie einen Output vor, dessen Erreichung verbindlich ist. In jedem Fall bleiben die Prozesse zur Umsetzung der Bildungsstandards in der Disposition der Bildungsinstitutionen, wobei offen ist, unter welchen Ressourcen- und Unterstützungsbedingungen (Input) sich diese vollziehen. Gleichwohl sind einige kritische Stimmen bei der weiteren Gestaltung zu berücksichtigen. Einen Kernpunkt der Kritik bringt Heid zum Ausdruck: Mit nationalen Bildungsstandards "wird eine Arbeitsteilung zwischen denen postuliert, die für die Formulierung der Standards zuständig sind, und jenen, die zusehen können, wie sie diese Standards unter den Bedingungen realisieren, um die sich die Autoren der Standards keine oder allenfalls sehr abstrakte Sorgen zu machen brauchen. Die in genau diesem Zusammenhang geäußerte Sympathie für größere Autonomie der Einzelschule bekommt dadurch einen etwas faden Beigeschmack."³² RÜTZEL macht darauf

Logik dieses Systems, nicht die Ausrichtung auf eine außerschulische Praxis. "Schulen sind immer noch auf *Abschlüsse* fixiert und sollten sich doch eigentlich für die *Anschlüsse* interessieren." (S. 629).

³⁰ Vgl. KLIEME u. a., 2003, S. 13, 45ff.

³¹ Vgl. HERRMANN, 2003, S. 631.

³² HEID, 2003, S. 176.

aufmerksam, dass Bildungsstandards durch die Auslegung als Leistungsstandards, die Kopplung an Berechtigungen und die Art der Leistungsmessung hochselektiv wirken.³³

2.3.3 Schul- und betriebspolitische Vorgaben

Regulative können aus Sicht der Akteure in der Berufsbildungspraxis nicht nur von ‚höchster Stelle‘ auf der Ebene von Gesetzen oder Verordnungen entstehen und vorgegeben werden, sondern auch durch die jeweils übergeordnete Hierarchie- bzw. Machtinstanz. Im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung kann sich dies darin konkretisieren, dass in einer Schule bzw. in einem Betrieb bereits entsprechende Ziele eingeführt oder entwickelt worden sind, die für die aktuell Handelnden eine verbindliche Vorgabe darstellen.

Eine Aktualität besitzt dieser Sachverhalt insbesondere in Unternehmen, in denen der Bildungsbereich in das betriebliche Controlling integriert wurde. Dabei treffen häufig Überlegungen des ökonomisch motivierten Controllings auf solche der pädagogisch motivierten Qualitätsentwicklung. Rhetorisch ließen sich solche Gegensätze schnell glätten – etwa durch den Hinweis, dass auch das Controlling auf pädagogische Qualitätskriterien verpflichtet werden könne bzw. in der Pädagogik Lernerfolge kontrolliert würden. Dennoch bleiben potenzielle Konfliktpunkte, die daraus resultieren, dass jeweils eigene Handlungsgewohnheiten durch neue Prämissen, Denkweisen und Werthaltungen herausgefordert werden. Wie so häufig beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen dominieren zunächst gegenseitige Abgrenzungen und Vorurteile, die sich in subtilen und zuweilen sarkastischen Rhetoriken dokumentieren. So äußern etwa Bildungsgestalter die ‚Sorge‘, dass die Aktivitäten des Bildungscontrollings mit einem hohen Aufwand zu einem Zahlenfriedhof ohne Aussagekraft führe. Die wirklich entscheidenden Faktoren des Bildungsprozesses entzögen sich demgegenüber dem Zugriff der ‚Zahlenfetischisten‘ oder seien nur mit einem unvertretbar hohen Aufwand erschließbar. Die „Diktatur des Greifbaren“ führe zudem zu einer „ökonomischen Überfremdung der Bildungsarbeit“ und „Trockenlegung kreativer Freiräume und Gegenwelten“³⁴. Letztlich ginge es den Bildungscontrollern um bessere Zahlen, nicht um eine bessere Bildung. Diese kontern mit der These, Bildung werde häufig aus dem Stegreif betrieben, und die Pädagogen postulierten eine Qualität, ohne sie zu belegen. Viele Bildungsmaßnahmen blieben ohne Wirkung, ohne genau die Gründe dafür bestimmen zu können. Dabei sei Bildung keine Gratifikation, die Mitarbeitern für vergangene Leistungen gewährt würde (Bildung als Wertschätzung), sondern sie sei eine Investition, die zukünftige Leistungen ermöglichen solle (Bildung als Grundlage zur Wertschöpfung). Es brauche daher etwas weniger an pädagogischer Poesie und etwas mehr an ökonomischer Rationalität. Dies erfordere auch eine verstärkte Kontrolle von außen, denn den Pädagogen die Überprüfung ihrer eigenen Leistungen zu überlassen, sei so, als solle der Hund auf die Wurst aufpassen.

Im Rahmen der Schule können sich entsprechende Vorgaben auf bereits entwickelte Visionen, Leitbilder oder Schulprogramme stützen. Die Zielebene entstand dabei in mehreren Abstraktionsschritten. Aus der Vision im Sinne eines „Wunschtraums von Veränderung“³⁵ wird ein Leitbild formuliert, in dem die gemeinsame Philosophie des Handelns und die wün-

³³ Vgl. RÜTZEL, 2005, S. 2.

³⁴ VON LANDSBERG, 1995, S. 31. Vgl. auch ARNOLD, 1996.

³⁵ HAMEYER & SCHRATZ, 1998, S. 89.

schenswerten Ziele zum Ausdruck gebracht werden. Eine Konkretisierung erfährt das Leitbild schließlich in dem Schulprogramm, in dem die Ziele weiter präzisiert und bereits in konkrete Handlungsfelder aufgebrochen werden. „Das Schulprogramm ist die schriftliche Ausformulierung und Konkretisierung von Leitbildern. Es enthält ein grundsätzliches Einverständnis über die Ziele und strategischen Maßnahmen ..., die in Form von ‚Verhaltensrichtlinien‘ niedergeschrieben werden. Es beinhaltet u. a. Grundsätze, die Selbstdefinition, Zielsetzung, Arbeitsmethoden und Arbeitsschwerpunkte, Angebote, Tätigkeitsbereiche, Kompetenzen und Potentiale, Kooperationen, Öffentlichkeit und Umwelt, Organisationsstruktur und -kultur, Geschichte der Schule, Finanzierung etc.“³⁶

2.3.4 Wissenschaftliche Befunde zur Qualitätsforschung

Wie bereits ausgeführt, erfordert die Bestimmung von Qualitätszielen eine normative Entscheidung, die durch wissenschaftliche Befunde unterstützt, nicht jedoch ersetzt werden kann. Wissenschaftliche Aussagen können insbesondere dann für die Gestaltung von Qualitätsentwicklungssystemen verwendet werden, wenn sie möglichst bewährte Aussagen über die Effektivität von Methoden zur Erreichung von (gegebenen) Zielen bereitstellen. Dies verweist auf zwei Forschungsstränge, die mit den Begriffen Schul- bzw. Unterrichtseffektivitätsforschung bezeichnet werden. Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit aus diesen Forschungsbereichen substantielle Unterstützung für die Qualitätsentwicklung erwartet werden kann.

Die Effektivität einer Bildungsinstitution, wie beispielsweise die Schule oder ein betriebliches Bildungszentrum, kann auf unterschiedliche Zielgrößen bezogen werden. Entsprechend können solch unterschiedliche Kriterien wie Produktivität, Konformität mit rechtlichen oder politischen Vorgaben oder auch Lernerfolg der Lernenden als Bezugspunkt der Qualitätsbestimmung und -entwicklung aufgenommen werden. Im Hinblick auf die *Schuleffektivitätsforschung* lassen sich aus einer Vielzahl von internationalen Einzeluntersuchungen zahlreiche Variablen extrahieren, die für die Qualität einer ‚guten Schule‘, bezogen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, als zentral bezeichnet werden. Eine instruktive Zusammenfassung der internationalen Forschung mit Bezug auf den Lernerfolg bieten SCHEERENS & BOSKER. Sie identifizieren 13 Faktoren, die für die Schulleistung ("pupils' achievement") von zentraler Bedeutung sind:³⁷

- Leistungsorientierung, hohe Erwartungen, hohe Lernerwartungen der Lehrenden an die Lernenden.
- Effiziente Schulleitung ("educational leadership").
- Konsens und Zusammenhalt im Kollegium.
- Qualität von Curriculum und Lernumgebungen.
- Schulklima.
- Evaluationsorientierung.

³⁶ HAMEYER & SCHRATZ, 1998, S. 94.

- Aktive und positive Beziehungen zwischen der Schule und ihrem Umfeld (z. B. Eltern, Betriebe).
- Klassenklima.
- Zielstrebige Führung des Unterrichts ("classroom management").
- Klar strukturierter Unterricht ("structured instruction").
- Selbstständiges Lernen ("independent learning").
- Differenzierung, lernerangepasste Methodik.
- Rückmeldung.

Der Blick auf die einzelnen Faktoren zeigt bereits, dass die Unterrichtseffektivität innerhalb der Schuleffektivitätsforschung einen Teilbereich darstellt. Im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung, die sich zumeist am Ziel der kognitiven Lernleistungen orientiert, werden unterrichtsbezogene Merkmale weiter ausdifferenziert. Die zugrunde liegenden Untersuchungen beziehen sich überwiegend auf schulische Kontexte; gleichwohl ist zu vermuten, dass viele der Faktoren auch auf Lehr-Lernprozesse in anderen institutionellen Kontexten übertragen werden können. DUBS hebt als Substrat der Forschung die folgenden Faktoren hervor:³⁸

- Bedeutsame und anspruchsvolle Lernziele (Lernziele sind verständlich und im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden bedeutsam).
- Aufbau von kohärenten Wissensstrukturen.
- Möglichkeiten zum Üben (im Sinne der Routinisierung von Wissen und Fertigkeiten).
- Anwendung von Wissen (Anwenden des Wissens in wechselnden Kontexten).
- Strukturierter, systematischer Aufbau des Lernprozesses (Aufbau auf Vorwissen, ‚roter Faden‘ ist erkennbar).
- Sinnggebung für das Lernen (Bedeutung und Sinn der Lerngegenstände wird deutlich).
- Gehaltvolle Lernumgebungen (herausfordernd, sinnstiftend, relevant und anschaulich).
- Förderung von anspruchsvollen Denkprozessen (analytisches, kritisches, kreatives Denken).
- Ausbalancierte methodische Unterstützung der Lernprozesse (Methodenvielfalt; Mix von rezeptiven und konstruktiven Lernphasen; Wechsel von systematischem und kasuistischem, fremd- und selbstgesteuertem Lernen).
- Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Metakognition.
- Geeignete Unterstützung durch Medien.
- Enthusiasmus, Motivation und hohe Leistungsorientierung im Verhalten der Lehrpersonen.

³⁷ Vgl. SCHEERENS & BOSKER, 1997, S. 100ff. (Übersetzung D.E.). Die Faktoren werden in zahlreiche Detailbeschreibungen bis auf die Verhaltensebene heruntergebrochen und präzisiert. Vgl. auch DUBS (2003, S. 20) sowie FEND (1998) mit ähnlichen Faktoren.

³⁸ Vgl. DUBS, 2003, S. 27ff. Für alle Kriterien führt er Indikatoren an, die zur Präzisierung der jeweiligen Kriterien aufgenommen werden können.

- Positive emotionale Steuerung (Unterrichtsklima ist angstfrei, hohe Fehlertoleranz).
- Hohe affektive Qualität auf der Beziehungsebene (Kooperations- und Vertrauenskultur; wertschätzender und respektvoller Umgang miteinander; Berechenbarkeit; Geduld und Langsamkeitstoleranz).
- Vielfalt und Professionalität im Einsatz von Kommunikationstechniken (u. a. Frage-, Impuls-, Moderations-, Feedback-, Artikulationstechniken).

Der Einfluss der schulbezogenen Faktoren wird gegenüber den unterrichtsbezogenen häufig als begrenzt ausgewiesen. "Die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zeigt, dass Unterschiede zwischen Schulen in der Regel nicht wesentlich mehr als 10% der Gesamtvarianz der Schülerleistung erklären."³⁹ Ferner ist zu vermuten, dass die Wirkung von Schulen möglicherweise im Hinblick auf unterschiedliche Ziele oder auch Schülergruppen (z. B. soziale, ethnische Herkunft) divergiert. Zudem wäre genauer zu untersuchen, welche Stabilität die schulischen Einflüsse besitzen. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass die institutionellen Faktoren einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung besitzen.

2.3.5 Qualitätsentwicklungskonzepte

In der Praxis sind mittlerweile zahlreiche Konzepte für die Entwicklung, Sicherung oder Kontrolle der Qualität im Einsatz, die jeweils mit einer überschaubaren Zahl von Qualitätskriterien arbeiten. Die Kriterien basieren zumeist auf Plausibilitätsüberlegungen, gelegentlich stützen sie sich auf einzelne der oben skizzierten wissenschaftlichen Befunde. Aus der breiten Anwendung in der Praxis kann indirekt eine Legitimationskraft erwachsen, indem durch die Akzeptanz der Verfahren auch die zugrunde liegenden Qualitätskriterien anerkannt werden.

Mittlerweile liegen zahlreiche Qualitätsentwicklungskonzepte vor, die teilweise aus dem betrieblichen Kontext aufgenommen und auf pädagogische Kontexte adaptiert (z. B. ISO, EFQM), teilweise auch originär für pädagogische Anwendungen entwickelt wurden (z. B. Q2E).⁴⁰ Diese bieten zum einen Verfahren für die Umsetzung eines Qualitätsentwicklungsprozesses an, zum anderen werden Qualitätsziele bzw. -kriterien vorgeschlagen, die zwar zumeist von den Anwendern auf die jeweiligen Bedingungen und Präferenzen in der eigenen Institution angepasst werden können, als solche jedoch bereits konkrete Zielperspektiven zum Ausdruck bringen. Im Folgenden soll anhand von zwei Beispielen illustriert werden, welche Aussagekraft die Vorgaben aus den Konzepten für die Gestaltung eines adaptierten Qualitätsentwicklungssystems beinhalten.

Ein zunächst nicht auf den Bildungskontext abzielendes Konzept stellt das EFQM-Modell dar. Es beinhaltet neun Kriterien, die mit relativen Gewichten versehen sind.

³⁹ DITTON, 2000, S. 78. Übertragen auf die zunehmend populäreren Rankings von Hochschulen erscheint diese Aussage alarmierend.

⁴⁰ Vgl. GONON u. a., 1999. Dort werden insgesamt sechs Systeme (ISO, EFQM, PPM, FQS, Q2E, BfW) anhand von 13 Kriterien miteinander verglichen.

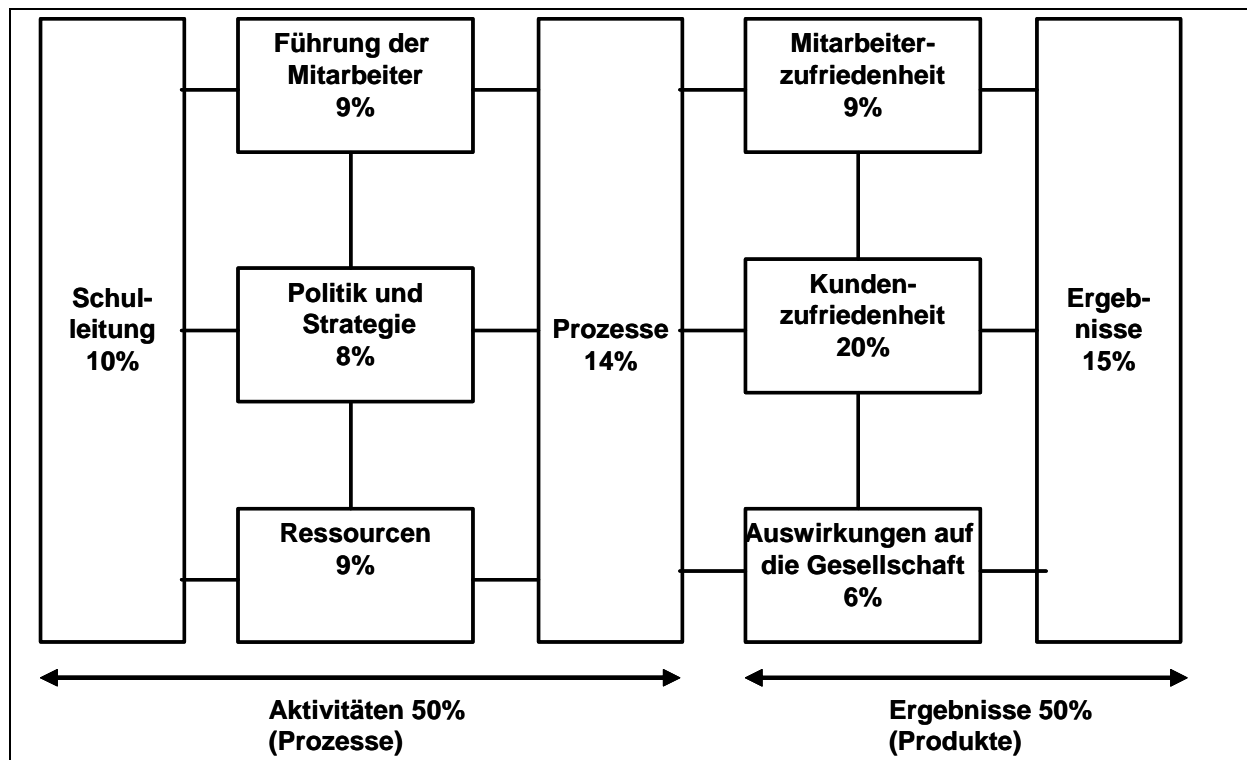


Abbildung: Das EFQM-Modell

Das Modell wurde mittlerweile von zahlreichen Schulen aufgenommen und auf ihre Bedingungen adaptiert. Das folgende Beispiel dokumentiert die Anpassung auf einen gymnasialen Kontext:⁴¹

⁴¹ KOTTER, 2003, S. 11.

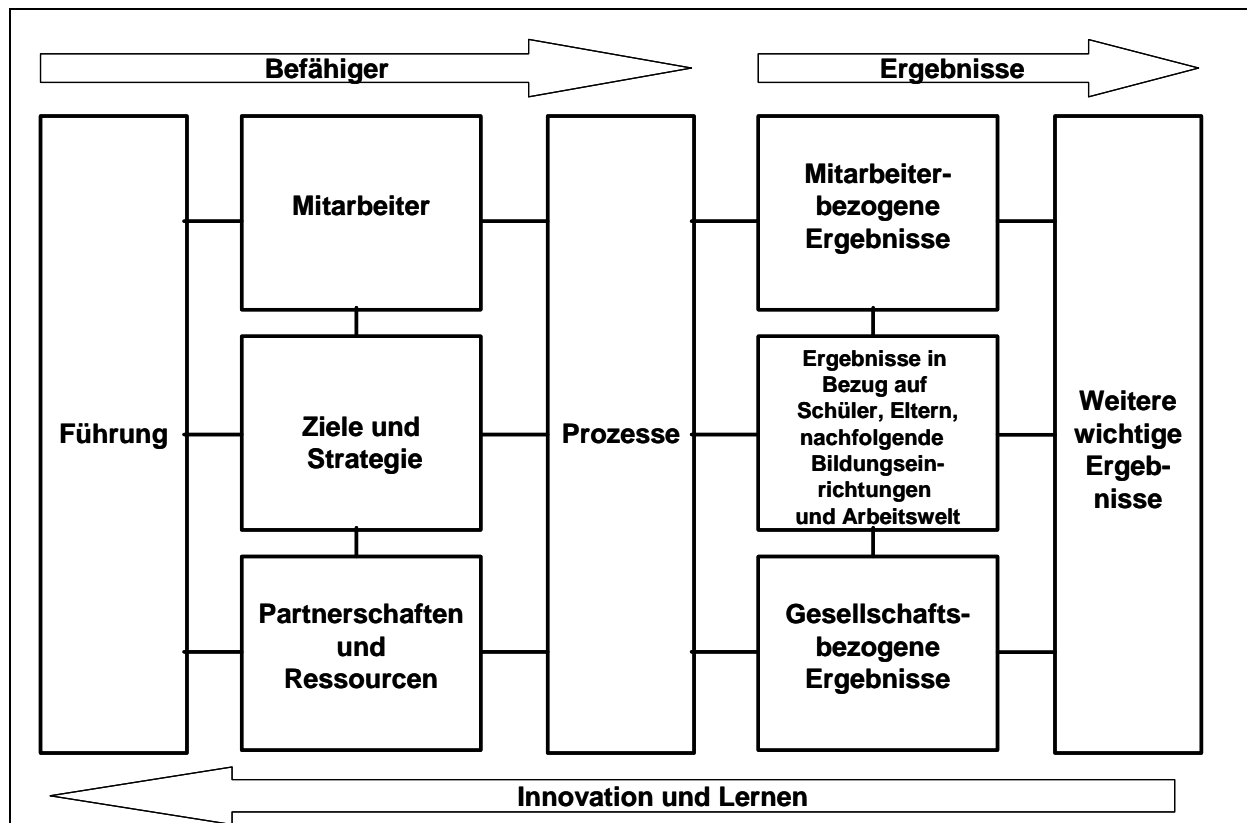


Abbildung: Anpassung des EFQM-Modells auf einen gymnasialen Kontext

Ein originär auf schulische Kontexte zugeschnittenes Konzept ist das so genannte Q2E-Modell. Ein Bestandteil des Konzepts ist ein so genanntes "Basisinstrument", das für insgesamt zwölf Qualitätsdimensionen die möglichen Qualitätsbereiche inhaltlich präzisiert. Im Einzelnen werden folgende Bereiche vorgeschlagen:⁴²

Inputqualitäten:

- Schulische Rahmenvorgaben und strategische Vereinbarungen (Schulkonzept, Schul-lehrplan, unterrichtsorganisatorische Rahmenbedingungen).
- Personelle und strukturelle Voraussetzungen (personelle Strukturen, Aufgabenverteilung und Kompetenzen, zeitliche Ressourcen, Zusammensetzung der Schülerschaft).
- Materielle und finanzielle Ressourcen (Infrastruktur und Einrichtungsqualität, Bewirt-schaftungskosten, Rechnungsführung).

Prozessqualitäten Schule:

- Schulführung (Führungsstil/Leadership, Entscheidungsprozesse, Konferenz- und Sitzungsleitung, Personalentwicklung).
- Schulorganisation und Schuladministration (formalisierte Informations- und Kommuni-kationsprozesse, institutionalisierte Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, Pensen-verteiler und Stundenplanung).

⁴² Vgl. LANDWEHR, 2003. Dort finden sich auch weitere Detaillierungen für die einzelnen Qualitätsbe-reiche.

- Kollegiale Zusammenarbeit und Schulkultur (gemeinsame pädagogische Orientierung, Identifikation mit der Schule, persönliches Wohlbefinden/Umgang mit Belastung, Kommunikationskultur, Öffnung nach außen/Pflege der Außenkontakte, Einbezug der Schülerinnen und Schüler ins Schulleben).

Prozessqualitäten Unterricht:

- Lehr- und Lernarrangement (Unterrichtsinhalte, Unterrichtsplanung, Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, Förderung von Schlüsselqualifikationen, individuelle Förderung).
- Soziale Beziehungen (Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schüler, Klassenführung, Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schüler).
- Prüfen und Beurteilen (Prüfungs- und Beurteilungskonzept, Funktion der Leistungsbeurteilung im Lehr-Lernprozess, Prüfungsgestaltung, Notengebung, Selbstbeurteilung).

Output-/Outcomequalitäten:

- Zufriedenheit der Leistungsempfängenden (konzeptionelle Grundlagen und Vereinbarungen, Erfassung der Zufriedenheit der verschiedenen Anspruchsgruppen und Leistungsempfängenden, Bilanz).
- Lern- und Sozialisationsergebnisse (konzeptionelle Grundlagen und Vereinbarungen, Erfassung der Lern- und Sozialisationsergebnisse, Bilanz).
- Schul- und Laufbahnerfolg (schulinterner Promotionerfolg, Übereinstimmung mit laufbahnrelevanten Anforderungen, Erfolg in weiterführenden Schulen und in der beruflichen Laufbahn).

3 Systematisierung: Kernaktivitäten einer systematischen Qualitätsentwicklung

Wie kann Qualitätsentwicklung systematisch aufgebaut und gestaltet werden? In der Praxis werden unterschiedliche Antworten auf diese Verfahrensfrage gegeben. Insbesondere die in Kapitel 2.3.5 genannten Qualitätsentwicklungskonzepte beinhalten spezifische Verfahrensvorschläge, die in der Praxis aufgenommen und mit einer mehr oder weniger ausgeprägten Modifizierung angewendet werden.

Im Interesse einer instruktiven Aufarbeitung der bestehenden Konzepte soll auf eine additive Nebeneinanderstellung und Beschreibung der Ansätze verzichtet werden. Demgegenüber erscheint es zielführend, in den bestehenden Ansätzen die Kernaktivitäten zu identifizieren und diese in einen kohärenten, umfassenden Rahmen zu integrieren. Auf diese Weise kann eine Grundlage für die Analyse bestehender bzw. die Gestaltung neuer Qualitätsentwicklungskonzepte geschaffen werden.

Ein umfassend ansetzendes Qualitätsentwicklungssystem für den Bildungsbereich kann modellhaft über folgende Kernaktivitäten beschrieben werden:

- (1) Grundlagen klären
 - a. Sinn und angestrebter Nutzen der Qualitätsentwicklungsaktivitäten klären
 - b. Anbindungen an bestehende Konzepte und Erfahrungen nutzen
 - c. Umfang und Geschwindigkeit der Umsetzung klären
- (2) Qualitätsverständnis ausweisen
 - a. Qualitätsbereiche und -dimensionen bestimmen
 - b. Qualitätsziele präzisieren (Kriterien, Indikatoren, Standards)
- (3) Zielerreichungsgrad evaluieren
 - a. Evaluationsverfahren bestimmen
 - b. Evaluationsinstrumente entwickeln
- (4) Evaluationsergebnisse auswerten
 - a. Über Ergebnisse informieren
 - b. Ergebnisse reflektieren und über Konsequenzen entscheiden
 - c. Entscheidungen dokumentieren
- (5) Maßnahmen gestalten
- (6) Rahmenbedingungen sichern
 - a. Kompetenzentwicklung der Betroffenen fördern
 - b. Personelle Prozessunterstützung organisieren
 - c. Unterstützung und notwendige Gestaltungsfreiräume im Umfeld gewährleisten
 - d. Zieladäquate Ressourcenausstattung gewährleisten
 - e. Kritische Ereignisse im Veränderungsprozess aufnehmen
 - f. In Pilotprojekten: Professionelles Projektmanagement gewährleisten
 - g. In Pilotprojekten: Nachhaltigkeit und Transfer sichern

Die einzelnen Aktivitäten sollen nunmehr aufgenommen und erläutert werden.

(1) Grundlagen klären

a. Sinn und angestrebter Nutzen der Qualitätsentwicklungsaktivitäten klären

Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind kein Selbstzweck, vielmehr stehen sie im Dienste übergeordneter strategischer Ziele. Dieser Zusammenhang sollte den Akteuren nicht nur implizit bewusst sein, sondern auch ausdrücklich dokumentiert und transparent ausgewiesen werden. Es ist zu erwarten, dass die Einsicht in die teilweise sehr aufwändigen Arbeiten einer Qualitätsentwicklung mit davon abhängt, inwieweit die Akteure die zugrunde liegenden Ziele kennen und unterstützen. Dabei sind hier zwei Bezüge zu unterscheiden:

- Es wäre darzustellen, welche bildungspolitischen, pädagogischen u. a. Ziele als Bezugspunkt der Qualitätsentwicklung dienen.⁴³
- Es wäre zu verdeutlichen, inwieweit das System der Qualitätsentwicklung eher dem Kontroll- oder dem Entwicklungsparadigma folgen soll.

b. Anbindungen an bestehende Konzepte und Erfahrungen nutzen

Auch im Bereich der Qualitätsentwicklung erscheint es nicht sinnvoll, das Rad in allen Bereichen wieder neu erfinden zu wollen. In vielen Fragen kann auf erprobte Modelle und Verfahren zurückgegriffen werden, die dann auf die Bedingungen der eigenen Organisation angepasst werden müssen. Zudem existiert innerhalb der Organisation häufig ein mehr oder weniger ausgeprägter Erfahrungsschatz, dessen Nutzung die angestrebten Entwicklungen wesentlich beschleunigen könnte.

Eine weitere Facette zeigt sich mit der Frage, inwieweit externe Angebote der Zertifizierung, Akkreditierung oder Qualitätswettbewerbe in die eigenen Aktivitäten eingebunden werden sollen. Durch eine solche Anbindung kann zum einen die Strenge und in der Folge die Informationsgrundlage erhöht werden, zum anderen wächst durch die Einbeziehung externer Perspektiven die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse.

c. Umfang und Geschwindigkeit der Umsetzung klären

Veränderungen im Rahmen einer Qualitätsentwicklung können inkrementell oder im Sinne einer ‚Bombenwurfstrategie‘ verfolgt werden. Zudem können sie im Hinblick auf ihre Reichweite flächendeckend, und damit breit, oder zunächst nur als Pilotanwendung und damit begrenzt geplant werden.

(2) Qualitätsverständnis ausweisen

a. Qualitätsbereiche und -dimensionen bestimmen

Grundlegend für jede Qualitätsentwicklung sind die Bestimmung und Ordnung einer handhabbaren Zahl von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Qualitätsbereiche werden in Anlehnung an betriebliche Wertschöpfungsketten häufig in Input-, Prozess- und Outputbereiche unterschieden, ggf. ergänzt durch einen Outcomebereich.

Innerhalb der Qualitätsbereiche erfolgt eine erste Präzisierung durch die Fokussierung auf bestimmte Qualitätsdimensionen. Diese stellen Arbeitsfelder innerhalb eines Qualitätsbereichs dar, deren Gestaltung als qualitätsförderlich angenommen wird. Beispiele für Qualitätsdimensionen können sein:

- Input: Zahl und Kompetenzgrad des Personals; Umfang der Sachressourcen; rechtliche Rahmenvorgaben (z. B. Curricula).

⁴³ Häufig werden in diesem Zusammenhang vier Funktionen unterschieden (vgl. FASSHAUER & BASEL, 2005, S. 31): (a) Erkenntnis (Aufbau von Wissen über die Geschehnisse in der eigenen Institution); (b) Kontrolle (Gewinnung von Daten für Steuerungsentscheidungen der Leitung); (c) Dialog (Grundlage zur gemeinsamen Entwicklung von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen); (d) Legitimierung (Demonstration der Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit der eigenen Arbeit).

- Prozess: Gestaltung der Lehr-Lernprozesse; Gestaltung der Lern- und Organisationskultur; Leitung der Bildungsinstitution; Kooperation mit Umfeld; Administration; Weiterbildung der Lehrpersonen.
- Output (Produkte): Fachliche und überfachliche Leistungen der Lernenden; Transfererfolg.
- Outcome (Wirkung): Ausbildungs- und Berufserfolg der Lernenden; Zufriedenheit der Betriebe.

Wesentlich für die Grundlegung eines Qualitätsentwicklungssystems ist zudem die Frage, in wessen Zuständigkeit und Verantwortung die Bestimmung der Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen liegen. Idealtypisch stehen sich zwei Positionen gegenüber:

- Die Bereiche und Dimensionen für die Qualitätsentwicklung werden vorgegeben bzw. verordnet. So können beispielsweise seitens der politischen Ebene verbindliche Festlegungen getroffen werden, um einen Vergleich bzw. Rankings zwischen Schulen zu ermöglichen oder um Fremdevaluationen durch Schulinspektoren einheitlich auszurichten.
- Die Bereiche und Dimensionen werden durch die Betroffenen in der Bildungsinstitution selbst bestimmt und entschieden. Damit ist eine enge Anlehnung an die konkreten Problemwahrnehmungen möglich.

Zwischen den Extremen lassen sich Zwischenpositionen bestimmen. So ist es beispielsweise möglich, obligatorische Dimensionen mit fakultativen zu verbinden, oder es wird eine Liste von Dimensionen vorgegeben, aus der die Bildungsinstitution für sich eine Teilmenge bestimmen kann.

b. Qualitätsziele präzisieren (Kriterien, Indikatoren, Standards)

Eine Evaluierung der Qualitätsdimensionen setzt voraus, dass diese im Sinne von Qualitätszielen weiter präzisiert werden. Die Präzisierung erfolgt durch die Festlegung von (a) Indikatoren (bzw. Kriterien), die die Erreichung des Ziels anzeigen sollen sowie (b) von Standards, die den Grad bzw. die Güte der angestrebten Zielerreichung beschreiben. Ein Beispiel soll den Zusammenhang illustrieren:

- Innerhalb des Qualitätsbereichs ‚Prozesse‘ wird als Ziel für die Qualitätsdimension ‚Lehr-Lernprozesse im Unterricht‘ ausgewiesen: "Der Unterricht soll fachlich aktuell sein!"
- Das Ziel könnte über unterschiedliche Indikatoren empirisch zugänglich gemacht werden. Beispielsweise ließe sich die Aktualität (z. B. Erscheinungsjahr) der verwendeten Fachbücher feststellen, oder die im Unterricht von der Lehrperson eingeführten Fachstrukturen würden durch Experten beurteilt.
- Die Indikatoren müssten mit Standards verbunden werden, um eine Bewertung zu ermöglichen. So könnten die Aktualität der Fachbücher beispielsweise über den Standard ‚Nicht älter als 5 Jahre‘, die Fachstrukturen des Unterrichts über eine Einschätzungsskala mit einem ‚roten und grünen Bereich‘ verbunden werden.

Auch wenn die Präzisierung der Ziele vordergründig als eine technische Operation erscheint, so hat dieser Schritt erkennbar einen zentralen Einfluss auf die Ergebnisse der Evaluation. Je nach Standard führt eine Evaluation zu einem zufrieden stellenden oder alarmierenden Ergebnis.

In diesem Zusammenhang wäre auch zu überlegen, inwieweit die Ansprüche der Deutschen Gesellschaft für Evaluation an die Verwendung von Standards berücksichtigt werden.⁴⁴ Es handelt sich dabei um Metakriterien, die einen anzustrebenden Idealzustand beschreiben. Die insgesamt 25 Einzelstandards sind dabei in die vier Bereiche Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit gruppiert.

⁴⁴ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION, 2002.

(3) Zielerreichungsgrad evaluieren

a. Evaluationsverfahren bestimmen

Die Evaluation des angestrebten Zielerreichungsgrads ist ein Kernelement des Qualitätsentwicklungssystems. Im Grundsatz ist in diesem Zusammenhang zu entscheiden, wer die Evaluation mit welchen Methoden durchführt und in welchen Abständen dies erfolgen soll.

Hinsichtlich der Durchführung ist idealtypisch zwischen Selbst- und Fremdevaluation zu unterscheiden. In der Praxis sind zumeist Kombinationen von Selbst- und Fremdevaluation anzutreffen. Fremdevaluationen, als die prekärere Form, werden von solchen Akteuren durchgeführt, die nicht in die Handlungs- und Verantwortungsbereiche des zu Evaluierenden eingebunden sind. Prekär können insbesondere solche Fremdevaluatoren sein, die über ihre hierarchische Position direkt oder indirekt Einfluss auf die zu Evaluierenden ausüben oder sich in potenziellen Interessenkonflikten befinden.

Während die Evaluation Daten generiert, die über den Betroffenen hinaus verfügbar werden, ist das so genannte Individualfeedback ein Verfahren zur Überprüfung der Zielerreichung, deren Ergebnisse exklusiv bei dem Betroffenen verbleiben.

Eine Evaluation sollte kein einmaliges Ereignis darstellen, sondern in einen kontinuierlichen Zyklus eingebettet sein. Dabei können die Evaluationsgegenstände jeweils variiert werden, beispielsweise indem sukzessive auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen fokussiert wird und in bestimmten Zeitabständen die gleichen Dimensionen erneut aufgenommen werden.

b. Evaluationsinstrumente entwickeln

Der Schritt von der Bestimmung des Verfahrens zu dessen Umsetzung erfolgt über die Entwicklung von zielbezogenen Instrumenten. Im Einzelnen sind beispielsweise Frage- oder Beobachtungsbögen, Interviewleitfragen etc. auszuarbeiten. Zudem ist sicherzustellen, dass die einschlägigen datenschutzrechtlichen Bestimmungen berücksichtigt und eingehalten werden.

(4) Evaluationsergebnisse auswerten

a. Über Ergebnisse informieren

Evaluationsergebnisse bilden im Idealfall die Basis für eine sachbezogene Diskussion; sie bieten die Chance, Entscheidungen und zukünftige Aktivitäten nicht auf der Grundlage von Vermutungen und Gerüchten, sondern informationsbasiert durchzuführen. In diesem Zusammenhang ist einerseits darauf zu achten, wie die Informationen aufbereitet und dargestellt, andererseits wem sie zur Verfügung gestellt werden.

Die Darstellung sollte offene oder versteckte Vorwürfe vermeiden, die häufig defensive Abwehrhaltungen bzw. die Suche nach Schuldigen fördern. Im konkreten Fall kann dies eine Gratwanderung zwischen Ehrlichkeit und Offenheit auf der einen sowie Persönlichkeitsschutz und Anonymisierung auf der anderen Seite erfordern. Eine sensible Ansprache der Betroffenen vor der Veröffentlichung kann ein Mittel sein, destruktive Diskussionsprozesse zu verhindern.

Hinsichtlich der Adressaten gilt das Prinzip, dass in erster Linie der Kreis der Betroffenen zu informieren ist. Im Interesse einer schulinternen Ausbreitung der Aktivitäten ist es zudem erforderlich, über den erreichten Entwicklungsstand in regelmäßigen Abständen auch das gesamte Kollegium zu unterrichten. Ein noch weitgehend unbearbeitetes Feld besteht in der Frage, wie die Aktivitäten für die PR-Arbeit der Bildungsinstitution genutzt werden können.

b. Ergebnisse reflektieren und über Konsequenzen entscheiden

Evaluationsergebnisse lassen häufig unterschiedliche Interpretationen, in jedem Fall aber unterschiedliche Konsequenzen zu. Sie legen nur in Ausnahmefällen eine eindeutige An-

schlussaktivität nahe. Dies gilt für die Ergebnisse von Evaluationen, die erstmals auf eine Qualitätsdimension hin durchgeführt wurden, aber auch für solche, die einen Vergleich mit vergangenen Daten oder mit Daten über andere Schulen im Rahmen von Vergleichsuntersuchungen ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist es wesentlich, die Daten als Ausgangspunkt von Interpretationen und Reflexion zu nehmen, um auf dieser Grundlage mögliche Konsequenzen zu entwickeln und darüber zu entscheiden.

c. Entscheidungen dokumentieren

Wenn Qualitätsentwicklung nicht als ein einmaliges Ereignis, sondern als ein kontinuierlicher Prozess angelegt wird, dann müssen die Aktivitäten in eine Kontinuität eingebunden werden. Zudem sollten die Maßnahmen nicht einzig nach zufällig sich ergebenden Opportunitäten ergriffen, sondern zielbezogen in eine Entwicklungsdramaturgie verankert werden. Aus diesem Grund bietet es sich an, die jeweils getroffenen Entscheidungen zu dokumentieren und so für zukünftige Evaluationen und Anschlussaktivitäten eine wichtige Informations- und Handlungsgrundlage zu schaffen.

(5) Maßnahmen gestalten

Aus der Entscheidung für die Durchführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ergibt sich der Rahmen für entsprechende Umsetzungsaktivitäten. Je nach Qualitätsziel können sich dahinter mehr oder weniger komplexe Projekte verbergen, die im Einzelnen geplant, durchgeführt und kontrolliert werden müssen. Grundlegend dafür ist ein zielangemessenes Projektmanagement mit einer effizienten Projektorganisation. Dabei ist u. a. zu überlegen, wie die Projektverantwortung organisiert, wie die Leitung der Bildungsinstitution eingebunden, auf welche externen Ressourcen zur Unterstützung der Projekte zurückgegriffen werden kann und wie das Monitoring des Projekts erfolgen soll.

(6) Rahmenbedingungen sichern

Qualitätsentwicklung erfolgt nicht kontextlos, sie ist eingebunden in förderliche oder auch erschwerende Rahmenbedingungen. In Anlehnung an einschlägige Theorien des Change Management sollen drei potenzielle Begrenzungen hervorgehoben werden:

- Nicht-Können: Den Akteuren des Entwicklungsprozesses fehlen im notwendigen Umfang die Kompetenzen, um die anspruchsvollen Anforderungen zu bewältigen.
- Nicht-Wollen: Die Akteure besitzen nicht die erforderliche Motivation für eine Veränderung ihres Verhaltens und praktizieren aus diesem Grunde offene oder verdeckte Strategien des Widerstands.
- Nicht-Dürfen: Die rechtlichen, finanziellen, zeitlichen u. a. Rahmenbedingungen sind nicht im notwendigen Umfang vorhanden, um die Anforderungen des Veränderungsprojekts zu bewältigen. Auch hier kann zwischen offenen oder verdeckten Hindernissen unterschieden werden.

a. Kompetenzentwicklung der Betroffenen fördern (Können, Wollen)

Die Gestaltung eines umfassenden Qualitätsentwicklungsprozesses stellt hohe fachliche und sozial-kommunikative Anforderungen an die Betroffenen. Entsprechende Handlungskompetenzen zur Bewältigung dieser Anforderungen können in der Regel zumindest nicht vollständig vorausgesetzt werden, sondern sind im Verlauf des Projektes zu entwickeln. Viele Gründe sprechen dafür, dass diese Handlungskompetenzen nicht im Sinne eines Vorratslernens aufgebaut werden sollen, sondern durch die Integration angemessener Reflexionsphasen im Rahmen einer informellen Kompetenzentwicklung im Vollzug entstehen. Dazu gehört auch, dass die Beteiligten immer wieder neu die Sinnhaftigkeit des Vorgehens erfahren, und auf diese Weise neben der Anfangs- auch eine kontinuierliche Verlaufsmotivation entstehen kann.

b. Personelle Prozessunterstützung organisieren (Können, Wollen)

Ein wesentlicher Baustein der Kompetenzentwicklung ist die Verfügbarkeit einer Prozessunterstützung. Da das Unterstützungsbedürfnis aufgrund von unterschiedlichen Kompetenzvoraussetzungen und Motivationslagen zumeist sehr heterogen ausgeprägt ist, bietet sich die Organisation eines Beratungssystems nach dem Pull-Prinzip an. In diesem Rahmen steuern die Betroffenen Art und Umfang der Unterstützung.

c. Unterstützung und notwendige Gestaltungsfreiräume im Umfeld gewährleisten (Dürfen)

Ein maßgeblicher Erfolgsfaktor ist die Absicherung der Aktivitäten im jeweiligen Umfeld der Akteure. Im schulischen Kontext wäre dies aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte die Schulleitung, aus Sicht der Schule wäre es die Kultusbehörde einschließlich der Schulaufsicht. Dabei ist davon auszugehen, dass über eine programmatisch-rhetorische Unterstützung hinaus insbesondere die Gewährleistung von Gestaltungsfreiräumen, die aktive Partizipation der jeweiligen Dienstvorgesetzten sowie die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen im Prozess der Qualitätsentwicklung bedeutsam sind.

d. Zieladäquate Ressourcenausstattung gewährleisten (Dürfen)

Neben der kulturellen und immateriellen Unterstützung erfordert die Umsetzung eines Qualitätsentwicklungssystems insbesondere in der Phase der Pilotentwicklungen zielangemessene Ressourcen. Wird dieser Bereich vernachlässigt, so besteht die Gefahr, dass das Vorhaben in der Programmatik stecken bleibt.

e. Kritische Ereignisse im Veränderungsprozess aufnehmen

Innovationsprojekte, wie die Entwicklung und Einführung eines Qualitätsentwicklungssystems, verlaufen selten vollständig so, wie sie geplant wurden. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, in den Prozess Vorkehrungen über den Umgang mit so genannten kritischen Ereignissen zu integrieren.

f. In Pilotprojekten: Professionelles Projektmanagement gewährleisten

Insbesondere in Pilotprojekten hängt die Ausschöpfung der Erfahrungspotenziale bzw. der Verlauf der Lernkurve maßgeblich von der Gewährleistung eines professionellen Projektmanagements ab. Dazu gehört neben einer effizienten Projektorganisation und -steuerung auch eine systematische Evaluation.

g. In Pilotprojekten: Nachhaltigkeit und Transfer sichern

Innovationsprojekte bedürfen besonderer Maßnahmen, wenn sie als 'Leuchtturm' auch auf solche Praxisbereiche ausstrahlen sollen, die bei den Pilotentwicklungen (noch) nicht beteiligt waren.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. EULER, 2005.

4 Praktische Anwendungen: Fallbeispiele aus der Berufsausbildungspraxis

4.1 Ausgangspunkte

Nach Ausleuchtung des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontextes sollen im Folgenden die Erfahrungen aus der Berufsausbildungspraxis aufgenommen und diskutiert werden. Dabei sollen zwei Fragen verfolgt werden:

1. Inwieweit werden die für ein Qualitätsentwicklungssystem als konstitutiv bezeichneten Kernaktivitäten in der Berufsausbildungspraxis bereits realisiert?
2. Inwieweit sind die praktischen Realisationen lernortbezogen oder lernortübergreifend ausgerichtet?

Im Einzelnen werden je drei Fallbeispiele aus der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis aufgenommen und dargestellt. Es ist evident, dass damit die Vielfalt der Berufsausbildungsformen in Deutschland erst zum Teil, wenngleich zu einem wesentlichen Teil, erfasst wird.

4.2 Fallbeispiel 1: "Operativ Eigenständige Schule" in Baden-Württemberg

4.2.1 Rahmen

In Baden-Württemberg wird seit einigen Jahren die Strategie verfolgt, in Modellprojekten eine stabile und erprobte Konzeption für die Qualitätsentwicklung (auch) an beruflichen Schulen zu entwickeln, die nach 2007 die Grundlage für eine landesweite Anwendung bilden soll. Vor diesem Hintergrund wird in dem dreijährigen Projekt „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) seit Dezember 2003 das Ziel verfolgt, gemeinsam mit 15 beruflichen Schulen ein landesspezifisches Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und zu erproben. Als Grundlage dient das System Q2E, das jedoch mit Elementen aus anderen Qualitätsmanagementsystemen ergänzt werden kann. Es nimmt die Ergebnisse des Vorgängerprojekts STEBS (Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen) auf, in dem Qualitätsmanagement neben Schulorganisation, Schulprofil und Personalmanagement eines von vier Handlungsfeldern darstellt. OES sieht auf Schulebene die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems vor, das die Bewertung und Entwicklung der Qualität in allen relevanten Bereichen des schulischen Lebens ermöglicht. Im Mittelpunkt soll die Unterrichtsentwicklung stehen.

4.2.2 Klärung der Grundlagen

Die Unterlagen gehen ausführlich auf den *Sinn und angestrebten Nutzen* des Projekts ein. OES ist Teil der Umsetzung einer strategischen Zielsetzung des Kultusministeriums, "die Schulen mit Zielvereinbarungen zu führen und so die pädagogische und fachliche Erstverantwortung der Schulen weiter zu stärken"⁴⁶. Daraus wird deutlich, dass die Qualitätsent-

⁴⁶ Die Aussagen stützen sich auf interne Papiere, die dem Verfasser für diese Expertise zur Verfügung gestellt wurden.

wicklung als eine zentrale Säule einer veränderten Vorstellung über die politische Steuerung von beruflichen Schulen verstanden wird. So sollen auf der schulübergeordneten Ebene *strategische* Ziele vereinbart werden, die in der Schule dann *operativ* eigenständig verfolgt und qualitätsbewusst umgesetzt werden. Freiheit und Verantwortung sollen in eine Balance gebracht werden; die Freiheit zur eigenverantwortlichen und eigenständigen Entscheidung korrespondiert mit Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber allen am Schulleben Beteiligten. Neben dieser Vorstellung einer Stärkung der dezentralen Eigenverantwortung werden Ziele der "kontinuierlichen Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität" bzw. der "Entwicklung von Qualität in allen relevanten Bereichen des schulischen Lebens" ausgewiesen. Als ein tragendes Element wird dabei der Aufbau einer Feedback-Kultur angeführt.

Die Ziele werden übersetzt in Nutzenaspekte, die aus Sicht der Schüler/innen bzw. der Lehrpersonen aus der Anwendung eines Qualitätsmanagements zu erwarten sind. Aus Sicht der Schüler/innen werden folgende Gründe betont:

- Schüler/innen erhalten verstärkt Möglichkeiten zur Rückmeldung.
- Durch Beteiligung an Schulentwicklung kann Identifikation mit Schule wachsen.
- Lehrpersonen arbeiten verstärkt im Team und stimmen ihren Unterricht ab.
- Schulische Arbeitsabläufe werden transparent.
- Abstimmung mit dem dualen Partner wird verbessert.

Aus Sicht der Lehrpersonen werden folgende Gründe angeführt:

- Lehrpersonen erhalten Möglichkeit zur systematischen Rückmeldung mit der Wirkung einer höheren Identifikation mit der Schule.
- Arbeitszufriedenheit wird erhöht durch höhere Akzeptanz und Wertschätzung der geleisteten Arbeit durch Schüler/innen und Schulexterne.
- Optimierte Arbeitsabläufe.

Insgesamt folgt das Modellvorhaben hochgradig dem Entwicklungsparadigma. Ziele werden seitens der schulübergeordneten Stellen lediglich als Korridor vorgegeben, die konkrete Ausgestaltung bleibt den Schulen überlassen. Damit wird bewusst die Option aufgegeben, Qualitäts- und Schulentwicklung in ein Vergleichs- oder gar Rankingsystem einzubetten. Die Zielbestimmung für konkrete Qualitätsentwicklungsaktivitäten soll sich auf ein Leitbild stützen, das die Schulen ebenfalls selbst entwickeln. Damit soll sichergestellt werden, dass sich die Aktivitäten auf "die im Leitbild formulierten gemeinsamen Ziele der Schulentwicklung stützen und nicht zum Selbstzweck werden oder auf Nebensächlichkeiten ausweichen." Gleichwohl wird betont, dass Entwicklungsoptionen mit der Verantwortung korrespondieren, ihre Umsetzung zu evaluieren und über die Wahrnehmung der Optionen systematisch zu berichten.

OES versucht in einem hohen Maße, *bestehende Konzepte und Erfahrungen zu nutzen*. Als Orientierungsrahmen wird das in der Schweiz für den Bildungsbereich entwickelte und vielerorts erprobte Q2E-System aufgenommen, ohne dieses als eine dogmatisch umzusetzende Blaupause einzuführen. So wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch Elemente aus anderen bestehenden Qualitätsmanagementsystemen, wie beispielsweise ISO oder EFQM, Verwendung finden können.

Es ist erkennbar, dass die Projektsteuerung für OES eine flexible Balance zwischen Offenheit und Orientierung anstrebt: Einerseits sollen die Schulen Gestaltungsfreiräume für eine an ihren Problemlagen orientierte Entwicklung erhalten, andererseits sollen sie nicht in der Umsetzung alleine gelassen werden, sondern erhalten möglichst konkrete Orientierungs- und Unterstützungshilfen. Dabei wird insbesondere auch auf die Ergebnisse des Vorläuferprojekts STEBS zurückgegriffen. Interessant ist in diesem Zusammenhang nicht nur, welche Anlehnungen gesucht werden, sondern auch, welche Optionen nicht aufgenommen werden. Hier fällt auf, dass momentan der Bereich von Qualitätswettbewerben (z. B. im Sinne eines Quality Awards / EFQM) noch nicht berücksichtigt wird, während die Option einer Zertifizierung der Schulen aufgenommen, aber noch nicht elaboriert wurde (beispielsweise im Hinblick auf die Frage, ob die Zertifizierung intern oder extern erfolgen soll).

OES wird als wesentliche Etappe zur flächendeckenden Einführung eines Qualitätsentwicklungssystems in Baden-Württemberg geplant und durchgeführt. Durch die Entwicklungsarbeit der 15 Modellschulen sollen Konzepte und Handreichungen entstehen, die eine hohe Reife und einen hohen Erfahrungsgrad repräsentieren und so die breite Umsetzung wirkungsvoll unterstützen können. Gleichzeitig werden auf regionaler Ebene die im Vorgängerprojekt STEBS entwickelten Ansätze für einen breiteren Kreis von Schulen weitergeführt. So kann ein guter Nährboden für den Transfer der Erfahrungen und Konzepte in die Breite entstehen.

4.2.3 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

Hinsichtlich der Verantwortlichkeit für die Bestimmung der Qualitätsbereiche sieht OES ein hohes Maß an Selbstbestimmung durch die Schulen vor. Im Wesentlichen sind die Schulen frei in der Auswahl der innerhalb eines Evaluationszyklus zu bestimmenden Dimensionen, jedoch wird ein Rahmen bzw. Korridor formuliert, der in der Konsequenz zu leichten Einschränkungen der Wahlfreiheit führt. "Jede OES-Modellschule evaluiert sich in vier Qualitätsdimensionen. Die Dimension Unterrichtsqualität ist dabei verpflichtend. Die übrigen drei Dimensionen für die Selbstevaluation legt die Schule in Abstimmung mit dem Projektbüro fest, wobei aus den Qualitätsbereichen Input, Prozesse und Produkte jeweils eine Dimension gewählt werden soll. ... Ziel ist ein Verfahren, das es letztlich allen beruflichen Schulen ermöglicht, sich im Verlauf mehrerer Jahre in allen Qualitätsdimensionen über die ganze Schule zu evaluieren".

Die Bestimmung der Dimensionen wird dabei verstanden als Prozess der Konkretisierung des schulspezifischen Leitbilds. Dieses "enthält das pädagogische Konzept und die angestrebten Ziele und Verhaltensweisen der am Schulleben Beteiligten und spiegelt so den Charakter der jeweiligen Schule wider". Darüber hinaus bietet die Anlehnung an Q2E einen Anregungshintergrund, der ebenfalls zur Bestimmung der Qualitätsdimensionen aufgenommen werden kann.

Die Präzisierung der Qualitätsdimensionen und Ziele erfolgt bei OES im Prozess der Selbstevaluation. "Kriterien und Indikatoren, an denen die Schule ihre Qualität feststellt, und die für die Datenerhebung erforderlichen Instrumente werden von den Schulen passgenau vor Ort entwickelt." Es werden einige Beispiele gegeben, wie dieser Präzisierungsprozess konkret aussehen kann, insbesondere auch wiederum durch den Verweis auf die Erläuterungen in den Broschüren über das Q2E-Verfahren. Die Ausgestaltung des Qualitätsentwicklungsver-

fahrens wird somit weitgehend in die Verantwortung der anwendenden Schulen und Lehrpersonen gelegt. Damit ist gleichwohl keine Beliebigkeit verbunden, da die Schule spätestens im Rahmen der Fremdevaluation im Hinblick auf die eigenen Entscheidungen und Festlegungen erklärungs-pflichtig ist.

4.2.4 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

OES ist ausgerichtet an einem umfassenden Evaluationszyklus bzw. Qualitätsregelkreis. Hinsichtlich der *Evaluationsverfahren* dominiert die Selbstevaluation, die mit einer Phase der Fremdevaluation verzahnt wird. Zudem ist die Durchführung bzw. das Einholen von Individualfeedback innerhalb des Verfahrens obligatorisch, bei dem die Ergebnisse evidenterweise im Besitz des Feedbacknehmers bleiben.

Die für die Akzeptanz des Gesamtkonzepts kritische Fremdevaluation wird ausführlich und differenziert beschrieben. Die Fremdevaluation soll zeigen, inwieweit die Schule die selbst gesetzten Ziele erreicht hat, und inwieweit ihre Selbstevaluation den Anforderungen entspricht. Sie soll den Schulen durch die Sicht von außen eine professionelle Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen geben. Sie wird als eine Basis für Beratungs- und Unterstützungsaktivitäten ausgewiesen, zugleich bildet sie den Ausgangspunkt für Zielvereinbarungen mit der Schule. Die Fremdevaluatoren fassen ihre Ergebnisse in einen Evaluationsbericht, den sie der Schulleitung übergeben. Ein Ranking der evaluierten Schulen findet nicht statt. Aus einer übergeordneten Perspektive besitzen die Fremdevaluationen das Potenzial, ein konsolidiertes Wissen über Problemfelder in den Schulen bereitzustellen, das auch für die bildungspolitisch Verantwortlichen wichtige Grundlagen für ihre Entscheidungen bieten kann.

Die gesamte Fremdevaluation wird durch ausgebildete Evaluationsexperten getragen, die intensiv auf die Aufgaben vorbereitet wurden und am Landesinstitut für Schulentwicklung verankert sind. Die Fremdevaluation einer Schule wird von einem Fremdevaluationsteam durchgeführt.

Die Fremdevaluation stützt sich in erster Linie auf die Auswertung der schuleigenen Qualitätsdokumentation. Sie ist prozess- und nicht ergebnisbezogen und konzentriert sich in diesem Rahmen u. a. auf folgende Gegenstände:

- Form und Inhalt des Leitbilds.
- Durchführung der Selbstevaluation in den vereinbarten Dimensionen.
- Form und Inhalt der Dokumentation (Qualitätshandbuch).
- Aussagen über die Konsequenzen aus der Selbstevaluation.
- Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen.
- Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung.
- Praxis des Individualfeedbacks.

Die Instrumentenentwicklung ist bei OES als Optimierung von bereits bestehenden Grundlagen aus dem Vorläuferprojekt STEBS angelegt. Für das Ende von OES wird ein Set an Handreichungen angestrebt, das aus den Pilotanwendungen entstanden ist und den Transfer in die Breite unterstützen könnte.

4.2.5 Auswertung der Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation werden zu verschiedenen Anlässen an die Projektakteure rückgemeldet und zur Diskussion gestellt. So wird beispielsweise an so genannten Drehscheibentagen diskutiert, wie viel an Informationen für das Kollegium verkraftbar ist, um es nicht zu überlasten oder zu verunsichern. Zudem wird gefragt, welcher Anteil an Ignoranz im Kollegium für einen konstruktiven Entwicklungsprozess verkraftbar ist.

Begleitend zu den Qualitätsentwicklungsprozessen in den Schulen sieht OES eine kontinuierliche Dokumentation in Form eines Qualitätshandbuchs vor. Für die Gestaltung des Qualitätshandbuchs wird eine Handreichung angeboten.

4.2.6 Gestaltung von Maßnahmen

Den Schulen stehen zur Unterstützung des schulinternen Projektmanagements qualifizierte Berater bzw. Prozessbegleiter zur Verfügung. Der Begleitungsprozess ist so angelegt, dass die Berater fachliche und prozessuale Funktionen übernehmen und unterstützend das Projektmanagement der Schule begleiten. Die Berater arbeiten eng zusammen, koordinieren ihre Arbeiten inhaltlich und organisatorisch und stellen ihre Dienstleistungen als Gesamtheit den Schulen zur Verfügung. Basis für die Arbeit ist ein gemeinsames Leitbild.

4.2.7 Sicherung der Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der *Kompetenzentwicklung der Betroffenen* sind in das Projekt neben Formen der formellen, schulinternen und regionalen Weiterbildung (Themen: Projektmanagement, Zielvereinbarungen, Kommunikation und Konfliktlösung in Projekten usw.) auch Veranstaltungsformen integriert, die einen Wissens- und Erfahrungsaustausch betonen und auf diese Weise informelle Formen der Kompetenzentwicklung akzentuieren. Ein wesentlicher Akzent wird auch auf die Vorbereitung der Fremdevaluatoren gelegt. Dabei handelt es sich um Lehrkräfte aus beruflichen Schulen, die bereits Erfahrung in Qualitätsentwicklung und Prozessbegleitung erwerben konnten. Ihre Rekrutierung erfolgte im Rahmen eines intensiven Bewerbungs- und Auswahlprozesses. Die Evaluatoren werden in einer achtzehnmonatigen Qualifizierung vorbereitet, in die auch Projektphasen integriert sind. Die Betreuung durch einen externen Coach soll den Professionalisierungsgrad weiter steigern.

Eine wesentliche Erkenntnis aus dem Vorgängerprojekt STEBS bestand darin, dass die Schulen nachdrücklich auf eine prozessbegleitende Unterstützung angewiesen sind. Diese Aufgabe wird in erster Linie von insgesamt 11 QM-Berater/innen wahrgenommen, wobei diese nicht in der gleichen Schule verankert sind. Das Angebot wird als Tandembetreuung organisiert.

Die Gewährleistung der Unterstützung aus dem Umfeld wird als ein Bereich verstanden, der immer wieder neu gesichert bzw. hergestellt werden muss. In diesem Zusammenhang wird u. a. hervorgehoben, dass eine wesentliche Voraussetzung in der Herstellung und Sicherung einer Kultur des Vertrauens und der Wertschätzung besteht.

Die Frage nach der zieladäquaten Ressourcenausstattung konkretisiert sich bei OES in der Bereitstellung von zusätzlichen Zeitressourcen. Jeder Modellschule wird ein Sockelbetrag von 10 Anrechnungsstunden gewährt, der befristet und begründet erhöht werden kann.

Für die Aufnahme von kritischen Ereignissen sieht die Organisationsstruktur eine Vielzahl von Reflexionsanlässen vor, die einen systematischen Ort zur gezielten Diskussion und systematischen Bearbeitung bieten. Hervorzuheben sind u. a. so genannte Drehscheibentage sowie verschiedene Planungs-, Steuerungs- und Evaluationsgruppen.

Für das Projekt wurde ein professionelles Projektmanagement aufgebaut. Die Prozessverantwortung ist im Kultusministerium verankert und wird von Personen wahrgenommen, die in die Umsetzungsbereiche hineinwirken können. Es gibt aufgabenbezogene Teams mit klaren Verantwortlichkeiten für die Planung, Steuerung, Evaluation und den Erfahrungsaustausch. In diesem Rahmen existieren Gremien, die die 'Befindlichkeiten' vor Ort aufnehmen und in geeignete Aktivitäten übersetzen können. Neue Entwicklungen werden gut vorbereitet, Erfahrungen aus der Erprobung münden in Dokumentationen, die für den Transfer genutzt werden können. Hervorzuheben ist ferner die systematische Projektevaluation. In einem pragmatischen Ansatz wird das Ziel verfolgt, Erkenntnisse für die weitere Projektentwicklung und -optimierung sowie Werkzeuge für die zukünftige Gestaltung zu generieren. Zu bestimmten Zeitpunkten im Projektverlauf sind so genannte Fokusevaluationen vorgesehen, deren Ergebnisse kontinuierlich in die Gremien und Teams rückgekoppelt, diskutiert und validiert werden. Ein Beispiel für dieses Vorgehen bietet die Fokusevaluation zur Leitbildentwicklung.

4.2.8 Lernortübergreifende Ansätze

Insgesamt kann der Ansatz als lernortspezifisch bezeichnet werden, in dem die Weiterentwicklung der Qualität des Lernorts Schule im Vordergrund steht. An zwei Stellen gibt es hingegen Berührungspunkte zur Außenwelt der Schule. Zum einen ist es möglich, dass die Schulen die Perspektive der Kooperation bzw. des Zusammenhangs mit ihrer Umwelt in die Bestimmung der Qualitätsziele integrieren. Zum anderen *können* bei der Fremdevaluation, neben den beiden Fremdevaluatoren aus dem Innenbereich (Landesinstitut), bis zu zwei externe Evaluatoren (sog. 'critical friends', z. B. aus Betrieben) einbezogen werden. Damit ist in der Fremdevaluation eine Öffnung nach außen angelegt. Die Bestimmung der externen Evaluatoren erfolgt durch die Schule.

4.2.9 Zusammenfassung

Die Darstellung verdeutlicht, dass in dem Modellprojekt alle Kernaktivitäten eines umfassenden Qualitätsentwicklungssystems aufgenommen und gestaltet werden. Ausgehend von einer klaren Leitidee werden die einzelnen Systemkomponenten konsistent entfaltet und in ein kohärentes Ganzes integriert. Kritische Komponenten des Systems (beispielsweise die Fremdevaluation) werden bereits früh ausgearbeitet, um eine unbegründete Skepsis bzw. unterschwellige Ressentiments zu vermeiden. Hervorzuheben ist die Balance zwischen Offenheit und Steuerung. In Anlehnung an die einschlägigen Befunde der Professionalisierungsforschung wird zu Beginn ein hohes Maß an Unterstützung angeboten, die jedoch zunehmend in Formen der Eigenständigkeit überführt werden soll. Über Handreichungen soll den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schulen und Lehrkräfte entsprochen werden.

Damit wird der verbreiteten Erkenntnis entsprochen, dass Selbstständigkeit nicht durch eine Flut an Regeln und Vorschriften zu entwickeln ist, sondern vielmehr ein hohes Maß an Flexibilität erfordert.

4.3 Fallbeispiel 2: "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen

4.3.1 Rahmen

In dem gemeinsam von der nordrhein-westfälischen Landesregierung und der Bertelsmann-Stiftung initiierten Modellprojekt „Selbstständige Schule“⁴⁷ haben insgesamt 278 Schulen, davon 51 berufsbildende Schulen (in NRW "Berufskollegs" genannt), die Möglichkeit, innerhalb eines Zeitraums von sechs Jahren (2002-2008) von den ihnen gewährten erweiterten Gestaltungsfreiräumen Gebrauch zu machen und neue Möglichkeiten einer "qualitätsorientierten Selbststeuerung" zu entwickeln und zu erproben. Das Modellprojekt knüpft an das in zwei Regionen des Landes durchgeführte Vorgängerprojekt „Schule & Co.“ an.

Als Leitprogrammatik weist die Landesregierung das Ziel aus, dass durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Schulträger und Schulaufsicht neue Wege erprobt werden, die "mittelbar oder unmittelbar der Verbesserung der schulischen Arbeit" und dabei insbesondere dem Unterricht dienen. Grundlage ist dabei die "Überzeugung .., dass die Schulen in vielen Fällen am besten wissen, was für sie richtig ist und dass sie in der Ausübung dieser Eigenverantwortung nicht durch ein Übermaß an bürokratischen Vorgaben behindert werden sollen." Um die erweiterten Freiräume zielorientiert wahrzunehmen, sollen die Schulen auf neu geschaffene regionale Strukturen zugreifen können, die sie beraten und unterstützen.

Es werden insgesamt fünf Arbeitsfelder skizziert, die zwar nebeneinander aufgeführt werden, sich jedoch auf unterschiedlichen Ebenen befinden:

- Die beteiligten Schulen erhalten neue Gestaltungsmöglichkeiten in den Bereichen Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. Die Schulen können Stellen selbst ausschreiben und ihre Lehrkräfte auswählen. Sie können über ihr Personalmittelbudget frei verfügen und selbstständig Vertretungen organisieren. Nicht besetzte Stellen oder Stellenanteile können kapitalisiert werden. Dadurch sollen ein besserer Einsatz von Personal und Sachressourcen auf der Schulebene möglich sein.
- Es werden Veränderungen in der Schulorganisation vorgenommen. So erhält die Schulleitung Kompetenzen für Entscheidungen, die bislang die vorgesetzte Behörde getroffen hat. Schulleiter werden Dienstvorgesetzte des Personals der Schule, mit einem Verfügungsrecht über Stellen, Personal- und Sachbudget, sie setzen die individuelle Pflichtstundenzahl innerhalb von Bandbreiten fest und entscheiden über die Teilnahme an Fortbildungen.
- Für die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sollen die Entscheidungsspielräume erweitert werden.

⁴⁷ Die nachfolgenden Darstellungen stützen sich auf die veröffentlichten Informationen des Modellprojekts sowie auf Materialien, die dem Verfasser im Rahmen seiner Mitgliedschaft im Wissenschaftlichen Beirat des Projekts verfügbar sind. Sofern die offiziellen Projektdarstellungen zitiert werden, wird auf eine Detailausweisung der Quellen verzichtet.

- Die neuen Freiheiten finden ihr Pendant in Instrumenten der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung.

4.3.2 Klärung der Grundlagen

Der Sinn und das Ziel des Ansatzes sind im Grundsatz transparent: Durch erweiterte Gestaltungsfreiräume erhalten die Schulen die Möglichkeit, die Qualität der Organisations-, Kooperations- und Verwaltungsprozesse so weiterzuentwickeln, dass dies letztendlich dem Unterricht zugute kommt. Diese zunächst noch abstrakte Wirkungskette wird vereinzelt auf konkrete Nutzenaspekte projiziert. Beispielsweise sollen Schülerinnen und Schüler

- einen Unterricht erfahren, der praxisnäher, anschaulicher, abwechslungsreicher und interessanter wird, etwa durch den gezielten Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden und die Kooperation mit Betrieben;
- stärker an der Entwicklung ihrer Schule beteiligt werden;
- die Unterrichtsaktivitäten der Lehrenden besser miteinander abgestimmt erleben.

Lehrpersonen sollen

- durch größere Freiräume, etwa bei der Zusammensetzung von Lerngruppen und bei der Organisation der Stundenpläne, besser auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen können;
- im Rahmen von Teamentwicklung neue Möglichkeiten erfahren, Schülerinnen und Schüler systematisch und fächerübergreifend zu fördern;
- durch die gezielte Nutzung entsprechender Qualifizierungskonzepte professioneller auf geänderte Anforderungen reagieren.

Die Zielaussagen des Modellprojekts begrenzen sich weitgehend auf die Konturierung von Möglichkeiten; die Ausgestaltung wird im Sinne der Leitprogrammatik den beteiligten Schulen übertragen und insofern offen gehalten.

Ein Blick auf das Profil des Modellprojekts macht deutlich, dass eine hochgradige Anbindung an das Vorläuferprojekt "Schule & Co." besteht. Insofern werden bestehende Erfahrungen aufgenommen und genutzt. In den Ausführungen und Beschreibungen sind zudem an vielen Stellen Bezüge zu dem Schulentwicklungsansatz erkennbar, wie sie an der Universität Dortmund in der Tradition von Rolff entwickelt worden sind. Die beiden Anbindungen sind u. a. daran erkennbar, dass zum einen die Projektleitung von "Schule & Co." für die "Selbstständige Schule" übernommen wurde, andererseits das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung eine tragende Säule der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts darstellt.

4.3.3 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

In der Ausgangsbeschreibung des Modellprojekts blieb die Frage der substantiellen Bestimmung der Qualitätsziele nur vage konturiert. Eine gewisse Verankerung wurde dadurch hergestellt, dass eine Linie zwischen den zu entwickelnden Ansätzen zur "Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung" und der Schulprogrammarbeit gezogen wurde. Schulen sind in

Nordrhein-Westfalen seit einigen Jahren gehalten, ein Schulprogramm zu entwickeln und dieses als Grundlage eines Dialogs mit der Schulaufsicht und dem Schulträger zu verwenden. In einem Runderlass v. 12.5.2000 "Berichterstattung der Schulen über ihre Schulprogrammarbeit" wird u. a. festgehalten:

- Es besteht für die Schulen eine Verpflichtung zum Bericht und zum Dialog mit der Schulaufsicht und dem Schulträger über das Schulprogramm, es bedarf aber keiner Genehmigung.
- Das Schulprogramm ist ein Dokument des Selbstverständnisses und der Zielvorstellungen einer Schule und ein Programm der Schulentwicklung. Es dient der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.
- Inhalte und Struktur des Schulprogramms sind nicht im Einzelnen normiert. Standards für Inhalte und Verfahren werden aus der Praxis der Schulen entwickelt.
- Die Schulaufsicht soll eine Metaevaluation der schulinternen Evaluation durchführen, anlassbezogen ergänzt durch "fokussierte Evaluationen". Umfassende Schulinspektionen sind nur bei besonderen Problemlagen der einzelnen Schulen vorgesehen.

Die Entwicklung und Verfolgung von konkreten *Qualitätszielen* bleibt den Schulen überlassen. Eine indirekte Steuerung wird durch den Zuschnitt der Weiterbildungsangebote vorgenommen, denn diese sind nur für solche Schulen von Bedeutung, die eine korrespondierende Zielstruktur verfolgen. Zudem wurde eine Handreichung durch die Projektleitung bereitgestellt⁴⁸, die u. a. Kernaussagen aus der Unterrichtsforschung zur Frage "Was ist 'guter' Unterricht?" zusammenfasst.

Die Konkretisierung und Klärung der Qualitätsziele, als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, wird als eine wesentliche Aufgabe der schulischen Steuergruppe ausgewiesen, die obligatorisch in jeder Modellschule einzurichten ist und für ihre Aufgaben qualifiziert wird.

Im Fortgang des Projekts erhielt die Steuergruppe zunächst noch recht unbestimmte Aufgabe der Bestimmung und Ausweisung des Qualitätsverständnisses eine neue Facette durch die Anlehnung einzelner Schulen an das ebenfalls von der Bertelsmann-Stiftung geförderte Instrumentarium SEIS (Selbstevaluation in Schulen). Bei SEIS handelt es sich um ein Programmpaket, das in einem internationalen Netzwerk über vier Jahre entwickelt und getestet wurde. Es besteht aus den folgenden Komponenten:⁴⁹

- Instrument zur Selbstevaluation mit fünf Qualitätsdimensionen.
- Fragebogen zur Befragung von Schülern, Lehrpersonen, sonstigen Mitarbeitern, Eltern und Ausbildern.
- Software für die Dateneingabe, -administration und -auswertung.
- Berichtswesen mit der Möglichkeit zum Qualitätsvergleich innerhalb von Schulgruppen.
- Begleitmaterialien, u. a. zur Moderation von Verständigungs- und Entscheidungsprozessen sowie über den Instrumenteneinsatz.

⁴⁸ Die 19-seitige Handreichung vom März 2004 trägt den Titel "Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt 'Selbstständige Schule'".

⁴⁹ Vgl. www.das-macht-schule.de

Die Verwendung des Instruments beinhaltet prinzipiell die Akzeptanz der für das Instrument konstitutiven Qualitätsziele. Sobald einzelne Ziele nicht aufgenommen werden, wird die Option des Qualitätsvergleichs mit Schulen aus der gleichen Gruppe aufgegeben. Im Einzelnen werden 25 Zielbereiche in den folgenden fünf Qualitätsdimensionen angeboten:

- Bildungs- und Erziehungsauftrag (u. a. Fach-, Sozial-, Lern-, Selbstkompetenz, Erfüllung der Anforderungen der Berufswelt).
- Lernen und Lehren (u. a. Lern- und Lehrstrategien, Bewertung von Schülerleistungen).
- Führung und Management (u. a. Kommunikation, Motivation und Unterstützung, Personalentwicklung).
- Schulklima und Schulkultur (u. a. Beziehungen innerhalb der Schule, Beziehungen der Schule nach außen).
- Zufriedenheit (Erfüllung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, Zufriedenheit der Lehrpersonen).

Mit den Instrumenten liegen nicht nur die Qualitätsdimensionen und Kriterien vor, sondern auch deren Operationalisierung in Form von Indikatoren und Standards. Aus den theoretischen Grundlegungen (vgl. Kapitel 2) ist abzuleiten, dass die intensive Erprobung der Instrumente zwar eine gewisse Legitimationskraft ausstrahlen kann, die anwendenden Akteure aber nicht davon suspendiert, sich zu den zugrunde liegenden Qualitätsnormen zu bekennen bzw. diese zu akzeptieren.

4.3.4 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

Dieser Schwerpunkt wird in den Projektdarstellungen sowohl in Form der internen als auch der externen Evaluation aufgenommen, ohne im Detail eine stringente Verbindung zwischen den beiden Formen zu statuieren. In einer Kooperationsvereinbarung, die mit dem Land abgeschlossen wird, verpflichten sich die Schulen, eine angemessene interne Evaluation sicherzustellen. Die Entscheidung über die Methoden und Verfahren werden nicht ausgeführt und bleiben somit in der Befugnis der Schulen.⁵⁰

Hinsichtlich der Fremdevaluation wird in der Verordnung "Selbstständige Schule" (VOSS) festgelegt: "Im Benehmen mit der Schule und unter Berücksichtigung der in Anspruch genommenen Freiräume legt die obere Schulaufsichtsbehörde geeignete Verfahren der Qualitätssicherung und der Rechenschaftslegung fest, um die Durchführung und den Erfolg der schulischen Arbeit zu sichern. Dazu kann auch die Überprüfung der Vergabe von Abschlüssen durch die obere Schulaufsichtsbehörde gehören."

Hinter solchen Aussagen zur Fremdevaluation lassen sich potenzielle Konfliktfelder im Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule vermuten. Sind kontrollierende Formen der

⁵⁰ Ein Gespräch mit dem Schulleiter einer Modellschule illustrierte eine mögliche Umsetzung: In dieser Schule soll jede Lehrkraft in ihren Klassen eine Unterrichtsevaluation durchführen, wobei die Verwendung der Items und der Kompetenz in ihrer Entscheidung bleibt. Die Schulleitung überprüft lediglich, ob eine Evaluation stattgefunden hat und daraus Konsequenzen gezogen wurden. Bei Beschwerden wird darauf zurückgegriffen. Parallel werden Evaluationen auf der Ebene eines jeden Bildungsgangs durchgeführt, um den Bildungsgangleitenden einen Überblick zu verschaffen, wobei die Umsetzung auch hier der Selbstverantwortung der Akteure überlassen bleibt.

Fremdevaluation, die von der Schulaufsicht durchgeführt werden, mit der an anderer Stelle vorgesehenen Unterstützungsfunktion vereinbar? Oder läuft der skizzierte Rahmen auf eine Art von Schulinspektion hinaus, die von den Schulen und Lehrpersonen häufig als Instrument des Misstrauens interpretiert wird?⁵¹

Das SEIS-Instrumentarium beinhaltet neben den bis auf die Ebene von Items präzisierten Qualitätszielen Erhebungsinstrumente, mit deren Hilfe die Zielerreichung evaluiert werden kann. Dabei bleibt zwar offen, in welche Verfahren die Evaluation eingebunden wird, doch könnte die Einigung auf die Verwendung der Instrumente zumindest einen Teil des potenziellen Konflikts entschärfen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Evaluierung zwar im Grundsatz als ein wesentlicher Baustein in dem Modellprojekt verankert ist, doch insbesondere in der Umsetzung der für die Akzeptanz des Vorgehens kritischen Fremdevaluation noch einige Klärungen notwendig erscheinen.

4.3.5 Auswertung der Evaluationsergebnisse

Die Aussagen über die Auswertung der Evaluationsergebnisse bleiben ebenfalls noch weitgehend allgemein. "Die Ergebnisse dieser Selbstevaluation werden zunächst innerhalb der Schule genutzt. Daran schließen sich externe Berichte an die Schulaufsicht und an den Schulträger an."

4.3.6 Gestaltung von Maßnahmen

Gleichermaßen unbestimmt bleibt die Frage nach der Gestaltung von Maßnahmen. Positiv formuliert können die Schulen auch hier ihre Selbstverantwortung ausüben, kritischer gehalten ließe sich fragen, ob diese Offenheit nicht auch zu Unverbindlichkeit und Tatenlosigkeit führen kann. Es wäre empirisch zu klären, welche Handlungsformen sich aufgrund der unbestimmten Rahmenvorgaben entwickeln.

4.3.7 Sicherung der Rahmenbedingungen

Innerhalb des Modellprojekts werden zahlreiche *Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung* der betroffenen Akteure angeboten. Diese betreffen in einem Schwerpunkt die Vorbereitung auf neue Anforderungen (z. B. Durchführung von Evaluationen, Kommunikation in der schulischen Steuergruppe, Personalentwicklung, Konfliktmanagement, selbstständige Sachmittel- und Personalbewirtschaftung), zum anderen beziehen sie sich auf die Gestaltung neuer Schwerpunkte in der Unterrichtsentwicklung (z. B. Förderung der Selbstlern- und Sozialkompetenzen der Lernenden, Teamentwicklung der Lehrenden). Darüber hinaus werden für jede

⁵¹ Die Landesregierung vor dem Mai 2005 verfolgte eine Präferenz für die obligatorische Schulinspektion. In der Regierungserklärung des neuen Ministerpräsidenten Rüttgers heisst es noch etwas unbestimmt an der entsprechenden Stelle: "Regelmäßige Überprüfung der Leistungen nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden und der einzelnen Schulen sind ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil eines freiheitlichen Schulsystems. Dazu gehören auch eine verbindliche externe Evaluation und ein wirksames schulformbezogenes Controlling der Schulaufsicht."

Schule Evaluationsberater ausgebildet, die operative Hilfestellung bei den schulinternen Evaluationsvorhaben leisten sollen.

Eine *Prozessunterstützung* ist in der Form vorgesehen, dass die Entwicklungen in einen regionalen Kontext eingebettet werden sollen. In dem Vorgängerprojekt "Schule & Co." konnte diese Dimension, die mit dem Schlagwort des Aufbaus von "regionalen Bildungslandschaften" verbunden war, allerdings nur in einer Region entfaltet werden.

Die Gestaltungsfreiräume sind mit den für das Modellprojekt konstitutiven Bereichen Personalbewirtschaftung, Sachmittelbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und Mitwirkung klar abgesteckt. Zugleich ist die Ressourcenausstattung fixiert: Jede am Modellprojekt beteiligte Schule erhält durchschnittlich eine halbe Stelle für die notwendigen Entwicklungs- und Steuerungsaufgaben. Über die Verteilung an die einzelnen Schulen entscheidet eine regionale Steuergruppe, die somit über den Weg der Ressourcenbewirtschaftung die Umsetzung der vereinbarten Ziele für die Region bzw. die Einzelschule beeinflusst. Darüber hinaus sind (begrenzte) Mittel aus einem regionalen Entwicklungsfonds des Landes verfügbar, die um entsprechende Anteile des jeweiligen Schulträgers aufgestockt werden.

Das Projektmanagement wird übergreifend gemeinsam von der Bertelsmann-Stiftung und dem Kultusministerium wahrgenommen; innerhalb der Schulen sind die schulischen Steuerungsgruppen für das Management der Prozesse verantwortlich. Hinsichtlich des Transfers der Erfahrungen nach Ende des Modellprojekts sind noch keine Konzepte veröffentlicht.

4.3.8 Lernortübergreifende Ansätze

Auch das Modellprojekt "Selbstständige Schule" ist in erster Linie ein lernortspezifisches Vorhaben. An einzelnen Stellen werden Öffnungen nach außen angedeutet, ohne diese in konkrete oder gar verbindliche Konzepte zu überführen. Die regionale Komponente des Projekts wird daher beispielsweise durch das Postulat unterstrichen, dass die Schulen verstärkt mit "externen Partnern in der Region, seien es andere Schulen, Einrichtungen der Kommunen oder regionale Betriebe" kooperieren sollen.

Eine Konkretisierung der Verbindung zur betrieblichen Ausbildung zeigt sich im Rahmen des SEIS-Instrumentariums, wenn ein eigener Fragebogen für Auszubildende angeboten wird, über den eine Schule deren Perspektive über Schule und Unterricht einholen kann.

4.3.9 Zusammenfassung

Das Modellprojekt "Selbstständige Schule" ist ein Beispiel für einen politisch initiierten Schulentwicklungsansatz. Es wird angestrebt, über die Gestaltung veränderter Rahmenbedingungen sämtliche der für die Gestaltung eines umfassenden Qualitätsentwicklungsprozesses wesentlichen Kategorien in spezifischer Weise aufzunehmen. Es verbindet Rahmenvorgaben und Anreizstrukturen mit der Aufforderung, auf dieser Grundlage die Entwicklungsprozesse in Schule, Kollegium und Unterricht neu zu gestalten. Vereinzelt zeigen sich offene Stellen, deren Ausgestaltung der Selbstverantwortung der einbezogenen Schulen überlassen bleibt. Es ist eine empirische Frage, wie diese Offenheit ausgefüllt wird, ob sie beispielsweise in die Reproduktion bekannter Ansätze oder in die Entwicklung kreativ-innovativer Lösungen mündet.

4.4 Fallbeispiel 3: Qualitätsentwicklung in der Berufsschule - QUABS (Bayern u. a.)

4.4.1 Rahmen

Ein weiterer Ansatz zur Qualitätsentwicklung in der Berufsschule verbindet sich mit einem BLK-Modellversuch, der unter dem Namen "Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (QUABS)" zwischen 1999-2002 im Verbund der drei Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde. Beteiligt waren acht berufliche Schulen. QUABS hatte das Ziel, "Möglichkeiten zur Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflichen Lernens zu erproben und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Berufsschulen aufzuzeigen"⁵².

Ein Kernpunkt des Modellversuchs war die Frage, inwieweit die beiden Qualitätsentwicklungskonzepte EFQM und ISO (vgl. Kapitel 2.3.5) auf die Bedingungen beruflicher Schulen adaptierbar sind. Während in Bayern und Rheinland-Pfalz das Konzept der EFQM verfolgt wurde, konzentrierte sich Schleswig-Holstein auf den ISO-Ansatz.

Die nachfolgenden Ausführungen nehmen den Modellversuch als Ausgangspunkt, schließen jedoch auch erkennbare Anschlussaktivitäten mit ein. Aus arbeitsökonomischen Gründen erfolgt eine Konzentration auf die Anwendungen in Bayern. Dieses Vorgehen erscheint gerechtfertigt, da in dieser Untersuchung nicht die länderspezifischen Details, sondern die grundlegenden Abläufe und Erfahrungen im Vordergrund stehen und sich diese in den drei Bundesländern nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Sofern interessante Besonderheiten aus den beiden anderen Bundesländern aufscheinen, werden diese in die Darstellungen integriert.

4.4.2 Klärung der Grundlagen

Modellversuche haben häufig ihre eigene Entstehungs- und Entwicklungslogik. Kennzeichnend für die Entstehung ist zumeist, dass Promotoren im Umfeld der Kultusbürokratie ein Thema als bedeutsam beurteilen und dieses im eigenen Bundesland in Form eines Modellversuchs fördern möchten. Ist eine entsprechende Antragstellung erfolgreich, dann wird Schulen angeboten, sich als Umsetzungsträger des Modellversuchs einzubringen. Mit diesem Vorgehen ist verbunden, dass den letztlich betroffenen Lehrpersonen die Ziele und der Nutzen einer Innovation im Sinne eines Top-Down-Ansatzes nahe gebracht werden. Der Anstoß kommt von außen, und die Akzeptanz oder gar ein aktives Engagement für die Ziele muss bei den Lehrkräften erst noch aufgebaut werden. Es zeigte sich im Modellversuch, dass diese Aufgabe ebenso notwendig wie anspruchsvoll war und, wie die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung gezeigt haben⁵³, auch nur partiell erfolgreich bewältigt wurde. Ein Problem bestand insbesondere darin, dass die Ebene der Unterrichtsentwicklung nur mittelbar erreicht und einbezogen werden konnte.⁵⁴

⁵² ROMER, 2005, S. 7.

⁵³ Vgl. TENBERG, 2003.

⁵⁴ "Die pädagogische Autonomie der LehrerInnen verhindert eine systematische und regelmäßige Kontrolle 'ihres' Unterrichts und unterläuft damit eines der Grundprinzipien von QM, welches fest-

Mit der Anbindung an einen Modellversuch waren wesentliche Grundlagen für die Entwicklung definiert. Die Vermittlung von Sinn und Nutzen war eine wesentliche Aufgabe im Verlauf des Modellversuchs. Mit der Ausrichtung auf die beiden Qualitätsentwicklungskonzepte EFQM und ISO waren starke konzeptionelle Verankerungen aufgebaut; durch die organisatorische Einbettung in einen dreijährigen Modellversuch waren Vorgaben im Hinblick auf Geschwindigkeit und Verbindlichkeit der Innovation gesetzt.

4.4.3 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

Die Bezugnahme auf EFQM bedeutete für die beteiligten Schulen in Bayern eine Klärung der Frage, was die im EFQM-Modell verwendeten neun Kriterien in Bezug auf ihre Schule bedeuten. Dies schließt beispielsweise eine Klärung darüber ein, welcher Personenkreis zur "Führung" gehört und wer als "Kunde" bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang zeigte sich, ob es gemeinsam getragene Ziele gibt. Die Akteure mussten sich klar darüber werden, "was die Kernaufgaben einer beruflichen Schule sind und in welcher Qualität sie dieser Kernaufgabe gerecht werden."⁵⁵

Als Ergebnis dieses Klärungsprozesses entstand folgende Rangfolge an Bereichen, zu denen im Modellversuch gearbeitet werden sollte.⁵⁶

- Teambildung im Kollegium.
- Verbesserung der Kommunikation und Kooperation mit dem Dualpartner.
- Entwicklung von Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm.
- Organigramm zur Festlegung von Zuständigkeiten und Verantwortung.
- Maßnahmen im Bereich Verwaltung und Schulorganisation.
- Unterricht (u. a. Austausch von Unterrichtsmaterialien, Einführung von Teams, Fortbildung zu spezifischen Unterrichtsthemen) .
- Schülerbefragung.
- Bauliche Maßnahmen (u. a. Umgestaltung des Lehrerzimmers, Einrichtung eines Bistros, Aushang von Info-Tafeln im Schulgebäude, Einrichtung von Räumen für Teams, Ausstattung von Multimediaräumen).
- Stundenplan.
- Einführung von Mitarbeitergesprächen.
- Öffentlichkeitsarbeit.

stellt, dass Qualität über bestimmte Kriterien festgelegt und an Hand derer in bestimmten Intervallen möglichst objektiv erhoben wird. Gemäß dieser Problematik stellen sich unterrichtsbezogene Maßnahmen entweder als flankierend bzw. unterstützend dar ... oder besitzen unverbindlichen Angebotscharakter (z. B. Austausch von Unterrichtsmaterialien, interne Schülerevaluierungen)." (TENBERG, 2003, S. 57).

⁵⁵ ROMER, 2005, S. 8.

⁵⁶ Die Liste bezieht sich nicht nur auf den bayerischen Teil, sondern schließt alle Schulen des Modellversuchs ein. Vgl. TENBERG, 2003, S. 9ff. sowie S. 18.

Die Liste zeigt, dass nicht alle Bereiche auf der gleichen logischen Ebene stehen (so ist z. B. die Schülerbefragung eher als Mittel zur Erreichung anderer Ziele zu verstehen), zudem der Unterricht nur nachgeordnet und mittelbar angesprochen ist.⁵⁷ Die Erfahrungen ließen sich so interpretieren, dass die Lehrpersonen bei freier Wahl keine starke Neigung zeigen, mit der Unterrichtsentwicklung denjenigen Bereich zu öffnen, in dem sie eine hohe Autonomie besitzen. Ein Schulleiter zieht daraus den Schluss, dass entsprechende Konzepte ganzheitlich angelegt sein müssen, "um den Tunnelblick auszuschalten".⁵⁸

Nach Ende des Modellversuchs wurde in Bayern eine so genannte Qualitätsagentur eingerichtet, die u. a. im Rahmen einer externen Evaluation (s. u.) ein Set von Qualitätsdimensionen, -zielen und -indikatoren überprüft. Im Einzelnen werden die folgenden Dimensionen erarbeitet und für die Evaluationsarbeiten zugrunde gelegt.⁵⁹

- Rahmenbedingungen
Lehrerkollegium, Zusammensetzung der Schülerschaft und Standort der Schule, materielle und finanzielle Ressourcen, ggf. regionale organisatorische Besonderheiten.
- Prozessqualitäten Schule
Schulleitung und -management, Arbeit im Kollegium und in den Fachschaften, Schulkultur, Schulprofil.
- Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung
Klassenführung, Motivierungsqualität, Strukturiertheit des Vorgehens, Klarheit der Ziele, individuelle Unterstützung, Hilfen zum selbstständigen Arbeiten, Variabilität der Unterrichtsformen, Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung, Unterrichtsklima, Nachhaltigkeit, Hausaufgaben.
- Ergebnisse
Niveau der Lernergebnisse, Monitoring: Umgang der Schule mit Leistungs- und Schullaufbahnergebnissen, Nutzung zur Qualitätsverbesserung, Zufriedenheit (bei Schülern, Lehrkräften, Eltern).

Die Darstellung zeigt, im Gegensatz zu den Zieldimensionen des Modellversuchs, eine starke Betonung der unterrichtsbezogenen Ziele und Indikatoren.

4.4.4 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

Evaluation wird im Modellversuch als ein "Gänsehautthema"⁶⁰ wahrgenommen. Im Zentrum des Modellversuchs standen Formen der Selbstevaluation. Die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung verfolgten ergänzend dazu ebenfalls evaluative Funktionen, doch dienten sie nur zum Teil der Rückspiegelung und Vorbereitung von neuen Maßnahmen.

Externe Evaluationen wurden innerhalb des Modellversuchs nicht systematisch einbezogen, doch avancierten sie im Nachgang zu einer Kernaktivität der neu gegründeten Qualitätsagentur. Diese ist am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung verankert. Auf

⁵⁷ An anderer Stelle wird berichtet, dass sich die weitgehende Ausklammerung der Unterrichtsentwicklung im Verlauf des Modellversuchs verändert hat (vgl. TENBERG, 2003, S. 57).

⁵⁸ KÄFLER, 2005, S. 14.

⁵⁹ Vgl. EWRINGMANN, 2005, S. 49f.

der Grundlage der oben skizzierten Qualitätsdimensionen arbeiten in einem Evaluationsteam "in der Regel drei bis vier Experten für Unterricht und Schule und jeweils ein Vertreter der Wirtschaft und bei Bedarf der Eltern zusammen. Auf Lehrerseite sind Fachmitarbeiterinnen und Fachmitarbeiter bei den jeweiligen Regierungen, Schulentwicklungsexperten und Schulleiter bzw. stellvertretende Schulleiter vertreten, die alle über große pädagogische Erfahrung verfügen."⁶¹ In einer Erprobungsphase werden Schulen auf der Basis von freiwilligen Meldungen extern evaluiert. Das Verfahren wird im Wesentlichen getragen durch Informationen, die von den Schulen mit Bezug auf die von der Qualitätsagentur priorisierten Qualitätsziele bereit zu stellen sind, und einem in der Regel dreitägigen Schulbesuch, in dem Informationen vertieft, diskutiert und verdichtet werden. Als Ergebnis entsteht ein Evaluationsbericht mit Empfehlungen für Verbesserungsmaßnahmen, dessen Inhalte an die Schule rückgemeldet wird. "In einer Konferenz mit Lehrerkollegium und Schülervetretern erläutert das Team seinen Bericht und die Konferenz nimmt dazu Stellung. Ausgehend von den bei der Konferenz gemachten Aussagen kann die Schule unter Federführung der Schulleitung eine Stellungnahme erarbeiten und ggf. eine von den Ergebnissen des Evaluationsteams abweichende Sichtweise begründen. Dissenspunkte, die zwischen Schule und Team bestehen bleiben, werden als solche im Bericht gekennzeichnet. ... Aus dem Evaluationsbericht ergeben sich Ziel- und Handlungsvereinbarungen zur Qualitätsverbesserung, die zwischen der Schule und der Schulaufsicht getroffen werden."⁶²

Ähnliche Entwicklungen sind aus Rheinland-Pfalz zu berichten. Dort wird die externe Evaluation als Kernaufgabe der in 2005 neu gegründeten "Agentur Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)" ausgewiesen. Sie soll die schulinternen Evaluationen der Qualitätsprogramme und die Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU ergänzen. Es wird darauf hingewiesen, dass die externe Evaluation "unabhängig von der 'klassischen' Schulaufsicht stattfindet, da dadurch eine neutrale, distanzierte und objektive Sicht der schulischen Qualitätsarbeit möglich sei"⁶³. Die Mitglieder der Agentur bilden so genannte Evaluationsteams, die in der Regel aus zwei Personen bestehen. Den Teams können auch Mitglieder der Schulaufsicht angehören, aber nur solche, die gegenüber den zu besuchenden Schulen keine schulaufsichtlichen Funktionen wahrnehmen. Die Teams können weitere Kompetenzen aus Bildungseinrichtungen (z. B. Schulleitungen, Lehrer) bzw. Wirtschaft und Wissenschaft hinzuziehen. Innerhalb von drei Jahren sollen alle ca. 1600 Schulen des Landes besucht werden. Der nach dem Besuch durch das Evaluationsteam erstellte Bericht wird der Schule rückgemeldet, die Schule hat dann die Möglichkeit zu einer Stellungnahme. Der dann in der Verantwortung des Teams erstellte Bericht geht an Schule, Schulaufsicht und Ministerium und bildet die "Grundlage für die schulaufsichtliche Beratung und entsprechende Zielvereinbarungen mit den Schulen."⁶⁴ Grundlage der externen Evaluation sind u. a. Qualitätsprogramme, zu deren Entwicklung seit 2002 alle Schulen verpflichtet sind. In diesen Programmen dokumentieren Schulen ihre Ziele, ihre Arbeitsvorhaben und einen darauf bezoge-

⁶⁰ TENBERG, 2005, S. 5.

⁶¹ EWRINGMANN, 2005, S. 50.

⁶² EWRINGMANN, 2005, S. 51.

⁶³ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND, 2005, S. 2.

⁶⁴ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND, 2005, S. 3.

nen Zeitplan. Darüber hinaus wird auch Bezug genommen "auf Merkmale guten Unterrichts, wie sie in der empirisch vorgehenden Unterrichtsforschung angeboten werden."⁶⁵

4.4.5 Auswertung der Evaluationsergebnisse

Die Rückkopplung der internen und externen Evaluationsergebnisse an die betroffenen Lehrpersonen bzw. (in Verdichtungen und relevanten Ausschnitten) an die Kollegien, war sowohl im Modellversuch als auch in den nachfolgenden Evaluationsverfahren fest integriert. In dem Modellversuch wurde die Information zugleich mit dem Ziel verbunden, die Akzeptanz und das Engagement für die Ziele des Modellversuchs auch auf jene Lehrpersonen auszuweiten, die bis dahin noch nicht beteiligt waren. Es zeigte sich, dass die Ausweitungsbemühungen mit zahlreichen Widerständen zu kämpfen hatten.⁶⁶

Die Information, Reflexion und Dokumentation der Evaluationsergebnisse wurde auch deshalb als bedeutsam erfahren, weil darüber der Sinn und Nutzen von Qualitätsentwicklungsbemühungen deutlich gemacht werden konnte. Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass dies für einen größeren Teil des Kollegiums zutrifft, während der andere Teil seine Skepsis bzw. Ablehnung nicht aufgab.⁶⁷ Einen zentralen Stellenwert besitzt die transparenzfördernde Dokumentation der Qualitätsentwicklungsprozesse in den Konzepten, die auf der Grundlage von DIN ISO 9000ff. durchgeführt werden. Kernpunkt bildet dort die Entwicklung eines Qualitätshandbuchs.⁶⁸

Hinsichtlich der externen Evaluation wurde bereits ausgeführt, dass die Evaluationsergebnisse in Form des Evaluationsberichts den Ausgangspunkt für weitergehende Reflexions-, Entscheidungs- und Zielvereinbarungsprozesse darstellen.

4.4.6 Gestaltung von Maßnahmen

Für die Entwicklung von Maßnahmen wurden innerhalb des Modellversuchs die folgenden Grundsätze formuliert:

- Handlungsspielraum
"Maßnahmen, deren Umsetzung nicht unmittelbar von der Schule geleistet werden können, erzeugen Frust und wirken demotivierend. Der zu verändernde Bereich sollte im Machtbereich der Schule liegen."⁶⁹
- Bedeutsamkeit
"Die Maßnahmen sollten für die Weiterentwicklung der Schulpraxis und für die beruflichen Kompetenzen von strategischer Bedeutung sein."⁷⁰ In dem Modellversuch entschieden sich nahezu alle Schulen für Maßnahmen zur Teamentwicklung, nachdem hier

⁶⁵ Aus einem Brief vom 5.7.2005 der Ministerin, Frau Ahnen, an die Schulleitungen und die staatlichen Studienseminare.

⁶⁶ Vgl. TENBERG, 2003, S. 14ff.

⁶⁷ Vgl. TENBERG, 2003, S. 31f., ähnlich KÄFLER, 2005, S. 15.

⁶⁸ Vgl. MARWEDE, 2005; SCHULZ u. a., 2003.

⁶⁹ KLAWITTER, 2005, S. 12f.

⁷⁰ KLAWITTER, 2005, S. 13.

bei der Einführung neuer Unterrichts- und Lehrformen große Defizite in den Kollegien bewusst wurden. Das Spektrum der Maßnahmen reichte dabei vom Aufbau eines Pools an Unterrichtsmaterialien bis zur Umsetzung von Formen der "kollegialen Beratung".

- **Bearbeitbarkeit**
Hierunter wird verstanden, dass die Maßnahmen inhaltlich und zeitlich zu bewältigen sind. Überforderung kann demgegenüber nicht nur das Scheitern der jeweiligen Maßnahmen, sondern eine dauerhafte Frustration des Kollegiums bedeuten.
- **Schulstrategie**
Hierunter ist die Konformität mit den strategischen Entwicklungszielen der Schule gemeint.

4.4.7 Sicherung der Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der *Kompetenzentwicklung* zeigte der Modellversuch in besonderer Weise, dass nicht nur das Wissen und die Fertigkeiten der Akteure den neuen Anforderungen angepasst werden müssen, sondern insbesondere auch die motivationale und affektive Seite des Veränderungsprozesses zu berücksichtigen sind. So zeigen die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung, dass sich trotz vielfältiger Initiativen ein beachtlicher Teil der Kollegien einer Mitarbeit aus unterschiedlichen Gründen verschließt.⁷¹

Auf der sachlichen Ebene wird ein Schwerpunkt auf die Entwicklung von Evaluationskompetenzen gelegt. Dies gilt zum einen für die Kompetenz zur Planung und Durchführung von internen Evaluationen. Weitergehende Kompetenzen erfordern die Durchführung, Auswertung und dialogische Vermittlung von Konzepten und Ergebnissen einer externen Evaluation. Teilweise existieren für entsprechende Zielgruppen bereits erprobte Fortbildungskonzepte.⁷²

Die Bedeutung einer *personellen Prozessunterstützung* wurde in dem Modellversuch dadurch unterstrichen, dass die kollegiale Teamarbeit in das Zentrum der Qualitätsarbeit vieler Schulen gestellt wurde. Zugleich wurde deutlich, dass die Entwicklung entsprechender Unterstützungsformen mit mehr oder weniger ausgeprägten Schwierigkeiten zu kämpfen hatte⁷³, im Falle eines Gelingens aber auch mit Erfolgserlebnissen verbunden war⁷⁴. Vor diesem Hintergrund wird seitens der wissenschaftlichen Begleitung empfohlen, eine externe Beratung in die Entwicklungsprozesse zu integrieren.⁷⁵

Die Bedeutung der *Gewährleistung von Gestaltungsfreiräumen* bzw. Unterstützung aus dem Umfeld wird in dem Modellversuch unterstrichen. Aus Sicht der Lehrpersonen fokussieren sich entsprechende Erwartungen auf die Schulleitung, aus Sicht der Schule auf die Schulaufsicht. Die Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung dokumentieren, dass die Schulleitung mehrheitlich als unterstützend wahrgenommen wurde, wobei sowohl materielle (z. B. Stundenentlastung, Freistellungen) als auch immaterielle Formen der Unterstützung

⁷¹ Vgl. TENBERG, 2003, S. 20f.

⁷² Vgl. EWRINGMANN, 2005, S. 50.

⁷³ Vgl. TENBERG, 2005, S. 4.

⁷⁴ Vgl. TENBERG, 2003, S. 38.

⁷⁵ Vgl. TENBERG, 2003, S. 59.

(z. B. Anerkennung, positives Interesse, Gespräche) genannt wurden.⁷⁶ Das Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht hängt insbesondere auch davon ab, wie die externe Evaluation ausgestaltet und wahrgenommen wird.

Der zusätzliche *Ressourcenaufwand* für die Umsetzung der Qualitätsentwicklungskonzepte wird an vielen Stellen als beträchtlich ausgewiesen.⁷⁷ Dies betrifft unmittelbar die Arbeit der neu gegründeten Agenturen, die beispielsweise in Rheinland-Pfalz mit insgesamt 26 Mitarbeitenden ausgelegt worden ist.⁷⁸ Weniger spektakulär, jedoch in der Gesamtschau eines Bundeslands noch einschneidender, ist der Ressourcenbedarf, wenn der Zusatzaufwand an den betroffenen Schulen durch entsprechende Stundenentlastungen etc. ausgeglichen werden soll. So rechnet MARWEDE für eine Schule die Zusatzbelastungen für die Aufrechterhaltung und Verbesserung der Wirksamkeit eines Qualitätsentwicklungssystems im Kontext von DIN-ISO auf "mindestens acht Unterrichtsstunden"⁷⁹. Dazu kommen finanzielle Belastungen, die für die Durchführung der Audits und der Zertifizierung zu finanzieren sind. Es stellt sich erneut die Frage, wie solche Aufwendungen jenseits der besonderen Ressourcenbedingungen eines Modellversuchs getragen werden können.

Hinsichtlich der *kritischen Ereignisse* kreisen die Ergebnisse des Modellversuchs in einem Schwerpunkt um die bereits angeschnittene Entwicklung von Akzeptanz durch die Lehrpersonen. Dies betrifft allgemein die Unterstützungsbereitschaft von Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung, speziell die Unterstützung des jeweiligen Qualitätsentwicklungskonzepts. Im Hinblick auf die verwendeten Konzepte EFQM bzw. ISO waren die Beurteilungen durchaus geteilt. So wurde beispielsweise positiv hervorgehoben, dass die Konzepte eine ganzheitliche Perspektive auf Qualitätsentwicklung unterstützen; kritisch wurde angemerkt, dass sie sich als Modelle aus der Wirtschaft nicht zur Übertragung auf Schulen eignen und der Umsetzungsaufwand zu hoch ist.⁸⁰ Ein zweiter Schwerpunkt kann in der Notwendigkeit erkannt werden, die richtige Dosierung an Innovationsumfang und -geschwindigkeit zu finden.

KÄFLER weist zudem auf die Notwendigkeit hin, die Einzelprojekte in eine strategische Gesamtorientierung zu verankern, ansonsten bestehe die Gefahr, dass es gerade im Umfeld von besonders engagierten Kollegien zu "Halden von Projektruinen"⁸¹ komme.

Zudem bestätigen die Auswertungen des Modellversuchs die Bedeutsamkeit eines zielorientierten und effizienten *Projektmanagements* sowie die Notwendigkeit, eigene Ressourcen und Kapazitäten in die Sicherung von *Transfer* und Nachhaltigkeit der begonnenen Entwicklungen zu investieren. "Es bedarf des ständigen Ankurbelns, Anschiebens, Anfeuerns und ist nicht ohne Nachfüllen von Kraftstoff zu bewerkstelligen".⁸² Entsprechende Absicherungen bedürfen der Verbindung zentraler und dezentraler Initiativen, d. h. eine zentral operierende Qualitätsagentur o. ä. schließt nur eine der beiden offenen Flanken.

⁷⁶ Vgl. TENBERG, 2003, S. 39.

⁷⁷ Vgl. TENBERG, 2003, S. 21, 38, 58ff.

⁷⁸ Vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND, 2005, S. 2.

⁷⁹ MARWEDE, 2005, S. 17.

⁸⁰ Vgl. TENBERG, 2003, S. 36f.; BEHRENS & ESSER, 2003, S. 42ff.

⁸¹ KÄFLER, 2005, S. 14.

⁸² KLAWITTER, 2005, S. 13.

4.4.8 Lernortübergreifende Ansätze

Lernortübergreifende Elemente sind an zwei Stellen integriert. Zum einen wird die verbesserte Kooperation mit Betrieben als eine relativ hochrangige Zieldimension aufgenommen und verfolgt (vgl. Kapitel 4.4.3). Zum anderen sollen externe Evaluatoren (u. a. aus der Wirtschaft) dazu beitragen, den Schulen eine spezifische Perspektive und Rückmeldung auf ihre Aktivitäten zu vermitteln und sie so in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen.

4.4.9 Zusammenfassung

Der Modellversuch QUABS konnte zeigen, mit welchen Möglichkeiten und Grenzen der Aufbau eines Qualitätsentwicklungskonzepts verbunden ist, der sich auf etablierte Modelle wie EFQM oder ISO stützt. Als ein wesentliches Ergebnis des Modellversuchs kann festgehalten werden, dass detaillierte Erkenntnisse über die kritischen Gestaltungsparameter von Qualitätsentwicklungssystemen gewonnen wurden. Als ein offener Punkt ist hervorzuheben, dass die Qualität der Unterrichtsentwicklung nur mittelbar aufgenommen wurde.

Die Kernaktivitäten eines umfassenden Verständnisses von Qualitätsentwicklung konnten ausnahmslos als relevant herausgearbeitet werden. Als besonders kritisch wurden der Bereich der (externen) Evaluation sowie die Herstellung einer breiteren Akzeptanz und Unterstützungsbereitschaft im Kollegium identifiziert. Die externe Evaluation wurde im Nachgang zu dem Modellversuch in Bayern und in Rheinland-Pfalz als eine Kernaufgabe einer neu gegründeten Qualitätsagentur zugeordnet. Es ist noch offen, wie sich über diese neue Konfiguration die Struktur und Kultur zwischen Schulen, Schulaufsicht und Qualitätsagentur entwickeln.

4.5 Fallbeispiel 4: EADS⁸³

Die Erarbeitung von Konzepten der Qualitätsentwicklung steht bei der EADS im Zusammenhang mit den Bemühungen der zentralen Ausbildungsabteilung, sich mit den 17 Ausbildungsstandorten, 9 Business-Units und 4 Divisions auf verbindliche "Perspektiven und Leitsätze für die Berufsausbildung" zu verständigen. Neben anderen Funktionen sollen die Leitsätze dazu beitragen, Maßstäbe "für Qualität und Anspruch der Ausbildung in den deutschen Gesellschaften der EADS" grundzulegen.

Die Qualität der Ausbildung wird eng an die Qualität der Leistungsprozesse gekoppelt. Da die eigene Ausbildung als eine wesentliche Grundlage "zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses und damit zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens" verstanden wird, liegt es im Interesse des Unternehmens, eine hochwertige Qualität der Berufsausbildung sicherzustellen. "Ausbildung bei der EADS setzt anerkannte Standards und bildet eine Grundlage der hohen Qualität und Sicherheit unserer Produkte" - so wird dieser Zusammenhang firmenintern kommuniziert. Daraus leitet sich aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Qualitätsüberprüfung der Ausbildung ab: "Wir überprüfen lau-

⁸³ Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich zum einen auf bereitgestellte Unterlagen der "zentralen Ausbildungsabteilung", zum anderen auf Telefongespräche mit einer Mitarbeiterin in dieser Abteilung.

fordern die Qualität der Ausbildung und optimieren diese permanent entsprechend der veränderten Bedingungen".

Die operative Entwicklung eines Qualitätsentwicklungssystems ist momentan noch nicht abgeschlossen. Die Aktivitäten haben sich bislang darauf fokussiert, die Leitsätze in ein System von Zielen und Kennzahlen zu überführen. Insofern werden im Hinblick auf die Kernaktivitäten eines umfassenden Qualitätsentwicklungssystems momentan lediglich die beiden ersten der sechs Bereiche angesprochen.

Die Entwicklung kann als prototypisch für das Vorgehen in größeren Unternehmen mit verteilten Standorten und einer hohen Zahl von Auszubildenden verstanden werden. Die Verfahren sind sicherlich nur begrenzt übertragbar auf kleinere und mittlere Unternehmen mit einem weniger elaborierten Ausbildungsmanagement.

Ausgangspunkt für die Konzeptentwicklung bilden *normative Leitsätze*, die sich in der Gestaltung der Berufsausbildung wiederfinden sollen. Solche Leitsätze sind beispielsweise:

- Lernprozesse orientieren sich primär an den Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- Lernen im Kontext betrieblicher Abläufe bereitet auf lebenslanges Lernen vor.
- Ausbildung erfolgt überwiegend in Gruppen- und Teamarbeit sowie in ganzheitlichen Projekten.
- Auszubildende tragen von Beginn an Verantwortung für ihren Lernerfolg.
- Ausbildung wird "getragen von Offenheit, Vertrauen und gegenseitigem Respekt im Dialog zwischen allen Beteiligten".
- Ausbildung dient auch der Förderung von "interkultureller Kompetenz" und "internationaler Handlungsfähigkeit". "Ausgrenzung anderer Kulturen und Fremdenfeindlichkeit haben in der EADS keinen Platz."

Die Leitsätze sollen in ein EADS-einheitliches Kennzahlensystem für die Ausbildung übersetzt werden. Kennzahlen werden als Indikatoren für den Erreichungsgrad der Leitsätze bzw. für die daraus abgeleiteten strategischen Ziele verstanden. Über die Kennzahlen sollen Transparenz über die Ausbildungsstrukturen und -prozesse hergestellt und "Best-Practice"-Lösungen in den Abteilungen identifiziert werden. Eine interessante Erweiterung erfährt der Ansatz durch die Entscheidung, die Wertschöpfungskette der Ausbildung abzubilden und die Ziele und Indikatoren in diesen Rahmen einzuordnen. Im Ergebnis entsteht ein Qualitätsrahmen, der in der Systematik der Prozessschritte einer Wertschöpfungskette der Berufsausbildung für jeden Schritt strategische Ziele ausweist und diese über eine überschaubare Zahl von Kennzahlen operationalisiert. Der Qualitätsrahmen ist in einer Folge von Workshops entwickelt und abgestimmt worden.

Im Folgenden soll der entstandene Rahmen etwas detaillierter beschrieben werden. Da sich die Details noch verschieben können, wird die grundsätzliche Vorgehensweise im Vordergrund stehen.

Insgesamt werden die folgenden Prozessschritte (insgesamt fünf "strategische Kernfelder" mit einer unterschiedlichen Zahl von Kategorien) unterschieden:

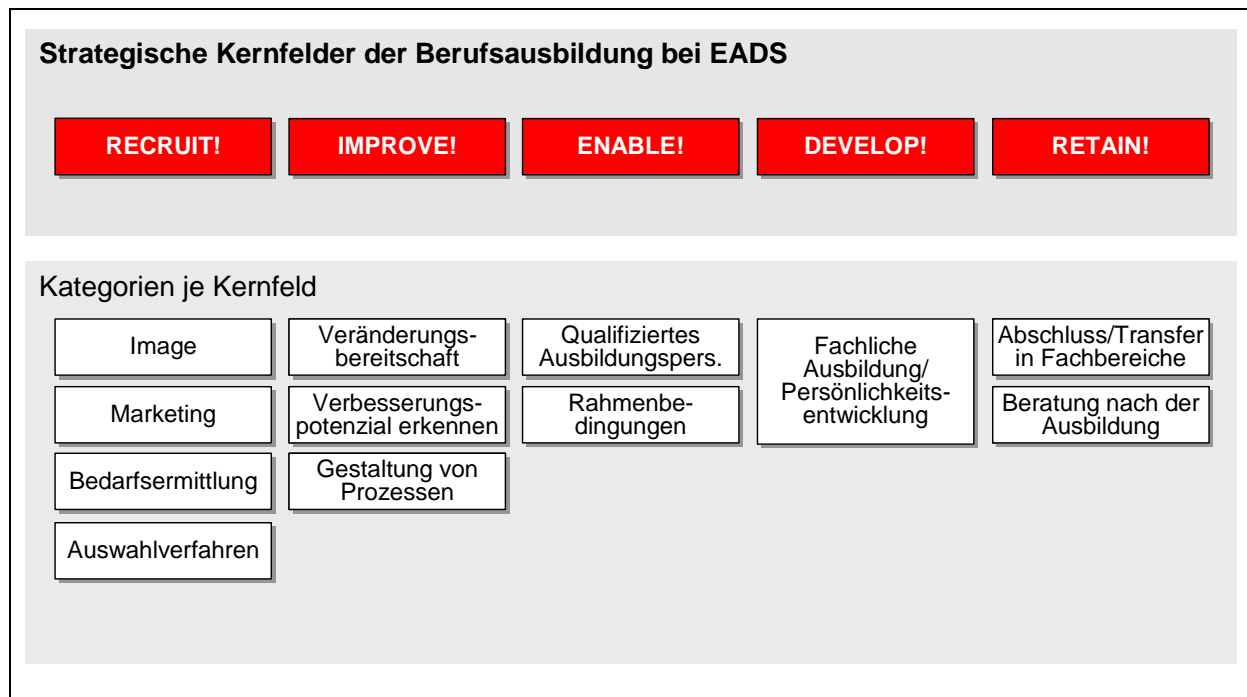


Abbildung: Strategische Kernfelder mit Unterkategorien bei der EADS

Nachfolgend wird exemplarisch gezeigt, wie innerhalb des Qualitätsrahmens den jeweiligen Kernfeldern strategische Ziele zugeordnet werden:

Image / Marketing ¹⁾	Bedarfsermittlung	Auswahlverfahren
Strategische Ziele aus dem Workshop und Zusammenfassung		
<ul style="list-style-type: none"> - Personalmarketingmaßnahmen durchführen - Praktikumsmöglichkeiten anbieten - Praktika als Nachwuchssicherung - Gesellschaftliche Verantwortung - EADS als Trendsetter präsentieren - Interesse an technischen Berufen wecken - Ausbildungsquote 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedarfsorientiert ausbilden - Fokussierung auf Kernberufe - Mitgestaltung der (eigenen) Berufsbilder - Fachkräftenachwuchs sichern - An Fähigkeitsbedarf des Unternehmens orientieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Effizientes Auswahlverfahren (exakt definierte Anforderungsprofile) - „right potentials“ finden - Bewerber mit guten Grundl. für Schlüsselqualifikat. einst. - Einbeziehen/Integration d. Fachber. bei d. Bewerber-Ausw. (Integr.grad?) - Gleiche Chancen für alle Bewerber
<ul style="list-style-type: none"> • Attraktivität der Berufsausbildung • Effizienz der Marketing-Maßnahmen • Marketingkosten 	<ul style="list-style-type: none"> • Treffgenauigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Effizienz des Prozesses • Chancengleichheit • Qualifikation der Bewerber • Qualität der Eingestellten
<p><small>1) zusammengefasst aus den Workshopkategorien "Image" und "Marketing"</small></p>		

Abbildung: Strategische Ziele mit Bezug auf das Kernfeld "Recruit"

In einem nächsten Schritt werden nunmehr Kennzahlen gebildet, die einerseits die strategischen Ziele operationalisieren, andererseits eine Grundlage für die nachfolgenden Evaluierungsschritte begründen.

	Image / Marketing	Bedarfsermittlung	Auswahlverfahren
Qualitative Kennzahlen	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Bewerbungen pro Einstellung • Anzahl und Anteil aus Marketing-Maßnahmen oder sonstigen Quellen resultierende Bewerbungen, geeignete Bewerbungen und Einstellungen • Marketingkosten pro Einstellung • Anteil der Marketingkosten am Gesamtbudget der Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil externer Einstellungen im Fachbereich • Übernahme auf adäquate Fachstellen im Fachbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitungszeit einer Bewerbung • Vorstellungsgespräche pro Einstellung • Anzahl Absagen nach erfolgter Zusage • Demographiedaten (Chancengleichheit) • Höchster Schulabschluss und Durchschnittsnote bei Bewerbern u. Eingestellten • Erste FES-Beurteilung nach Einstellung • Fehlzeiten des ersten Lehrjahres • <i>Austrittsgründe</i> • <i>Prüfungsnote pro Beruf</i> • <i>Abbrecherquote nach 3 Jahren</i>
Quantitative Kennzahlen	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Bewerbungen • Anzahl Einstellungen • Anzahl Marketingmaßnahmen • Anzahl Kontakte durch Marketingmaßnahme • Marketingkosten absolut 	<ul style="list-style-type: none"> • Anteil Auszubildende an Gesamtbelegschaft • Anzahl freigesprochene Auszubildende 	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Vorstellungsgespräche absolut

Abbildung: Beispiele für qualitative und quantitative Kennzahlen mit Bezug auf die Kategorien im Kernfeld "Recruit"

Im Ergebnis entsteht ein umfassender Qualitätsrahmen, der in der Systematik einer Wertschöpfungskette für die Berufsausbildung eine Folge von Qualitätsdimensionen ("strategische Kernfelder" und "Kategorien") mit darauf bezogenen (strategischen) Zielen und Kennzahlen (bzw. Indikatoren) strukturiert. Es ist nicht erkennbar, inwieweit innerhalb des relativ aufwändigen Entwicklungsverfahrens auf Benchmarks bzw. Systeme anderer Unternehmen zurückgegriffen worden ist. Diskussionsbedürftig bleibt sicherlich auch, ob die hohe Zahl an Kennzahlen nicht zu einem ungerechtfertigt hohen Erhebungsaufwand führt, der den Nutzen im Hinblick auf die Einleitung von Qualitätsentwicklungsaktivitäten nicht mehr rechtfertigt.

In der Fülle der Ziele und Kennzahlen gibt es an einigen Stellen auch Bezüge auf die Berufsschule und damit auf eine Gesamtsicht von Berufsausbildung. So heißt es im Kernfeld "Improve" in der Kategorie "Veränderungsbereitschaft": "Kommunikation unter allen Ausbildungsbeteiligten", "Mitarbeit in Gremien", "Zusammenarbeit mit Berufsschule leisten". Als Kennzahlen werden darauf bezogen ausgewiesen: "Anzahl gemeinsamer Projekte von EADS und Berufsschulen", "Anzahl Manntage für Gremienarbeit (z. B. in Prüfungsausschüssen)".

4.6 Fallbeispiel 5: Lufthansa Technik

4.6.1 Rahmen

Das Qualitätsmanagementsystem der Ausbildung der Lufthansa Technik (LHT) erhielt in 2003 den Deutschen Arbeitgeberpreis für Bildung. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass mit der Darstellung des Systems eine Art Benchmark vorgestellt werden kann.

Bei der LHT, mit ihrem Netzwerk an Tochterunternehmen und Beteiligungen, arbeiten im Konzern ca. 23'000 Mitarbeiter, im engeren Bereich der Unternehmung sind es ca. 10'500. Insgesamt werden aktuell ca. 850 Auszubildende qualifiziert; der Standort in Hamburg gilt als Kompetenz- und Entwicklungszentrum mit ca. 7'000 Mitarbeitern, von denen etwa 450 in 15 verschiedenen Berufsbildern ausgebildet werden. Die Ausbildung wird im Rahmen eines Outsourcing von der Tochterunternehmung Lufthansa Technical Training (LTT) betreut. Die Ansprüche der LHT an die LTT werden über die Vereinbarung von Qualitätszielen gesteuert, die in einer Balanced Scorecard zusammengefasst und mit einem Bonus-Malus-Vergütungssystem verbunden werden.

Es ist erklärte Politik, dass die Ausbildung der Deckung des Eigenbedarfs an qualifizierten Fachkräften dient. Mit dem Slogan "Fit for Use" wird das Ziel der Ausbildung auf den Punkt gebracht, nämlich die Absolventen für den Einsatz als qualifizierte Fachkräfte fit zu machen. Entsprechend ist die LHT bemüht, möglichst alle Ausbildungsabsolventen zu übernehmen.

4.6.2 Klärung der Grundlagen

Die Qualität der Ausbildung ist eng verbunden mit der Qualitätsvorstellung im Bereich der Leistungserstellung. In der Vision der LHT rangieren Qualitätsüberlegungen an vorderer Stelle:⁸⁴ "Die Lufthansa Technik Gruppe ist der führende herstellerunabhängige Anbieter flugzeugbezogener Leistungen *höchster Qualität* und Zuverlässigkeit. Unseren Kunden bieten wir technisches Flottenmanagement und Flugzeuginstandhaltung *höchster Qualität* für kommerzielle Flugzeuge, Triebwerke und Systeme. ... Unseren verantwortungs-, *qualitäts-* und leistungsorientierten Mitarbeitern bieten wir weltweit herausfordernde und zukunftsorientierte Arbeitsplätze. ..."

Entsprechend ist die Qualitätsentwicklung in der Ausbildung eine Voraussetzung für die Qualitätssicherung in der Leistungserbringung. Die enge Verbindung zwischen den beiden Bereichen wird auch daran erkennbar, dass mit der Balanced Scorecard Instrumente aus dem Geschäfts- in den Ausbildungsbereich übertragen werden.

Der Nutzen des implementierten Qualitätsmanagementsystems kommt in einem Werbefilm der Lufthansa Technik zum Ausdruck: "Das QM-System der beruflichen Erstausbildung von Lufthansa Technik AG hat uns enorm geholfen, Verbesserungspotenziale aufzudecken, Verbesserungen zu realisieren und die Innovationsgeschwindigkeit in der beruflichen Ausbildung zu steigern."⁸⁵

⁸⁴ Vgl. LUFTHANSA TECHNIK, 2004a (Hervorhebungen D.E.).

⁸⁵ LUFTHANSA TECHNIK, 2004b.

4.6.3 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

Als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Qualitätsziele dient eine auf die Ausbildung ausgerichtete Balanced Scorecard. Dort werden insgesamt vier verschiedene Perspektiven aufgenommen:

- Mitarbeiterorientierung mit dem Ziel der Steigerung von Lern- und Leistungsbereitschaft und Motivation.
- Finanzperspektive mit dem Ziel der Umsetzung eines Bonus-Malus-Systems (zwischen LHT und LTT).
- Partnerperspektive mit dem Ziel der Förderung von Transparenz in der Ausbildung sowie Kundenzufriedenheit.
- Interne Prozessperspektive mit dem Ziel der kontinuierlichen Verbesserung im Hinblick auf Leistungserstellung (orientiert am "Produkt Ausbildungsinhalte"), Koordination der Ausbildung, Kundenorientierung und Innovation (orientiert an Auszubildenden, Absolventen und abnehmenden Fachbereichen).

Die Zielperspektiven aus der Balanced Scorecard werden u. a. konkretisiert in den Anforderungsprofilen für Bewerber und Absolventen der Berufsausbildung, die wiederum in Evaluationsinstrumente (s. u.) übersetzt werden. Im Einzelnen existiert ein Bewerber- sowie ein "Auslerneranforderungsprofil", das auch als eine wesentliche Grundlage für die Übernahme verwendet wird. Beide Profile wurden mit den Ausbildern und Gesellen erarbeitet. Es kann also eine schrittweise Präzisierung der Qualitätsziele von der Balanced Scorecard über die Anforderungsprofile bis zu Items in verschiedenen Evaluierungsinstrumenten festgestellt werden.

4.6.4 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

Die Evaluierung erfolgt über drei Typen von Instrumenten:

- Im Zentrum steht ein Feedbacksystem, das 100, 500, 700 und 1500 Tage nach Ausbildungsbeginn in Form eines Fragebogens eingesetzt wird.
- Am Ende eines Ausbildungsabschnitts ist eine Art 360-Grad-Feedback vorgesehen, das im Rahmen des so genannten "Dialog- und Entwicklungssystems (DESA)" gesteuert wird. Grundlage sind dabei Fragebögen, über die in einer Kombination von Selbst- und Fremdbewertung eine Selbsteinschätzung, das Feedback des/der Mitauszubildenden, die Beurteilung durch die Ausbildenden sowie die Beurteilung durch die Lehrgesellen eingeholt werden.
- In einem so genannten "Practical Training Report" dokumentieren die Auszubildenden die Tätigkeiten, mit denen sie sich in den jeweiligen Abteilungsdurchläufen beschäftigt haben. Zugleich ist für jede Abteilung vorgegeben, was sie dort gelernt haben sollten. Im Kern handelt es sich um eine modifizierte Form des Berichtshefts bzw. des Ausbildungsnachweises. Da die ausbildenden Gesellen jeweils den Report unterschreiben müssen, wird eine sanfte Verpflichtung aufgebaut, dass sich die Gesellen auch für die Vermittlung der entsprechenden Inhalte engagieren.

Die Instrumente sind zugleich als eine Präzisierung bzw. Operationalisierung der Qualitätsziele zu verstehen. Um einen Einblick in den Konkretisierungsgrad zu bieten, sollen im Folgenden wesentliche Items aus dem 100-Tage-Feedbackbogen dargestellt werden:

- **Ausbildungsbeginn / Einführungswochen / Gemeinschaftsfahrt**
 - Der erste Tag meiner Ausbildung wurde angenehm gestaltet.
 - Die Einführungswochen / ersten Wochen haben mir den Einstieg in meine Ausbildung erleichtert.
 - Mit der Gemeinschaftsfahrt konnte ich meine Kontakte zu den Auszubildenden und zur Tutorin ausbauen.
- **Fachliche Qualität der Ausbildung / Lern- und Arbeitsbedingungen**
 - Die Lern- / Arbeitsatmosphäre ist gut.
 - Bei der Erreichung meiner Ausbildungsziele werde ich unterstützt.
 - Mir steht genügend Zeit zur Verfügung, um die Lernaufgaben zu erfüllen.
 - Über meine Stärken und Schwächen erhalte ich regelmäßig ein Feedback, das mich unterstützt.
 - Ich werde motiviert und unterstützt, meine Leistung zu verbessern.
 - Ich fühle mich ausreichend gefordert.
 - Mit der Planung der Ausbildung bin ich zufrieden.
- **Berufsschule**
 - Die Lern-/Arbeitsatmosphäre in der Berufsschule ist gut.
 - Fachliche Inhalte können mir die Lehrer verständlich vermitteln.
 - Mit den Unterrichtsmaterialien der Schule kann ich auch zu Hause gut lernen / arbeiten.
 - Mit der räumlichen Ausstattung und den Anschauungsobjekten in der Berufsschule bin ich zufrieden.
 - Die Inhalte der Berufsschule passen zu den Inhalten der betrieblichen Ausbildung.
 - Mein Verhältnis zu den Lehrern ist gut.
- **Maschinen / Material / Räume**
 - Die benötigten Ausbildungsmittel stehen mir zur Verfügung.
 - Die Ausbildungsmittel sind in einem guten und zeitgemäßen Zustand.
 - Die räumliche Ausstattung (Lehrsäle, soziale Räume ...) ist gut.
- **Ausbildungsbeauftragte**
 - Die Ausbildungsbeauftragten haben genügend Zeit für mich.
 - Ich werde respektvoll und fair von den Ausbildungsbeauftragten behandelt.
 - Fachliche Inhalte können mir die Ausbildungsbeauftragten verständlich vermitteln.
 - Mein Verhältnis zu den Ausbildungsbeauftragten ist gut.
 - Ich habe den Eindruck, dass die Ausbildungsbeauftragten offen gegenüber mir als Auszubildendem sind.

- Tutorin
 - Das Verhältnis zu meiner Tutorin ist gut.
 - Meine Tutorin ist meine Ansprechpartnerin bei Fragen und Problemen.
 - Zu meiner Tutorin habe ich regelmäßig Kontakt.
- Allgemeines / Soziales
 - Das Verhältnis unter den Auszubildenden ist gut.
 - Ich fühle mich von den Auszubildenden meines Ausbildungsjahrgangs aufgenommen und akzeptiert.
 - Wenn es Probleme gibt, bin ich nicht auf mich allein gestellt und weiß, an wen ich mich wenden kann.
 - Meine Probleme / Konflikte kann ich offen ansprechen.
 - Meine Probleme / Konflikte werden beachtet und berücksichtigt.
- Förderung sozialer / persönlicher Fähigkeiten
 - Ich habe die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen
 - Es wird mir ermöglicht, in Gruppen zu arbeiten / lernen.
 - Ich werde zum selbständigen Arbeiten ermuntert.
 - Ich werde dazu angeregt, mir eine eigene Meinung zu bilden und diese zu äußern.
 - Ich habe die Möglichkeit, meine eigenen Ideen und Vorschläge vorzubringen.

Der Feedbackbogen schließt mit der Möglichkeit, in einem offenen Bereich noch jene Punkte anzusprechen, die durch die vorgängigen Items nicht erfasst wurden.

In dem "Dialog- und Entwicklungssystem (DESA)" werden primär leistungsbezogene Faktoren erfasst. Der Bogen enthält insgesamt 32 Items, die in die folgenden Bereiche gegliedert sind:

- Arbeitsverhalten
- Eigeninitiative / Selbständigkeit
- Aktive Kommunikation
- Argumentations- und Kritikfähigkeit
- Auftreten / Umgang mit anderen
- Umgang mit EDV / Unterlagen / Vorschriften
- Fachkundliche Kenntnisse

Auch hier bleibt noch Raum für offene Kommentare, Hinweise und Begründungen.

4.6.5 Auswertung der Evaluationsergebnisse

Die Auswertung der generierten Daten erfolgt in zwei Strängen. Im Hinblick auf die Auszubildenden wird in Abständen von ca. 6 Monaten ein Entwicklungsgespräch mit einem Tutor durchgeführt. Innerhalb des Tutorensystems ist ein Ausbilder für maximal 12 Auszubildende

zuständig. Ziel des Gesprächs ist die Aufnahme der Beurteilungen als Grundlage für die Vereinbarung über weitere Entwicklungsziele.

Die Rückmeldungen der Auszubildenden werden aufgenommen, verdichtet und fließen in die regelmäßig stattfindenden Gespräche zwischen den Ausbildungskoordinatoren der Lufthansa Technik mit der Ausbildungsleitung der Lufthansa Technical Training ein. Auf einer Open-Item-Liste wird verfolgt, wie sich die als kritisch identifizierten Punkte entwickeln bzw. inwieweit vereinbarte Maßnahmen greifen.

4.6.6 Gestaltung von Maßnahmen

Die Analyse bestehender Optimierungspotenziale ist eng verbunden mit der Diskussion, Vereinbarung und Einleitung möglicher Veränderungen. Dies gilt auf der Individualebene für die Entwicklungsgespräche zwischen den Tutoren und den Auszubildenden ebenso wie auf der Ausbildungsebene für die Gespräche zwischen LHT und LTT.

In vielen Fällen werden die Vereinbarungen auf der Ausbildungsebene mit messbaren Standards und Bonus- bzw. Malus-Sanktionen verknüpft. Wenn die LTT die vereinbarten Ziele einhält oder überschreitet, wird ein Bonus gezahlt, bei Nichterreichung werden die Zahlungen um einen definierten Prozentsatz gekürzt. Beispielsweise wurde vereinbart, dass die Rückmeldung der Auszubildenden über die Qualität der Einführungsphase zum Ausdruck bringen soll, dass mindestens 75 % die Ziele als erreicht beurteilen. Einen Malus von 25 % Gewichtung gibt es, wenn die Quote der nicht bestandenen Facharbeiterprüfungen pro Jahrgang einschließlich Wiederholungsprüfung die Zielvorgabe von weniger als 2 % überschreitet.

4.6.7 Sicherung der Rahmenbedingungen

Über den Bereich der Rahmenbedingungen liegen nur punktuelle Informationen vor. Aus Sicht der LHT sind durch das Outsourcing-Konzept viele Problemfelder auf den Vertragspartner LTT verlagert. Dennoch sind einzelne der angesprochenen Kategorien in dem System erkennbar.

Hinsichtlich der *Kompetenzentwicklung* der Auszubildenden wird hervorgehoben, dass von ihnen eine jährlich nachzuweisende Weiterbildungszeit von mindestens fünf Tagen verlangt wird. Die *Prozessunterstützung* bei der Einführung des Qualitätsentwicklungssystems ist insofern nicht zentral, als dass die LTT die Bereitstellung von Ausbildungsleistungen als Geschäftsziel verfolgt, d. h. nicht die interne Umstellung von einem etablierten auf ein anderes System im Vordergrund steht. Die *Ressourcenausstattung* erfolgt über das bereits skizzierte Outsourcing bzw. Bonus-Malus-System.

4.6.8 Lernortübergreifende Ansätze

Die Darstellung der Items für den 100-Tage-Feedbackbogen zeigte, dass ein zentraler Evaluationsbereich in der Einschätzung der Berufsschulleistungen durch die Auszubildenden gesehen wird. Identische Items finden sich in den 100-, 500- und 700-Tage-Feedbackbögen. In dem 1500-Tage-Feedbackbogen, der etwa 1,5 Jahre nach Ende der Ausbildung die

Transferqualität der Ausbildung erfassen möchte, wird die Berufsschule durch das folgende Item einbezogen: "Die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der Berufsschule vermittelt wurden, haben mich gut auf meinen Beruf vorbereitet."

4.6.9 Zusammenfassung

Das System der Qualitätsentwicklung der Lufthansa Technik steht auf zwei zentralen Säulen. Zum einen werden Qualitätsziele mit Blick auf die Auszubildenden und das Ausbildungsmanagement schrittweise über drei Stufen präzisiert und münden letztlich in eine Folge von aufeinander bezogenen und abgestimmten Instrumenten. Zum anderen sind Anlässe organisiert, zu denen die Evaluationsergebnisse aufgenommen werden und in die Vereinbarung und Steuerung von konkreten Verbesserungen münden. Qualitätsentwicklung in der Ausbildung wird darauf bezogen, die Fachbereiche mit hochqualifizierten Ausbildungsabsolventen zu versorgen.

4.7 Fallbeispiel 6: Volkswagen AG⁸⁶

4.7.1 Rahmen

Die Berufsausbildung der Volkswagen AG (VW) wird, auch hier im Rahmen eines Outsourcing, durch die Volkswagen-Coaching GmbH gesteuert. Insofern erstaunt es nicht, dass in zahlreichen Punkten die Gestaltungsoptionen bzw. die darauf bezogenen Praktiken mit dem Fallbeispiel der Lufthansa Technik vergleichbar sind.

Insgesamt werden bei VW momentan jährlich ca. 1'250 Jugendliche ausgebildet, ca. 300 davon im Rahmen einer Doppelqualifikation (Berufsausbildung und Fachhochschulabschluss). Während bislang prinzipiell alle Auszubildenden nach ihrer Ausbildung übernommen wurden, sollen im Hinblick auf den aktuellen Ausbildungsjahrgang etwa 15 % der Absolventen keine Anschlussbeschäftigung angeboten werden.

Auch bei VW ist der reibungslose Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung das zentrale Ziel der Berufsausbildung. Leitziel ist der "Null-Aufwand", d. h. die Möglichkeit der qualifikationsadäquaten Übernahme ohne weitere Einarbeitung.

4.7.2 Klärung der Grundlagen

Mit dem Leitziel der reibungslosen Übernahme von Ausbildungsabsolventen in eine VW-Betriebsabteilung ist zugleich das Ziel der Qualitätsentwicklungsaktivitäten ausgewiesen. Negativ formuliert geht es um die Vermeidung der immer wieder geäußerten Klage von Fachabteilungen, nach der die Fachkräfte nach ihrer Ausbildung erst nach einer erneuten Anlernzeit in dem erwarteten Maße einsetzbar sind.

⁸⁶ Die Darstellungen stützen sich auf Gespräche mit dem Leiter der VW-Coaching sowie dem Leiter der Berufsausbildung. Darüber hinaus wurden themenbezogene Dokumente zur Verfügung gestellt.

Für spezifische Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung ist der Boden bei VW insofern gut bereitet, als dass bereits die Leistungsprozesse durch vielfältige Qualitätssicherungsaktivitäten durchzogen und getragen werden. Dabei existieren Anbindungen an unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme, wie beispielsweise ISO, VDA, EFQM, PS oder ORL.

4.7.3 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

Die Struktur der Bestimmung von Dimensionen, Zielen, Indikatoren und Standards für die Qualitätsentwicklung ist in hohem Maße mit dem Vorgehen vergleichbar, das bereits für die Lufthansa Technik skizziert wurde. Insofern dienen die folgenden Darstellungen in erster Linie illustrativen Zwecken.

Für Kernbereiche der Berufsausbildung wurden *Prozessbeschreibungen* entwickelt, die als Qualitätsdimensionen verstanden werden können. Einige zentrale Prozesse sind beispielsweise die folgenden:

- Auswahl- und Einstellverfahren für Auszubildende.
- Auswahl von Ausbildungsbeauftragten.
- Einrichten betrieblicher Ausbildungsplätze.
- Regelung von Auftragsarbeiten in der Aus- und Weiterbildung.
- Individuelles Coaching.

Parallel dazu wird für jede Betriebseinheit jährlich eine *Balanced-Scorecard* abgestimmt, in der bezogen auf vier Zieldimensionen jeweils Messkriterien (Indikatoren) und Zielwerte (Standards) vorgegeben werden. Dabei entsteht beispielsweise die folgende Grundstruktur:

- Zieldimension Finanzen: Effizienter Einsatz von Ressourcen
 - Zielgrößen für spezifische Kostenarten (z. B. Honorarkosten, PR-Aufwand) mit Kostengrößen.
 - Performancekennzahl Weiterbildung.
- Zieldimension Kunden: Sicherstellung der Kundenzufriedenheit
 - Kundenzufriedenheit KD-Werkstatt (x %).
 - Aktuelle Stunden mit Auszubildenden (x Stunden).
- Zieldimension Prozesse: Laufende Optimierung der Prozesse
 - Bestehensquote in der Abschlussprüfung (x %).
 - Prüfungsergebnisse oberhalb der Durchschnittsnote (x %).
 - Projekte mit der Berufsschule (x Projekte).
 - Kundenreklamationen Demoteile (x %).
- Zieldimension Mitarbeiter: Sicherstellung der Mitarbeiterkompetenz / -beteiligung
 - Anzahl eigener Ideen / Verbesserungsvorschläge MA und Auszubildende (x Vorschläge).
 - Teamrunden (x pro Woche).

- Projekttag zur Zielvereinbarung (mind. x pro Jahr).

4.7.4 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

Die Evaluierung stützt sich auf verschiedene Formen der Datenerhebung, angeleitet durch das Prinzip der Trennung von Tatsachen und Vermutungen.⁸⁷ Ein zentrales Instrument ist der "Beurteilungsbogen zur Entwicklung und Förderung in der Berufsausbildung", der jeweils nach Durchlaufen eines Betriebsbereichs eine wechselseitige Beurteilung des Ausbildungsbeauftragten und des Auszubildenden vorsieht. Die Beurteilung des Ausbildungsbeauftragten fokussiert die folgenden Leistungsbereiche des Auszubildenden:

- Fertigkeiten (fachgerecht anwenden; auf Aufgaben/Aufträge übertragen).
- Kenntnisse (arbeitsorganisatorische Abläufe mit erlernten Kenntnissen selbständig durchführen).
- Verantwortungsbewusstes Handeln (u. a. Folgen von Handlungsweisen und -alternativen einschätzen und (Mit-)Verantwortung übernehmen; Bedeutung von zuverlässigem, gewissenhaftem Handeln erkennen; das eigene Handeln an wirtschaftlichen und betrieblichen Kriterien ausrichten).
- Selbständigkeit und Initiative (Aufgaben / Aufträge und Arbeitsprozesse selbständig planen, durchführen und kontrollieren; bei der Bearbeitung von Aufgaben / Aufträgen und Problemen Eigeninitiative entwickeln; die eigene Lernbereitschaft und Lernfähigkeit kennen und weiterentwickeln).
- Zusammenarbeit (durch aktiven Arbeitseinsatz und arbeitsteiliges Verhalten andere unterstützen; sich in Arbeitssituationen anderen gegenüber sachlich und fair verhalten; zur Lösung von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten beitragen).
- Zeitausnutzung (effektiv und kontinuierlich an einer Aufgabe / einem Auftrag arbeiten; Aufgaben / Aufträge nach Zeitvorgaben abarbeiten).
- Arbeitssicherheit (Unfallverhütungsvorschriften kennen und anwenden; ggf. andere auf sicherheitswidriges Verhalten hinweisen).
- Umweltschutz (Richtlinien zum Umweltschutz bei Volkswagen kennen und umsetzen; mit Energiewerkstoffen, Werk- und Hilfsstoffen ökonomisch und ökologisch umgehen; Müll und Wertstoffe umweltgerecht entsorgen).
- Datenschutz/Datensicherheit (gesetzliche Vorschriften und die unternehmensspezifischen Richtlinien zum Datenschutz und zur Datensicherheit kennen; bei Aufgaben / Aufträgen den gesetzlichen Datenschutz beachten).

Die Rückmeldung des Auszubildenden nimmt Bezug auf die folgenden Bereiche:

- Aufgaben der Ausbildungsstation wurden erläutert.
- Lernziele wurden ausführlich erklärt.
- Betreuung war umfassend.

⁸⁷ Das Prinzip wird in die Formel "ZDF anstelle von ARD" gekleidet, wobei ZDF für Zahlen, Daten, Fakten und ARD für 'Alle Reden Darüber' steht.

- Arbeitszeit wurde für die Verfolgung der Lernziele gut ausgenutzt.
- Lernziele wurden vermittelt.
- Zusammenarbeit mit Kolleginnen / Kollegen und Vorgesetzten war partnerschaftlich.

4.7.5 Auswertung der Evaluationsergebnisse

Für die Auswertung der Evaluationsdaten sind drei unterschiedliche Kreisläufe institutionalisiert:

- Dreiphasige Gesprächsfolge mit dem Auszubildenden
 - Durchführung eines Beurteilungsgesprächs mit dem Ergebnis, dass ein Beurteilungsbogen über den jeweiligen Ausbildungsabschnitt ausgefüllt wird. Sofern der Auszubildende mit den Eintragungen nicht einverstanden ist, kann es ein Klärungsgespräch mit dem Ausbildungsbeauftragten und einem Mitglied des Betriebsrats geben.
 - Die Beurteilungsbögen bilden die Grundlage für das halbjährliche Entwicklungs- und Fördergespräch. Dieses Gespräch wird mit dem Ausbilder / der Ausbilderin geführt. In das Gespräch gehen auch die Berufsschulzeugnisse ein. Als Ergebnis des Gesprächs können Entwicklungs- bzw. Fördermaßnahmen vereinbart werden. Ist der Auszubildende mit dem Ergebnis nicht einverstanden, kann es ebenfalls ein Klärungsgespräch unter Hinzuziehung des Betriebsrats geben.
 - Etwa 3 Monate vor Ende der Ausbildung wird auf der Grundlage aller Daten eine Gesamtempfehlung erstellt. Die Gesamtempfehlung wird von dem Niederlassungsleiter unterschrieben und der Personalabteilung zur bedarfsorientierten und qualifikationsgerechten Einsatzplanung zugeleitet. Ist der Auszubildende mit der Empfehlung nicht einverstanden, kann wiederum ein Klärungsgespräch mit dem Betriebsrat stattfinden. Die Gesamtempfehlung wird schließlich komplettiert um das Ausbildungsabschluss- sowie das Berufsschulzeugnis.
- Die Rückmeldungen der Auszubildenden über die jeweiligen Ausbildungsstationen vermitteln der Ausbildungsleitung ein Bild darüber, wie die Qualität der Ausbildungsprozesse dort einzuschätzen ist. Sofern sich kritische Punkte bzw. Probleme verdichten, bilden sie die Grundlage für Gespräche oder mögliche Interventionen.
- Das so genannte Managementreview dient auf einer höheren Organisationseinheit dazu, auf der Grundlage der vereinbarten und in der Balanced-Scorecard dokumentierten Ziele deren Erreichung zu überprüfen und Diskrepanzen zwischen Soll- und Istgrößen zum Gegenstand vertiefter Überprüfungen zu machen.

Die internen Qualitätsentwicklungsaktivitäten sind eingebettet in ein externes Audit, wobei die Ausbildung einen Teil der Gesamtzertifizierung der Personalentwicklung darstellt. In diesem Rahmen wird auch ein Qualitätshandbuch erstellt bzw. fortgeschrieben.

4.7.6 Gestaltung von Maßnahmen

Maßnahmen sind jeweils an die Auswertung der Evaluationsergebnisse gebunden.

4.7.7 Sicherung der Rahmenbedingungen

Die Sicherung der Rahmenbedingungen zeigt sich ähnlich wie bei der Lufthansa Technik. Hervorzuheben ist die Weiterbildung der Ausbilder in den Niederlassungen über den Lerninhalt "Qualitätsmanagementkonzepte".

4.7.8 Lernortübergreifende Ansätze

Der Blick auf die Lernergebnisse in der Berufsschule erfolgt an mehreren Stellen. Wie bereits oben skizziert, enthält die Balanced-Scorecard auch Zielbezüge in Richtung Projekte mit der Berufsschule. Auf diese Weise wird zum Ausdruck gebracht, dass Lernortkooperation für die Ausbildungsqualität als wesentlich eingeschätzt wird. Weiterhin gehen die Berufsschulleistungen in die Entwicklungsgespräche sowie in die Gesamtempfehlung des Auszubildenden ein.

4.7.9 Zusammenfassung

Ähnlich wie bei der Lufthansa Technik ist auch bei VW die Qualitätsentwicklung eingebettet in umfassende Bemühungen zur Entwicklung einer Qualitätskultur. Ausbildungsqualität wird instrumentell zur Sicherung eines hohen Qualifikationsstands von Ausbildungsabsolventen verstanden, der dann den betrieblichen Leistungsprozessen zugute kommt.

Im Einzelnen werden auf mehreren Ebenen Ziele vereinbart, präzisiert und über darauf bezogene Instrumente entsprechende Daten generiert. Die Evaluation erfolgt im Verhältnis von Auszubildenden und Ausbildungsbeauftragten wechselseitig. Die Ergebnisse sind verbunden mit Follow-up-Mechanismen, die sich zunächst auf der Gesprächs-, später dann ggf. aber auch auf der Aktionsebene vollziehen.

4.8 Zusammenfassende Betrachtung und punktuelle Erweiterungen aus anderen Projekten

Im Folgenden sollen einige Kernaussagen aus den Fallbeispielen zusammengeführt und dabei zentrale Fragen für die Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklung hervorgehoben werden. Zugleich werden weitergehende Erfahrungen bzw. andere konzeptionelle Ansätze in die Darstellungen integriert.

4.8.1 Klärung der Grundlagen

Im Hinblick auf die Frage nach dem Sinn und Nutzen von Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen der schulischen und betrieblichen Ausbildung. Alle drei Fallbeispiele aus der betrieblichen Ausbildung dokumentieren eine Ausrichtung der Ansätze zur Qualitätsentwicklung in der Ausbildung auf das Ziel, hoch qualifizierte

Fachkräfte für einen anschließenden Einsatz in den Betriebsbereichen sicherzustellen.⁸⁸

Entsprechend wird die Qualitätsentwicklung in der Ausbildung als eine Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung in der Leistungserbringung verstanden. Dieser Zusammenhang wird als plausibel und daher nicht weiter diskussionsbedürftig verstanden. Da Qualitätsmanagementkonzepte bereits in den Leistungsprozessen weit verbreitet sind, löst die Einführung von entsprechenden Ansätzen im Ausbildungsbereich zumeist kein Erstaunen aus.

Für (berufliche) Schulen sind Qualitätsentwicklungsansätze relativ neu und noch ungewohnt. Die Einbindung dieses Gestaltungsfeldes in Vorstellungen einer veränderten politischen Steuerung von öffentlichen Schulen wird zunächst reserviert, teilweise auch skeptisch aufgenommen. Dies hat möglicherweise auch damit zu tun, dass es sich bei dem Management von Schulen um ein komplexes System handelt, das über mehrere Ebenen von der Unterrichts- über die Team- und Schulentwicklung bis zur Schulaufsicht reicht. Eine weitere Komplexitätserhöhende Dimension entsteht dadurch, dass es sich bei Ansätzen der Qualitätsentwicklung nicht um ein mechanistisch-technologisch umsetzbares Konzept handelt, das administrativ verordnet werden kann. Vielmehr ist es mit kulturellen Einflüssen unterlegt, die pointiert in den Anspruch gekleidet werden können, dass sich Qualitätsentwicklung erst bei Gewährleistung einer Vertrauenskultur entfalten kann. Übertreibung macht anschaulich! Prägend für unser Bildungssystem ist heute immer noch eine Kultur der Vorgaben und Außensteuerung. Schulen, Lehrer und Schüler hängen an den Marionettenfäden der jeweils höheren Instanz. Die fehlende Selbständigkeit wird ausgehend von der Schuladministration an die Schulen, von dort an die Lehrkräfte und von dort an die Schüler weitergereicht. Definiert man den Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernende in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette, so korrespondiert auf der kulturellen Ebene damit keine Wertschätzungskette. Vielmehr dominieren Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Gehorsam, Belehrung, Kontrolle und gelegentlich auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität gegenüber. Während die erstgenannte Kultur hochgradig verbunden ist mit den Prinzipien einer hierarchisch organisierten industriellen Arbeitswelt, in der das disziplinierte Funktionieren und die fehlerlose Erfüllung von Arbeitsroutinen im Vordergrund steht, wird die letztgenannte als angemessen für eine Wissensgesellschaft verstanden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt.

Dieses Vertrauen muss vielerorts noch entwickelt werden. Bezogen auf die Einführung von Qualitätsentwicklungskonzepten bedeutet dies, dass ihr Sinn und der Nutzen für die Betroffenen im Prozess häufig noch entdeckt bzw. von den Verantwortlichen transparent gemacht werden müssen. Der Nutzen gilt nicht, wie bei den Unternehmen, per se als plausibel. In besonderer Weise ist dies im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung der Fall. Dieser Bereich kann aus Sicht der Lehrenden faktisch als hochgradig autonom gelten. Qualitätsentwicklung mit den einbezogenen Evaluierungsprozessen bedeutet aus dieser Perspektive zunächst einmal Reduzierung der Autonomie und verstärkte Legitimationspflicht. Vor diesem Hinter-

⁸⁸ Sicherlich können die drei Fallbeispiele als eine Positivselektion verstanden werden. Prinzipiell wird die Motivation von Ausbildungsbetrieben im Hinblick auf die Sicherung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung grob als zweigeteilt angenommen: (1) Betriebe, die für einen späteren Einsatz im Unternehmen ausbilden und Ausbildung als Investition verstehen; (2) Betriebe, die ihre Auszubildenden nicht übernehmen und daher eine Amortisation der Ausbildungskosten schon während der Ausbildung anstreben.

grund erfordert das Einlassen auf diese Prozesse eine Offenheit und die Zuversicht, einen Nutzen für das eigene Handeln erfahren zu können.

Bezogen auf die beiden grundlegenden paradigmatischen Ausrichtungen von Qualitätsentwicklung erscheint es vor diesem Hintergrund essenziell, die Entwicklungs- der Kontrollorientierung vorzuziehen. Zumindest rhetorisch steht diese Präferenz in den aktuellen Konzepten und Programmen im Vordergrund; gelegentlich blitzen jedoch Grundhaltungen und Gestaltungselemente auf, die mehr als Kontrolle und weniger als eine unterstützende Entwicklung wahrgenommen werden.

Im Zusammenhang mit diesen grundlegenden Überlegungen steht die Frage, inwieweit sich schulische Qualitätsentwicklungskonzepte auf bestehende Modelle und Vorgaben beziehen sollten, die teilweise in wirtschaftlichen Kontexten entstanden sind. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang auch die Sprache. Begriffe wie 'Qualitäts*manage-ment*' (an Stelle von 'Qualitätsentwicklung') oder die Bezeichnung von Lernenden als 'Kunden' fördern in der Regel die Akzeptanz nicht. Die Fallbeispiele leuchten den Problemraum recht gut aus: Da sind zum einen Modelle wie EFQM oder ISO, die nur selektiv oder nach bedeutsamen Veränderungen auf schulische Bedingungen angewendet werden können. Zum anderen entsteht die Frage nach dem Verbindlichkeitsgrad. Sollen die Qualitätsziele (komplett oder selektiv) übernommen oder sollen sie von den betroffenen Akteuren selbst entwickelt werden? Als praktikablen Mittelweg scheint sich heraus zu kristallisieren, dass die Schulen prinzipiell ihre eigenen Prioritäten setzen können, jedoch gewisse Vorlagen (wie beispielsweise die Qualitätsziele aus Q2E) angeboten und zugleich (Rahmen-)Vorgaben berücksichtigen müssen (wie beispielsweise bei OES die Vorgabe, in jedem Fall die Unterrichtsentwicklung in die Bestimmung der Qualitätsziele zu integrieren).

Neben der Frage nach der Balance zwischen Entscheidungsfreiheit und Vorgaben ist die Entwicklungsgeschwindigkeit von Bedeutung. Auch hier können Extrempole bezeichnet werden: Auf der einen Seite steht die obligatorische Einführung eines umfassenden Qualitätssystem in einem kurzen Zeitraum, auf der anderen Seite die schrittweise Implementierung und die pilotmäßige Erprobung eines solchen Systems im Rahmen eines lernenden Projektmanagements. Die Erfahrungen zeigen, dass eine behutsame Einführung erforderlich ist, wenn die Innovationen auf ein weitgehend neues Terrain führen.

4.8.2 Ausweisung des Qualitätsverständnisses

Sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Rahmen wird der Bestimmung und Präzisierung des Qualitätsverständnisses eine hohe Bedeutung zugemessen. Entsprechend entstehen jeweils Konzepte, die sowohl eine Unterscheidung von Qualitätsdimensionen als auch eine Präzisierungslinie von Leitzielen bis hin zu Indikatoren und Standards ausweisen.

Im betrieblichen Bereich können unterschiedliche Reichweiten in der Erfassung von Qualitätsdimensionen festgestellt werden. Pointiert ließen sich folgende Typen differenzieren:

- Unternehmen, die den gesamten Geschäftsprozess der Ausbildung abbilden und für jeden Prozessschritt entsprechende Qualitätsziele bestimmen. Ein solcher Ansatz ist insbesondere, wie in den drei Fallbeispielen, bei Großbetrieben mit einem professionellen Ausbildungsmanagement zu erwarten.

- Unternehmen, die ihre Qualitätsentwicklung auf ausgewählte Prozesse begrenzen. So ist beispielsweise bei vielen Unternehmen eine Evaluation im Anschluss an den Abteilungsdurchlauf von Auszubildenden vorgesehen, die sich auf Qualitätsziele stützt, und mit formellen und informellen Mechanismen der Einflussnahme durch das Bildungsmanagement verbunden wird.⁸⁹
- Unternehmen, die ihre Qualitätsentwicklung auf informelle Beobachtungen oder punktuelle Aktivitäten stützen. Sie werden beispielsweise nach bestimmten Vorfällen aktiv (z. B. schlechte Prüfungsergebnisse, unbefriedigende Arbeitsleistungen des Auszubildenden im Betrieb) oder nehmen Hinweise aus dem Umfeld auf (z. B. aus der Berufsschule).

In der betrieblichen Ausbildung erfolgt teilweise eine Anlehnung an Konzepte und Instrumente, die auch außerhalb der Ausbildung verwendet werden (z. B. Balanced-Scorecard). In den Fallbeispielen ist zudem erkennbar, dass in einem höheren Maße als in der schulischen Qualitätsentwicklung die Konkretisierung der Zielgrößen bis auf die Ebene von quantitativen Kenngrößen erfolgt.

Bei den Fallbeispielen aus der schulischen Berufsausbildung erscheinen zwei Spezifika hervorhebenswert. Zum einen ist festzustellen, dass die Qualitätsentwicklungskonzepte häufig mit den zumeist bereits vorher eingeleiteten Prozessen der Entwicklung von Leitbildern und Schulprogrammen verbunden werden. Zum anderen wäre weiter zu beobachten, inwieweit bzw. in welcher Ausprägung die Unterrichtsprozesse in die Qualitätsentwicklung einbezogen werden. Insbesondere QUABS zeigt, dass diesem zentralen Bereich zunächst mit einer gewissen Zurückhaltung begegnet wird, wenn nicht - wie bei OES - entsprechende Vorgaben eingeführt werden.

4.8.3 Evaluierung des Zielerreichungsgrads

Hinsichtlich der Evaluationsverfahren wird zumeist eine Verzahnung von Selbst- und Fremdevaluation praktiziert. Darüber hinaus wird unterschieden, wie die Evaluationsergebnisse verwendet werden bzw. wer über sie verfügen kann. Im schulischen Kontext ist hier beispielsweise zu differenzieren zwischen einer individuellen, einer schulischen und einer schulexternen Verwendung der Daten. Es ist evident, dass mit zunehmender Erweiterung des Adressatenkreises auch die Schwierigkeiten einer authentischen Datenerhebung steigen. Analog zur Adressatenseite ließe sich auf der Geberseite zwischen einer personalisierten und einer anonymisierten Rückmeldung bzw. Beurteilung unterscheiden.⁹⁰

Der wohl kritischste Bereich, insbesondere in der schulischen Qualitätsentwicklung, stellt die Gestaltung der Fremdevaluation dar. Entscheidend für die Akzeptanz wird in vielen Fällen die Antwort auf die beiden Fragen sein, in welcher Beziehung die Fremdevaluatoren zu den Evaluierten stehen und wer die Evaluationsergebnisse erhält.

Hinsichtlich der Fremdevaluatoren können für die schulische Berufsausbildung die folgenden Konstellationen unterschieden werden:

⁸⁹ Ein Beispiel wäre die Landesbank Baden-Württemberg, die ein erprobtes Instrumentarium zur Erfassung des Feedbacks von Auszubildenden nach dem Durchlauf einer Ausbildungsstation vorsieht.

⁹⁰ So ist im schleswig-holsteinischen Konzept EVIT ("Evaluation im Team") eine anonyme Befragung der Schülerinnen und Schüler vorgesehen.

- Eine prekäre Konstellation stellt der Einsatz von so genannten Schulinspektoren dar, die auf der Basis von extern definierten Zielen bzw. Kriterien in die Schule kommen, ihre Evaluation durchführen und deren Ergebnisse u. a. auch schulextern verteilt werden. Ein Beispiel stellt der Einsatz von Schulinspektoren in Niedersachsen dar, die auf der Grundlage eines Unterrichtsbeobachtungsbogens mit 21 Aussagen den Unterricht evaluieren. Ein Bericht geht an den Schulleiter, der die Ergebnisse in der ihm geeignet erscheinenden Form den Interessierten (z. B. Lehrkräften, Schülern, Eltern, Betrieben) zugänglich macht und entsprechende Konsequenzen ziehen soll. Ein Beratungsangebot der Inspektoren ist nicht vorgesehen.
- Eine andere Variante sind so genannte "Peer-Evaluationen", bei denen die Fremdevaluation durch Lehrkräfte aus anderen Schulen durchgeführt wird, die zwar einen großen Erfahrungsschatz mitbringen, aber eine gewisse Distanz zu den Geschehnissen in der evaluierten Schule besitzen. Entscheidend ist, "dass sie selbst nicht in die Arbeitszusammenhänge verstrickt sind und somit im Sinne eines 'kritischen Freundes' neue Impulse und Feedback geben können."⁹¹ Das Konzept wird derzeit u. a. in Hessen erprobt.
- Eine ähnlich strukturierte Variante sind die Fremdevaluationen, wie sie momentan in den verschiedenen Qualitätsagenturen erprobt werden. Die Anbindung an ein Landesinstitut führt zu der Frage, wie unabhängig die Agenturen von der Kultushierarchie agieren können bzw. von den Akteuren in den Schulen wahrgenommen werden.

4.8.4 Auswertung der Evaluationsergebnisse und Gestaltung von Maßnahmen

Die Auswertung der Ergebnisse sowie die darauf bezogene Gestaltung von Maßnahmen ist sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Qualitätsentwicklung ein konstitutiver Bestandteil des Verfahrens. In der betrieblichen Ausbildung erfolgt die Auswertung zumeist durch das Ausbildungsmanagement, das zugleich für die Initiierung geeigneter Konsequenzen verantwortlich ist. Wie das Fallbeispiel der VW Coaching zeigt, können für diese Aufgabe auch spezifische Gremien bzw. Verfahrensschritte institutionalisiert werden.

Das zugrunde liegende Entwicklungsparadigma bedingt auch in der schulischen Berufsausbildung, dass die Evaluationsergebnisse zu Rückmeldungen verdichtet und beispielsweise in die Prozesse einer Schulentwicklung eingespeist werden. Wie das Fallbeispiel QUABS zeigt, kann die Information über die Evaluationsergebnisse auch dazu verwendet werden, den schulinternen Transfer entsprechender Entwicklungskonzepte zu fördern. Ein bedeutsamer Aspekt im Umgang mit den Ergebnissen ist ferner die Verbindung zu Fragen eines Change Managements. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Reihenfolge und Dosierung von Veränderungsprojekten sowie deren strategische Anbindung an die Entwicklungsziele der Organisation eine bedeutsame Rolle spielen können.

4.8.5 Sicherung der Rahmenbedingungen

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen zeigt sich in den Fallbeispielen als ein wesentliches Gestaltungsfeld. Dies betrifft insbesondere den Bereich der Kompetenzentwicklung der Ak-

⁹¹ BASEL, 2004, S. 44.

teure innerhalb einer Qualitätsentwicklung. So werden als zentrale Kompetenzanforderungen für die Umsetzung von Qualitätsentwicklungskonzepten die Bereiche Projektmanagement, Team- und Konfliktklärung sowie Evaluation hervorgehoben. Neben diesen wissens- und fertigungsbezogenen Kompetenzen sind einstellungsbezogene von Bedeutung. So erfordert die Umsetzung der Konzepte u. a. die Bereitschaft, sich einem kritischen Feedback auszusetzen und das eigene Handeln auf dieser Grundlage zu überdenken.

Eine Unterstützung in der Anfangsphase des Projekts wird insbesondere im schulischen Bereich als sehr bedeutsam hervorgehoben. Die Unterstützung kann von einer umfassenden Prozessbegleitung bis zur operativen Dienstleistung, etwa bei der Anfertigung eines Fragebogens, reichen. Im Einklang mit dem Entwicklungsparadigma läge ein Vorgehen, dass die Unterstützung subsidiär anbietet. Ein Beispiel ist etwa die Installation einer internen Steuergruppe, die bei Bedarf für definierte und begründete Aktivitäten auf externe Unterstützung zurückgreifen kann.

Eine weitere Variable im Hinblick auf die Rahmenbedingungen stellen die Gestaltungsfreiräume dar. Eine stärkere Verantwortung für das eigene Handeln ist unverzichtbar an die Möglichkeit von Handlungsalternativen gebunden. Dieser Bereich wird im Rahmen der schulischen Berufsausbildung unter dem Stichwort der 'teilautonomen Schule' diskutiert. In diesem Zusammenhang werden Qualitätsentwicklungskonzepte im Kontext von neuen Optionen wie beispielsweise die selbstständige Sachmittel- und Personalbewirtschaftung eingeführt. Hier besteht auch ein enger Zusammenhang zur Frage der Ressourcenausstattung, da die Einführung von Qualitätsentwicklungskonzepten ohne zusätzliche zeitliche und materielle Ressourcen schwerlich zu realisieren sein wird.

4.8.6 Lernortübergreifende Ansätze

Die Konzepte zur Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung werden momentan überwiegend lernortspezifisch gestaltet. Im Zentrum steht die Verbesserung der internen Prozesse, lernortübergreifende Zugänge bleiben in den betrieblichen Konzepten zumeist marginal, in den schulischen fehlen sie fast völlig.

In den Fallbeispielen sind zwei Stellen identifizierbar, die lernortübergreifende Elemente zumindest punktuell integrieren:

- Bei der Bestimmung von Qualitätszielen wird insbesondere in den betrieblichen Konzepten auch die Berufsausbildung am anderen Lernort berücksichtigt.
- Bei der Konzipierung der Fremdevaluation wird in den schulischen Konzepten gelegentlich auf Evaluatoren aus den Betrieben zurückgegriffen.

5 Optionen für die Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich die Diskussionen über die Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung bereits auf Beispiele und Erfahrungen stützen können. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich die Umsetzungsprozesse in der schulischen Berufsausbildung, zumeist ausgelöst durch Schulentwicklungsprogramme in den Bundesländern, noch im Anfangsstadium befinden, während die Anwendungen sich in der betrieblichen Berufsausbildung auf einen kleinen Ausschnitt der Ausbildungsbetriebe begrenzen.

Vor diesem Hintergrund verfolgen die nachfolgenden Vorschläge die Absicht, einige Optionen für die weiteren Diskussionen vorzustellen, um entsprechende Überlegungen zur Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklung in einen Bezugsrahmen zu stellen. Die Optionen werden in ersten Konturen skizziert, eine Ausdifferenzierung und detaillierte Erörterung sind nicht Gegenstand dieser Expertise.

Prinzipiell lassen sich Optionen darstellen, die weitgehend lernortspezifisch ansetzen, sowie solche, die lernortübergreifend konzipiert sind. Die einzelnen Optionen können teilweise miteinander verbunden werden.

5.1 Lernortspezifische Optionen

a) Erschließung der Qualitätsentwicklung für 'weiße Flecken' in der Ausbildungslandschaft

Neben der schulischen Berufsausbildung und Ausbildungsbetrieben mit einem professionellen Ausbildungsmanagement sind andere Lernorte bzw. Verantwortungsträger in der Berufsausbildung zu berücksichtigen, bei denen Aktivitäten einer umfassenden Qualitätsentwicklung bislang weitgehend fehlen. Zu denken ist insbesondere an klein- und mittelständische Ausbildungsbetriebe, aber auch an die Zuständigen Stellen sowie die über- und außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten.

Die Gestaltung entsprechender Qualitätsentwicklungskonzepte könnte sich prinzipiell an dem in Kapitel 3 skizzierten Bezugsrahmen der Kernaktivitäten orientieren, wäre dann jedoch auf die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Lernorte auszurichten. Im Einzelnen besteht ein vertiefter Forschungs- und Entwicklungsbedarf, um geeignete Konzepte für eine mögliche Erprobung vorzubereiten.

b) Entwicklung eines prototypischen 'Good-Practice-Sets' für die Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung

Wiederum gestützt auf den Bezugsrahmen der Kernaktivitäten und unter Berücksichtigung bestehender Erfahrungen aus Betrieben könnte ein Prototyp für ein umfassendes Qualitätsentwicklungssystem für die betriebliche Berufsausbildung entwickelt und interessierten Betrieben zur Verfügung gestellt werden. Dieser Prototyp könnte auch als Benchmark für Be-

triebe dienen, die ihr bestehendes System überprüfen, verbessern oder ausbauen möchten. Für Betriebe, die sich erstmals mit der Entwicklung eines Systems beschäftigen, dient der Prototyp als Strukturierungsfolie, mit dessen Hilfe die zentralen Fragen adressiert und verfolgt werden können. Im Ergebnis entsteht ein 'Good-Practice-Set', das u. a. die folgenden Komponenten umfassen könnte:

- Beispiele für sinnvolle Qualitätsziele, einschließlich Präzisierung über mögliche Indikatoren und Standards.
- Instrumente, die im Rahmen von Evaluationsverfahren eingesetzt werden können.
- Hinweise auf mögliche Maßnahmen, die mit Bezug auf spezifische Qualitätsziele diskutiert werden können.

Illustrativ für die Entwicklung eines entsprechenden Sets ist das SEIS-Konzept (vgl. Kapitel 4.3.3), das für den schulischen Bereich entwickelt wurde. Ein weiterer Referenzpunkt ist das "Handbuch Qualitätskarte", das in der Schweiz entwickelt wurde. Dabei handelt es sich im Kern um ein Instrument, mit dessen Hilfe Betriebe und Berufsverbände selbst die Stärken und Schwächen ihrer Ausbildung einschätzen können. Es wird in einzelnen Regionen der Schweiz eingesetzt und dient den Betrieben zur Standortbestimmung ihrer Ausbildung. Zugleich bilden die in einer Qualitätskarte zusammengefassten 31 Qualitätsziele eine Grundlage für die Betriebsbesuche der betrieblichen Ausbildungsberater aus den Kantonalen Behörden.⁹²

c) Entwicklung eines prototypischen 'Good-Practice-Sets' für die Qualitätsentwicklung in der schulischen Berufsausbildung

In den Bundesländern werden mittlerweile zahlreiche Ansätze zur Qualitätsentwicklung erprobt. Dabei sind Systeme entstanden mit je spezifischen Stärken und Schwächen. Analog dem oben skizzierten Ansatz für ein System in der betrieblichen Berufsausbildung könnte, ebenfalls im Sinne einer Empfehlung, ein entsprechendes Set für die schulische Berufsausbildung bereitgestellt werden.⁹³

5.2 Lernortübergreifende Optionen

a) Verschränkungen der Lernorte und Verantwortungsträger in lernortspezifischen Konzepten ausbauen

In den Fallbeispielen wurden erste Ansatzpunkte deutlich, wie aus Sicht eines Lernorts die Ausbildungsprozesse der anderen Lernorte in die eigenen Aktivitäten integriert werden können. Es wäre zu untersuchen, inwieweit diese Ansätze durch sinnvolle Ziele und Indikatoren sowie darauf bezogene Anschlussaktivitäten beispielsweise im Rahmen einer Lernortkooperation erweitert werden können. Zugleich wäre zu untersuchen, inwieweit zwischen den Lernorten beispielsweise Formen der Peer-Evaluation entwickelt und

⁹² Vgl. ZENTRALSCHWEIZER BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ, 2004.

⁹³ Vgl. das Beispiel aus der Schweiz in ZENTRALSCHWEIZER BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ, 2002.

Lernorten beispielsweise Formen der Peer-Evaluation entwickelt und konstruktiv für die eigene Qualitätsentwicklung genutzt werden können.

b) Entwicklung eines lernortübergreifenden Qualitätsentwicklungsrahmens auf der Ebene von Bildungsgängen

Die Erweiterung eines lernortspezifischen Qualitätsansatzes erforderte die Anwendung des skizzierten Bezugsrahmens (vgl. Kapitel 3) auf den Gesamtbereich eines Bildungsgangs. Dies könnte ein 'klassischer' dualer Ausbildungsgang sein, gleichermaßen kommen aber auch weitere aus dem Spektrum der in Deutschland realisierten Ausbildungsgänge in Frage.

Bezogen auf einen dualen Berufsausbildungsgang wird davon ausgegangen, dass insbesondere solche Betriebe an der Entwicklung eines lernortübergreifenden Qualitätsentwicklungsrahmens interessiert sind, die, wie in den drei betrieblichen Fallbeispielen, ihre Ausbildungsaktivitäten nachdrücklich darauf richten, hoch qualifizierte Ausbildungsabsolventen für eine Weiterverwendung in einem betrieblichen Fachbereich auszubilden. Sie sind bemüht, nicht nur die Qualität in ihrem eigenen Verantwortungsbereich, sondern auch die in den anderen Lernorten zu verbessern.

c) Fokussierte Evaluation von ausgewählten Ausbildungsfeldern im Zuständigkeitsbereich der Zuständigen Stelle bzw. des Landesausschusses für Berufsbildung

Eine weitere Option bestände darin, im Zuständigkeitsbereich der beiden o. g. Gremien, die im Rahmen des Berufsbildungsreformgesetzes mit Fragen der Qualitätsentwicklung betraut sind, fokussierte Evaluationen in wechselnden Ausbildungsbereichen durchzuführen. Diese hätten im Kern einen formativen Charakter, d. h. sie dienen dazu, auf der Basis der erhobenen Daten, eine Standortbestimmung im Hinblick auf den untersuchten Ausbildungsbereich (z. B. einzelne Ausbildungsberufe) zu gewinnen und auf dieser Grundlage Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Ausbildung zu diskutieren.⁹⁴

⁹⁴ Ein vergleichbares System befindet sich in der Schweiz in der Pilotphase. Vgl. ZENTRALSCHWEIZER BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ, 2005.

Literatur

- Arnold, R. (1996). Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung. In Münch, J. (Hrsg.), *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit* (S. 251-267). Berlin.
- Balli, C., Krekel, E. & Sauter, E. (Hrsg.) (2004). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?* Berichte zur beruflichen Bildung. Band 262. Bielefeld: Bertelsmann.
- Basel, S. (2004). Peer-Evaluation in beruflichen Schulen als Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung. *Berufsbildung*, 90, S. 43-45.
- Behrens, S. & Esser, C. (2003). Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen - Eignung des EFQM-Modells für Excellence. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, S. 40-44.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1997). *Berufsbildungsbericht 1997*. Bonn.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2000). Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. In Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 257-296), Band 11, Weinheim, München: Juventa.
- Buhren, C. G., Killus, D. & Müller, S. (2000). Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 327-364), Band 11, Weinheim, München: Juventa.
- Bulmahn, E. (2004). Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100, S. 7-12.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002). *Standards für Evaluation*. Köln (siehe auch www.degval.de/standards/index.htm)
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2004). Entschließungsantrag der Fraktionen von SPD, CDU/CSU und BÜNDNIS 90/Die GRÜNEN im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung, Entwurf eines Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG), Drucksache 15/3980.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (S. 73-92). Weinheim, Basel: Beltz.
- Drees, G., Pätzold, G. & Wingels (2004). Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation – Ausgangsbedingungen und Ansatz des Projekts „Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB). In Busian, A. u. a. (Hrsg.), *Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen* (S. 61-74). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund.
- Dubs, R. (1999). *Teilautonomie der Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven*. Paderborner Universitätsreden 70, Paderborn.
- Dubs, R. (2000). New Public Management im Schulwesen. In Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.), *Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz* (S. 419-440). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dubs, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2002a): *Personalmanagement für Schulen*. Studienbrief, St. Gallen, 2002.
- Dubs, R. (2002b): Schulische Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung an teilautonomen Schulen. In Fortmüller, R. (Hrsg.): *Komplexe Methoden. Neue Medien* (S. 133-148). Wien: Manz.
- Euler, D. & Hahn (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt.
- Euler, D. (1998). *Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien* -, Bonn: BLK.
- Euler, D. (2003b). Von der Klage zur Anklage – Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung. In Zöllner, A. & Gerds, P. (Hrsg.), *Qualität sichern und steigern* (S. 51-75). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis - Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 43-57.
- Euler, D. (Hrsg.) (2003a). *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ewringmann, G. (2005). Externe Evaluation von Schulen in Bayern. In *Berufsbildung*, 91/92, S. 49-51.
- Faßhauer, U. & Basel, S. (2005). Qualitätsoptimierung oder Bewertungsritual. In *Berufsbildung*, 91/92, S. 31-35.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gonon, P. (2003). Qualität als "Qualitätssicherung" - eine Herausforderung für die (Berufs-)Schule? In Zöller, A. & Gerds, P. (Hrsg.), *Qualität sichern und steigern* (S. 11-23). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1999). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. 2. Aufl. Aarau: Sauerländer.
- Grüner, G. (1984). *Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert*. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld.
- Hameyer, U. & Schratz, M. (1998). Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Hansis, H. (1995). Perspektiven der dualen Ausbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.), *Problemfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 132-141). Stuttgart: Deugro.
- Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In Fröhlich, W. & Jütte, W. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 231-246). Berlin, München, Münster, New York: Waxmann.
- Heid, H. (2000). Qualität - Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (S. 41-51). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Heid, H. (2003). Standardsetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, S. 176-193.
- Herrmann, U. (2003). "Bildungsstandards" - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 625-639.
- Hundt, D. (2004). Reformen in der Berufsbildung – Abbau von Hemmnissen und Verbesserung der Rahmenbedingungen, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100, S. 488-491.
- Käfler, H. (2005). Qualitätsmanagement mit EFQM. *Berufsbildung*, 91/92, S. 14-15.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klawitter, B. (2005). Schulentwicklungsprozesse aufrechterhalten. *Berufsbildung*, 91/92, S. 11-13.
- Klieme, E. u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Frankfurt/M: DIPF.
- Kotter (2003) *Unsere Schule auf dem Weg in die Zukunft*. Wolnzach: Kastner.
- Kutscha, G. (1993). Strukturwandel und Qualifikationsprobleme der Region Duisburg - Umfeld, Aspekte und Konsequenzen des Forschungsprojekts. In Klose, J., Kutscha, G. & Stender, J. (Hrsg.), *Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen*. Heft 161 der Berichte zur beruflichen Bildung (S. 10-20). Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Landsberg, L. von (1995). Bildungs-Controlling: „What is likely to go wrong?“. In G. von Landsberg & R. Weiß (Hrsg.), *Bildungs-Controlling* (S. 11-33). 2. Aufl.. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Landwehr, N. (2003). *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Lufthansa Technik (2004a). *Die Vision der Lufthansa Technik*. http://www.lufthansa-technik.com/applications/portal/lhtportal/lhtportal.portal?_nfpb=true&_pageLabel=Template5_6&requestednode=27&node=27&action=initial (Zugriff: 25.8.2005).
- Lufthansa Technik (2004b). *Ausbildung künftig bei Lufthansa Technik Training*. <http://www.lufthansa-technik.com/applications/portal/lhtportal/> (Zugriff: 25.8.2005)
- Marwede, M. (2005). Qualitätsmanagement nach DIN ISO 9001. *Berufsbildung*, 91/92, S. 16-19.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *Neue Agentur für Qualitätssicherung und Evaluation*. Mainz: Pressedienst.
- Pätzold, G., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003). *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung* (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 18). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Rolff, H.-G. & Sparka, A. (2002). Ohne äußere Unterstützung bleiben Schulen stecken. *Frankfurter Rundschau* Nr. 138 v. 18.6.2002, S. 7.
- Romer, C. (2005). Schulentwicklungsprozesse anstoßen. *Berufsbildung*, 91/92, S. 7-10.
- Rützel, J. (2005). Die zwei Gesichter von (Berufs-)Bildungsstandards. *Berufsbildung*, 91/92, S. 2.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974). *Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung*. Abschlussbericht. Bielefeld.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon.
- Schulz, R., Bering, M., Neuwerk, H., Nommensen, I., Scheel, D. & Siefer, B. (2003). Erfahrungen mit Instrumenten der Qualitätsentwicklung aus der Wirtschaft: DIN EN ISO 9000:2000. In Zöller, A. & Gerds, P. (Hrsg.), *Qualität sichern und steigern* (S. 217-233). Bielefeld: Bertelsmann.

- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (Hrsg.), *Evaluation Models*. Boston.
- Tenberg, R. (2003). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS*. München: Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München.
- Tenberg, R. (2005). Change-Management. *Berufsbildung*, 91/92, S. 3-6.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pisa Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thom, N. & Ritz, A. (2000). *Public Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Wirth, M. (2005). *Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme*. Dissertationsschrift Universität St. Gallen.
- Wittwer, W. (1997). Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.), *Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 377 – 402). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (Hrsg.) (2002). *Minimalanforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem für Schulen in der Berufsbildung* (Bezugsquelle: www.beruf-z.ch).
- Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (Hrsg.) (2004). *Handbuch Qualitätskarte* (Bezugsquelle: www.beruf-z.ch).
- Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (Hrsg.) (2005). *Handbuch Externe Evaluation* (Bezugsquelle: www.beruf-z.ch).