

CEDEFOP

Nr. 15 September – Dezember 1998/III

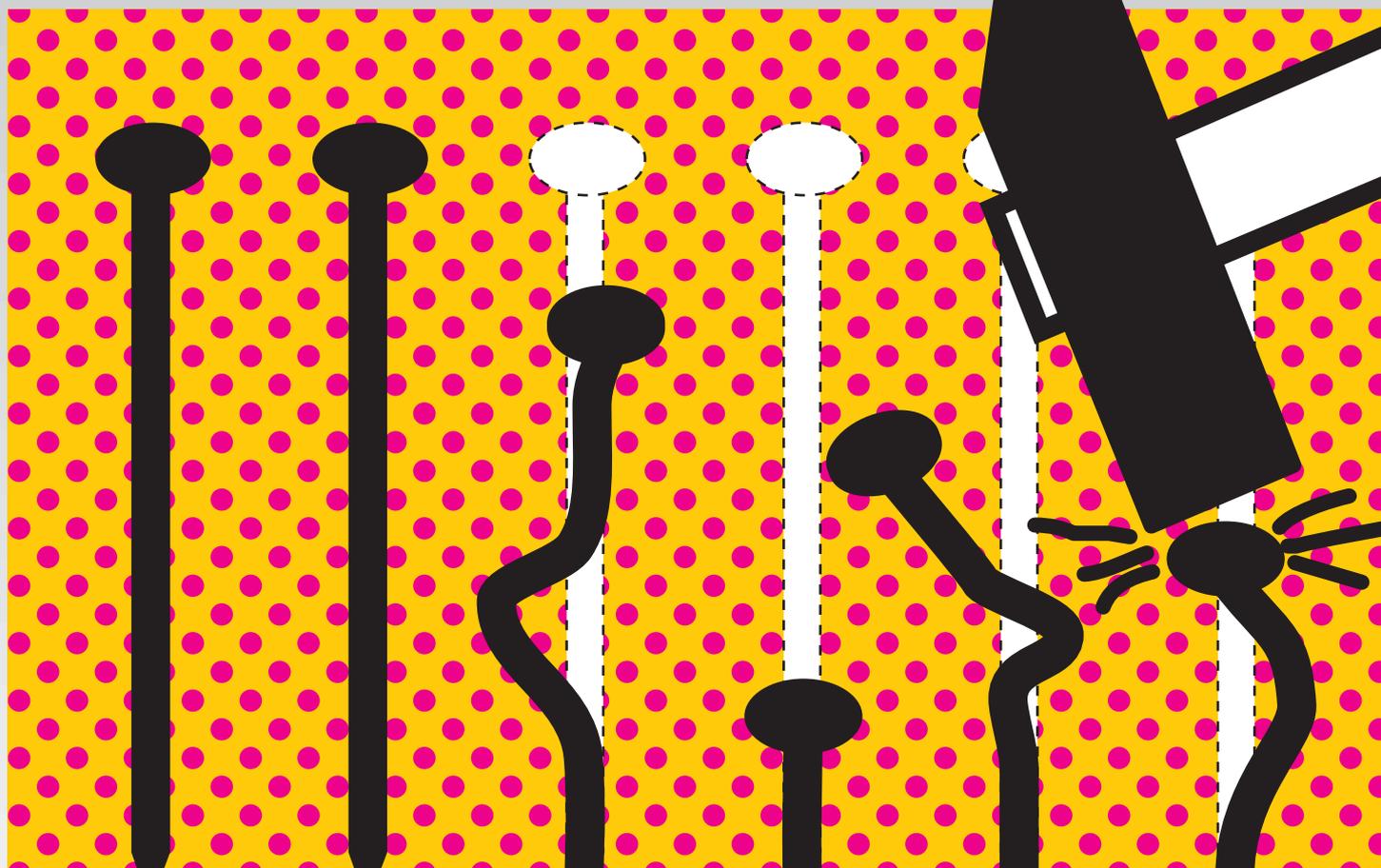
ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Qualitätssicherung in der Berufsbildung





CEDEFOP
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessaloniki
(Thermi)

Tel.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail:
info@cedefop.gr

Internet:
http://www.cedefop.gr

Das CEDEFOP unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvorgleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklung im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlußfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Der Verwaltungsrat des CEDEFOP hat sich für den Zeitraum 1997 bis 2000 auf eine Reihe mittelfristiger Prioritäten verständigt. In ihrem Rahmen konzentrieren sich die Tätigkeiten des CEDEFOP auf drei Hauptthemenbereiche:

- die Förderung der Kompetenzen und des lebenslangen Lernens;
- die Beobachtung der Entwicklung der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten;
- die Unterstützung der Mobilität und des Austauschs in Europa.

Chefredakteur: Steve Bainbridge

Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

Jean François Germe Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Frankreich

Matéo Alaluf Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgien
Tina Bertzeletou CEDEFOP

Keith Drake Manchester University, Vereinigtes Königreich
Gunnar Eliasson The Royal Institute of Technology (KTH), Schweden
Alain d'Iribarne Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Frankreich

Arndt Sorge Humboldt-Universität Berlin, Deutschland
Reinhard Zedler Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

Jordi Planas CEDEFOP

Manfred Tessaring CEDEFOP

Sergio Bruno Università di Roma, Italia

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor
 Stavros Stavrou, stellvertretender
 Direktor

Technische Redaktion und Koordination:
 Bernd Möhlmann

Übersetzung:
 Corinna Frey

Layout: Zühlke Scholz & Partner
 Werbeagentur GmbH, Berlin

Umschlag: Illustration von
 Rudolf J. Schmitt, Berlin

Technische Produktion mit DTP:
 Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 22.01.1999

Nachdruck – ausgenommen zu
 kommerziellen Zwecken – mit
 Quellenangabe gestattet

Katalognummer: HX-AA-98-003-DE-C

Printed in Italy, 1999

Diese Zeitschrift erscheint dreimal
 jährlich in Deutsch, Englisch,
 Französisch und Spanisch.

Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des CEDEFOP. In der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar gegensätzlichen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist, leisten.

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?
 Dann lesen Sie bitte Seite 90.**



Was Sie schon immer über „Qualität“ wissen wollten, aber sich nicht zu fragen trauten...

Qualität ist ein Begriff, dem man sich nicht widersetzen kann. Wer wäre schon gegen Qualität oder würde diese für belanglos halten? Nehmen wir einmal an, irgendeine mächtige und erlauchte Institution käme eines Tages auf den Gedanken, daß den Nutzern und Anbietern von Berufsbildungsmaßnahmen in der Europäischen Union dabei geholfen werden sollte, die Qualität der Aus- und Weiterbildung zu verbessern und die richtigen Entscheidungen zu treffen, indem man ihnen einen „Qualitätsführer für die Berufsbildung“ zu Verfügung stellte, worin die qualitativ besten Berufsbildungsangebote aufgeführt wären. Denn wenn schließlich ein Reifenhersteller Feinschmeckerrestaurants bewerten kann, dann müßte doch eine europäische Facheinrichtung, wie z.B. das CEDEFOP, zumindest in der Lage sein, fundierte Informationen über die Qualität im eigenen Ressort bereitzustellen. Nach dem ersten überraschten Beifall für diese hochwillkommene Initiative dürfte irgendjemand vermutlich zu bedenken geben, daß man zur Evaluierung von Qualität erst einmal Kriterien brauche. „Aber gewiß“, könnte die Antwort darauf lauten, hierbei handele es sich um eine komplexe Angelegenheit, doch das gleiche gelte ja auch für das Prüfen und Beurteilen von Speisen. Die skeptischeren Diskussionsteilnehmer, die möglicherweise bestrebt sind, irgendwelche persönlichen Interessen zu wahren, könnten vielleicht vorschlagen: „Setzen wir doch eine Arbeitsgruppe ein, die zunächst einmal verbindliche Kriterien für die Bewertung von Qualität erarbeitet.“ Daraufhin wäre ein allgemeiner Seufzer der Erleichterung zu vernehmen, und eine erfahrene Person (vielleicht jemand vom CEDEFOP) würde damit betraut, einen solchen Ausschuß zu bilden und Mitglieder aus verschiede-

nen nationalen Einrichtungen zu berufen, die als Sachverständige in Frage kämen, und diese zu Stellungnahmen aufzufordern.

Im vorliegenden Heft werden einige Ergebnisse präsentiert, die eine solche Expertengruppe selbst hervorbringen oder mit denen sie konfrontiert werden könnte. Dabei stellt sich heraus, daß es bei der Frage der Qualität nicht nur um die Aufstellung von Kriterien geht, sondern auch darum, sicherzustellen, daß die angestrebte Qualität erreicht wird. Wie Seyfried aufzeigt, gibt es verschiedene Kriterien und Methoden zur Qualitätsbestimmung durch Evaluation, und es besteht ein fundamentaler Unterschied zwischen den Beschäftigungswirkungen und der inhaltlichen Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen. Will man mit einer Berufsbildungsmaßnahme möglichst viele Menschen erreichen und deren Beschäftigungsaussichten verbessern, oder zielt man vielmehr auf inhaltliche Substanz und Methodik ab? Dies mag zwar ein grundsätzlicher Konflikt sein, doch ist es bei weitem nicht der einzige. So stellt sich zum Beispiel auch die Frage, welches Gewicht den fortschrittlichen bzw. den konventionelleren Technologien beizumessen ist. Ferner könnte das Angebot von Berufsbildungsmaßnahmen auf regionaler oder nationaler Ebene eine Verschärfung des Wettbewerbs herbeiführen und bewirken, daß die Qualitätsmaßstäbe immer höher angesetzt werden. Fragen dieser Art werfen immer wieder neue Probleme auf und lösen hitzige Diskussionen aus.

In den nationalen Bildungssystemen wird, wie Koch und Reuling darlegen, Qualität oft nach Maßgabe der landesspezifischen



institutionellen Strukturen definiert. Das Verfahren zur Sicherstellung der Qualität steht gewissermaßen an erster Stelle und wird institutionell verankert, und hieraus ergeben sich Konsequenzen im Hinblick darauf, welche Art von Qualität als wesentlich aufgefaßt wird. In Großbritannien haben die einzelnen Anbieter und Nutzer zunehmende Möglichkeiten zur Festlegung von Qualitätsnormen erhalten, die stärker auf die individuellen Ansprüche zugeschnitten sind. Dadurch wird die Anwendung allgemeingültiger Normen nicht nur schwierig, sondern erscheint auch weniger angebracht. In Deutschland und vor allem in Frankreich ist genau das Gegenteil der Fall. In Deutschland wird ferner der Qualität der Ergebnisse der allgemeinen und beruflichen Bildung von institutioneller Seite her größere Bedeutung beigemessen als der Kontrolle über den Prozeß, der zu deren Erzeugung durchlaufen wird. In Italien, wo die beruflichen Bildung hauptsächlich in die Zuständigkeit regionaler Instanzen fällt, beschwört jeder Vorschlag, landesweite Normen einzuführen, wie man sich leicht vorstellen kann, vehemente Auseinandersetzungen herauf.

In gewisser Hinsicht hat nach Meinung einiger Beobachter der Anbruch des „Neuen Zeitalters“ der Qualitätssteuerung nach dem ISO-9000-System große Tragweite für die Berufsbildung. Dies trifft jedoch, wie Van den Berghe zeigt, nur in beschränktem Maße zu. Zwar ist es durchaus richtig, daß die ernsthafte Auseinandersetzung mit ISO 9000 Berufsbildungsanbieter dazu veranlassen kann, eingehend über die Qualität der angebotenen Maßnahmen nachzudenken und sich zu überlegen, worauf diese zurückzuführen ist, wie sie gesichert werden kann und wie sie sich genauer bemessen ließe. Andererseits könnten qualitätsbewußte Anbieter und Nutzer durchaus auch ohne diesen Normenkomplex zu ähnlichen praktischen Schlüssen gelangen, und zwar schlicht und einfach aufgrund von Erfahrungen und gesundem Menschenverstand. Für kleinere Betriebe kann eine vollständige Umsetzung des ISO-9000-Systems und eine diesbezügliche Zertifizierung unter Umständen größere Schwierigkeiten und Kosten verursachen, als sie praktischen Nutzen bringen würde. Einige sind natürlich bereit, den Preis für Prestigegewinn und Renommee zu zahlen, selbst

wenn die potentiellen Qualitätseffekte des ISO-9000-Instrumentariums an sich fragwürdig sind. Seit alters her rangeln Hersteller darum, Königshöfe und Fürstenhäuser mit bestimmten Waren beliefern zu dürfen und die entsprechenden Embleme zu erhalten. Heute haben wir ISO 9000. Die Zeiten ändern sich, ebenso die Symbole, doch das Wesen und die Funktion solcher Symbole bleiben unverändert.

Sicherlich weisen vorbildliche und moderne Verfahrensweisen in der innerbetrieblichen Weiterbildung gewisse funktionelle Gemeinsamkeiten auf, wie Stahl herausstellt. Doch sollten diese nicht als Indiz dafür gedeutet werden, daß sich Qualität leicht bestimmen ließe. Der Zeitgeist ändert sich; so herrschte etwa einst weithin die Auffassung vor, daß die Ausbildung in gesonderten Lehrwerkstätten, Schulen und Ausbildungszentren fernab der Arbeitswelt eine höhere Qualität aufweise. Heutzutage dagegen erlebt die Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz eine Renaissance und gilt als qualitativ anspruchsvolle Lernmethode, für die es, so heißt es vielerorts, keinen Ersatz gebe und der größere Aufmerksamkeit als bisher gebühre.

Eine Möglichkeit zur Evaluierung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung wäre, diese den potentiellen und ehemaligen Teilnehmern selbst zu überlassen, eine Frage, die Stahl in seinem zweiten Beitrag erörtert. Dies verwundert kaum, denn das Angebot an beruflicher Fort- und Weiterbildung hat mittlerweile gewaltig zugenommen, und zwar in einem derartigen Umfang, daß sich sogar eine örtlich begrenzte systematische Evaluation überaus schwierig gestaltet. Selbstredend ist in einem zunehmend undurchsichtigen Markt der Kunde König – allerdings oft auch ein potentiell leichtgläubiger König. Vielleicht kann gerade deshalb die Selbstevaluation sehr wichtig sein, doch ist sie nur dann effektiv, wenn gewisse Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Alternativen geschaffen werden.

Einen anderen Ansatz schlägt Capela vor, der die Evaluation und Akkreditierung von aus dem Europäischen Sozialfonds geförderten Berufsbildungsmaßnahmen in Portugal schildert. Dieses Verfahren ist durch eine derart durchdachte Systematik, zahl-



reiche Rückkopplungsschleifen und die Abwägung verschiedenster Kriterien und Interessen gekennzeichnet, daß es scheinbar eine perfekte Welt beschreibt. Man kann durchaus den Standpunkt vertreten, daß dies eigentlich das Richtmaß für alle Berufsbildungsvorhaben der EU sein sollte. Andererseits stellt sich hier jedoch – genau wie bei ISO 9000 – wiederum die Frage, ob die Formalisierung wirklich die gewünschte Wirkung erzeugt und inwiefern ein „substantielles“ Streben nach Qualität immer auch durch ein „formales“ Streben gewährleistet wird. Die Antwort darauf ist nicht ganz einfach, und all diejenigen, die für ein universelles und operationelles Konzept der Qualitätskontrolle plädieren, werden sich indes damit auseinandersetzen müssen, wie eine zu oberflächliche Formalisierung vermieden werden kann. Auch Befürworter der Gleichstellung und einer gerechten Regelanwendung treten für eine Formalisierung ein. Das Prinzip der „gesetzlichen Gerechtigkeit“ bringt jedoch zwangsläufig eine gewisse Bürokratie mit sich.

Da wir nun auf die Themen Gesetz und Bürokratie zu sprechen kommen, aber auch in Anbetracht der Problematik der Qualitätssicherung dürfte es viele Leser wohl kaum verwundern, daß eine deutliche Mehrheit, nämlich rund zwei Drittel der Artikel in einem Heft zur Frage der Qualität aus der Feder deutscher Autoren stammt. Themen und Verfasser scheinen sich immer wieder gegenseitig anzuziehen. Doch ist dies eine äußerst oberflächliche Schlußfolgerung, wenn sie dahingehend interpretiert wird, daß eine wirklich gründliche Behandlung und Regulierung der Qualität in der beruflichen Bildung und ihrer Evaluation am besten den Deutschen überlassen werde. Diesbezüglich sei daran erinnert, daß das minuziöseste Evaluationsverfahren in Portugal angewandt wurde. Andererseits stammt ein ziemlich allgemein gehaltenes und vielseitig einsetzbares System der Qualitätssicherung in einem spezifischen Bereich, und zwar der Ausbildung in der Bedienung von programmierbaren Steuergeräten im Elektrohandwerk, das von Jennewein und Kramer beschrieben wird, aus Deutschland. Zu beachten ist, daß dieses Beispiel eher für eine implizite Vereinbarung von Normen kennzeichnend ist als für eine tiefgründige Erforschung denkbarer Kriterien, Maßnahmen, Lehrmittel

usw. Dies sollten wir im Gedächtnis behalten, damit wir uns nicht dazu verleiten lassen, zu glauben, daß sich vernünftiger Pragmatismus durch einen Kodifizierungs- und Zertifizierungsfundamentalismus ersetzen ließe. Existenzfähig wird das Ausbildungs- und Qualitätssicherungssystem für die Bedienung von programmierbaren Steuergeräten nicht etwa durch seine wissenschaftliche Konsequenz und Durchdachtheit, sondern vielmehr dadurch, daß es sich in institutioneller Hinsicht auf eine fachlich geschlossene und gut organisierte Gemeinschaft von Berufspraktikern stützt, und gewisse Kenntnisse in bezug auf programmierbare Steuergeräte hat man sich in diesem Berufsstand natürlich bereits erworben – schließlich werden programmierbare Steuergeräte schon seit über zehn Jahren auf breiter Front eingesetzt.

Last but not least führt uns das von Wójcicka präsentierte interessante Beispiel aus Polen deutlich vor Augen, daß die Unsicherheit, die sich aus einer radikalen Liberalisierung der Qualitätssicherung ergibt, aus dem unbehinderten Spiel der freien Marktwirtschaft in einem wachsenden Bildungsmarkt, wieder zu einer umfassenderen Evaluation und Zertifizierung zurückführt. Die damit verbundenen Schwierigkeiten sind jedoch keineswegs unerheblich, denn die Gefahr, daß man in oberflächlichen Formalismus verfällt, ist immer gegeben.

Abschließend ist festzustellen, daß in dieser Ausgabe keine verbindliche Systematik der Qualitätssicherung vorgefunden werden kann. Was können wir demnach tun, um auf eine Verbesserung der Qualität und der Qualitätssicherung hinzuwirken? Duke Ellington wurde einmal gefragt, wie er den „Swing“ definieren würde. Seine einfache Antwort darauf lautete: „Wenn Sie ihn nicht spüren können, werden Sie ihn nie begreifen“. Die wichtigsten Dinge bedürfen keiner allgemeingültigen, operationellen Definition, und der wahre Kenner zeichnet sich eben dadurch aus, daß er ohne eine Definition auskommt. Diese Erkenntnis läßt sich auch auf die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung übertragen. Versuchen Sie, diese in ihren unterschiedlichen Kontexten zu verstehen, lassen Sie die Stimmung der Artikel auf sich wirken, überlegen Sie sich Möglichkeiten der Verbesserung



durch Improvisation, und Sie werden allmählich ein Gespür für Qualität entwickeln. In diesem Sinne wird das vorliegende Heft einen größeren praktischen Nut-

zen haben, als es sich diejenigen, die meinen, die Praxis müsse stets von einem komplexen, formalen Schema ausgehen, jemals vorstellen können.

Arndt Sorge



Qualitätssicherung in der Berufsbildung

Bewertung der Bewertungen

Öffentliche Qualitätssteuerung der Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und England 7

Richard Koch, Jochen Reuling

In Zukunft könnte es erforderlich sein, neue Kombinationen von Input- und Outputsteuerung sowie zwischen öffentlicher und trägerinterner Qualitätssicherung zu finden. Eine Neuorientierung der öffentlichen Qualitätssteuerung könnte insbesondere ausgelöst werden durch die in vielen Mitgliedstaaten der EU zu beobachtenden Tendenzen zu einer Pluralisierung von Ausbildungswegen und zu einer Förderung der Konkurrenz von verschiedenen Anbietern auf Ausbildungsmärkten.

Zur Evaluierung der Qualitätsaspekte von Berufsbildungsmaßnahmen..... 14

Erwin Seyfried

In der Zukunft ist eine stärkere Konvergenz zwischen den berufsbildungspolitischen und den arbeitsmarktpolitischen Diskussionen gefordert, und auf beiden Seiten sollten größere Anstrengungen zur Erarbeitung von zusammenhängenden Forschungsansätzen unternommen werden, die sowohl prozeßbezogenen als auch ergebnisbezogenen Qualitätsindikatoren Rechnung tragen.

Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung 22

Wouter Van den Berghe

Obgleich erst wenige Bildungseinrichtungen Erfahrungen mit ISO 9000 gesammelt haben, können bereits erste Schlußfolgerungen gezogen werden.

Sicherstellung der Qualität betrieblicher Weiterbildung

Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen 31

Thomas Stahl

Optimierung von betrieblicher Weiterbildung für die Betriebe in Europa muß heißen: Schaffen neuer Quellen von Innovation durch die Integration von Lernen und Arbeiten.

Selbstevaluation Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? 35

Thomas Stahl

Selbstevaluation, eingebunden in Prozesse der Fremdevaluation, kann in der Tat Qualitätssicherung in der Weiterbildung einfacher, effizienter und vor allem folgenreicher machen in ihrer eigentlichen Zielsetzung: einer permanenten Verbesserung der Weiterbildungspraxis.



Fallstudien

Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen – Entstehung, Ziele und Methodik des Zulassungssystems 49

Carlos Capela

Dem Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen geht es weniger um die Zertifizierung von Qualität als vielmehr darum, unter Zugrundelegung der seinem Kontext und Ziel am ehesten entsprechenden Methodik zur Qualität, Angemessenheit und Strukturierung des Berufsbildungsangebotes beizutragen.

Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen des deutschen Handwerks – dargestellt an der Bildungsarbeit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) 56

Klaus Jenewein, Beate Kramer

Der vorliegende Beitrag informiert über die Konzeption und die Arbeit der ZWH zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung des Handwerks.

Schaffung eines externen Qualitätssicherungssystems für die Hochschulbildung - Beispiel Polen 64

Maria Wójcicka

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Suche nach einer Lösung für das Problem der Qualitätssicherung in der polnischen Hochschulbildung, mit besonderem Augenmerk auf der Berufshochschulbildung.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 72



Öffentliche Qualitätssteuerung der Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und England

Einleitung

Die Entwicklung und Durchsetzung von allgemein verbindlichen Qualitätsstandards für die Berufsausbildung von Jugendlichen wird in den hier betrachteten Ländern primär als öffentliche Aufgabe angesehen und nicht dem Wettbewerb von Bildungsanbietern überlassen. Standards für die Gestaltung der Ausbildungsqualität durch die einzelnen Anbieter (Schulen, Betriebe, sonstige Bildungsträger) können bestehen in Input-Standards für einzelne Qualitätsfaktoren (Ausbildungsinhalte/Curricula, Personal, Ausbildungsmittel, Ausbildungsorganisation) oder/und in Output-Standards für Lernergebnisse/Prüfungsanforderungen.

Die öffentliche Qualitätssteuerung in der Berufsausbildung¹ umfaßt vor allem drei Handlungsbereiche:

- Es müssen diejenigen Akteure koordiniert werden, die kollektiv verbindliche Qualitätsstandards festlegen können.
- Die Standards müssen so institutionalisiert und ihre Einhaltung durch geeignete Verfahren kontrolliert werden, daß sie eine verpflichtende Wirkung für das Handeln der Ausbildungsanbieter entfalten können.
- Im Interesse eines ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen kann es an-

gemessen sein, einzelne Gruppen von Ausbildungsanbietern zu unterstützen, die aus eigener Kraft die vorgegebenen Qualitätsnormen nicht erfüllen können.

Eine zentrale Funktion von öffentlicher Qualitätsteuerung besteht darin, Vertrauen in die Qualität der Ausbildung zwischen allen Beteiligten herzustellen: Die Jugendlichen sollen sicher sein können, daß die ihnen angebotene Ausbildung den öffentlich festgelegten Qualitätsnormen mindestens entspricht. Die Arbeitgeber sollen auf die Aussagekraft der Ausbildungsabschlüsse vertrauen können, was zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit des Erstbeschäftigungsmarktes ist. Die Einrichtungen des Bildungssystems sollen sich darauf verlassen können, daß den mit einem Abschluß verbundenen formalen Berechtigungen auch die entsprechenden Kompetenzen gegenüberstehen.

Bei der Reichweite von öffentlichen Interventionen in die Ausbildungspraxis lassen sich zwei Grundpositionen feststellen, die nicht nur theoretischer Natur sind, sondern auch politische Konzepte widerspiegeln. Die eine Position sieht die Aufgabe öffentlicher Intervention primär darin, die Funktionsbedingungen des Berufsbildungsmarktes so zu gestalten, daß ein Marktgleichgewicht erreicht werden kann. Hierzu gehört z.B. eine verbesserte Transparenz des Ausbildungsangebots durch die Definition von Ausbildungsstandards.

Richard Koch

Leiter der Abteilung „Internationaler Vergleich berufliche Bildung“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin

Jochen Reuling

Mitarbeiter der Abteilung „Internationaler Vergleich berufliche Bildung“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin

Im folgenden Beitrag wird die Qualitätssteuerung der Berufsausbildung von Jugendlichen am Beispiel von drei unterschiedlich strukturierten Systemen der beruflichen Erstausbildung in ihren grundsätzlichen Merkmalen skizziert und verglichen.

1) Die öffentliche Qualitätssteuerung auf der systemischen Ebene ist abzugrenzen von den hier nicht näher betrachteten trägerinternen Verfahren der Qualitätssicherung.



„Die Formen der öffentlichen Steuerung der Ausbildungsqualität sind in hohem Maße durch das in einem Land institutionalisierte System der Berufsausbildung und dessen nationalspezifischen Kontext geprägt.“

Die andere Position geht davon aus, daß lediglich marktunterstützende Interventionen eine hinreichende Qualität des Ausbildungsangebots nicht sicherstellen können und zusätzlich Interventionen erforderlich sind, welche die Steuerungswirkungen des Marktes ergänzen. Ein Beispiel sind Formen der Ausbildungsfinanzierung, die an Qualitätskriterien ausgerichtet sind.

Akteure öffentlicher Steuerung der Ausbildungsqualität können neben staatlichen Einrichtungen auch die Sozialparteien sein, die kollektiv bindende Vereinbarungen aushandeln. Aufgaben der Qualitätssteuerung können auch vollständig an nicht-staatliche Einrichtungen delegiert werden (z.B. an Kammern in Deutschland).

Die Formen der öffentlichen Steuerung der Ausbildungsqualität sind in hohem Maße durch das in einem Land institutionalisierte System der Berufsausbildung und dessen nationalspezifischen Kontext geprägt. Im folgenden Beitrag wird die Qualitätssteuerung der Berufsausbildung von Jugendlichen am Beispiel von drei unterschiedlich strukturierten Systemen der beruflichen Erstausbildung in ihren grundsätzlichen Merkmalen skizziert und verglichen²:

- Duale Berufsausbildung in Deutschland als Fall eines korporatistisch gesteuerten betriebsbasierten Ausbildungssystems. Die Sozialparteien bestimmen maßgeblich die qualitativen Mindeststandards für den betrieblichen Teil der Ausbildung, die zugleich Standards für den schulischen Teil vorstrukturieren.
- Schulische Berufsausbildung in Frankreich als Fall eines staatlich gesteuerten schulbasierten Ausbildungssystems. Qualitätsstandards werden durch das Bildungsministerium festgelegt. Die Sozialparteien haben lediglich eine konsultative Rolle bei der Strukturierung der Ausbildungsabschlüsse.
- Ausbildung für nationale berufliche Qualifikationen (NVQ) in England als Fall eines weitgehend marktgesteuerten Ausbildungssystems. Um die Transparenz des Angebots auf dem Bildungsmarkt zu verbessern, erkennt der Staat weitgehend durch die Arbeitgeberseite entwickelte nationale Qualifikationsstandards an.

Festlegung von Qualitätsstandards

Qualitätsstandards für die *dualen Ausbildung in Deutschland* sollen einerseits eine möglichst hochwertige und moderne Ausbildung gewährleisten. Andererseits dürfen sie jedoch nicht so hoch angesetzt werden, daß sie die Ausbildungsfähigkeit und -bereitschaft der Betriebe und damit das gesellschaftlich erforderliche Ausbildungsplatzangebot gefährden könnten. Der Staat überläßt es weitgehend Aushandlungsprozessen zwischen den Sozialparteien, die entsprechenden Kompromisse zu finden. Ein solches „Konsensprinzip“ fördert die Akzeptanz der Ausbildungsordnungen in der betrieblichen Praxis, ist aber mit dem Risiko verbunden, daß die Modernisierung durch Interessengegensätze zwischen den Sozialparteien blockiert oder zumindest stark verzögert werden kann.

In den Ausbildungsordnungen werden die vom Betrieb mindestens zu vermittelnden Ausbildungsinhalte sowie die Prüfungsfächer festgelegt. Die Regelung von Mindeststandards erlaubt den Betrieben, oberhalb des festgelegten Qualitätsniveaus eigene Qualifizierungsschwerpunkte zu setzen, signalisiert auf dem Arbeitsmarkt aber dennoch eine einheitliche Mindestqualifikation. Für die Berufsschulen gelten mit den entsprechenden Ausbildungsordnungen abgestimmte Lehrpläne. Bei der Abschlußprüfung handelt es sich um eine Berufseignungsprüfung, die außerhalb der Ausbildungsinstitutionen durch paritätisch besetzte Prüfungsausschüsse der Kammern durchgeführt wird. Richtlinien zur Vereinheitlichung des Prüfungsverfahrens und eine vielfach überregionale Erstellung der Prüfungsaufgaben sollen einer zu großen Variabilität der Prüfungen entgegenwirken.

Der Akkreditierung von Ausbildungsbetrieben legen die zuständigen Kammern bestimmte gesetzliche Eignungsanforderungen für das Ausbildungspersonal und die Ausbildungsstätte zugrunde. Die Betriebe müssen ferner nachweisen, daß sie die Gesamtheit der in einer Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Inhalte vermitteln können, wobei sie auch einen Ausbildungsverbund mit anderen

2) Zum Vergleich der Qualitätssteuerung im deutschen dualen und im französischen schulischen Berufsausbildungssystem siehe ausführlicher Koch 1998, S. 193 - 276.



Betrieben eingehen oder mit einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte zusammenarbeiten können.

Bei der *schulischen Berufsausbildung in Frankreich* formuliert der Staat durch Qualitätsstandards weitgehend Ansprüche an sich selbst. Allerdings muß bei der Ordnung von Bildungsabschlüssen (diplômes) wegen der Beschäftigungschancen der Absolventen in hinreichendem Maße der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft beachtet werden. Die Ausbildungsziele müssen indes so formuliert werden, daß sie im Rahmen schulischer Lernformen auch vermittelt werden können. Für die Ausbildungsphasen in Betrieben werden keine generellen Qualitätsnormen festgelegt. Die schulische Seite trägt die Verantwortung für eine hinreichende Qualität der vorgeschriebenen Ausbildungsphasen in Betrieben, hat dabei allerdings eine eher schwache Position.

Die Anforderungen an die Zuverlässigkeit der Prüfung sind in Frankreich hoch. Die staatliche Prüfung soll eine juristisch überprüfbare einheitliche Bewertung der Kandidaten gewährleisten. Dabei spielt auch eine Rolle, daß mit den Abschlüssen Zugangsberechtigungen im Schulsystem verbunden sind.

Grundlegend für die Qualitätssteuerung im *englischen NVQ-System* ist der Ansatz, nicht berufliche Lerninhalte, sondern die Lernergebnisse als eng auf Tätigkeiten bezogene berufliche Kompetenzen festzulegen. Dementsprechend spielt die Prüfung im NVQ-System eine herausragende Rolle. An welchem Lernort, ob in Betrieben, Colleges for Further Education oder anderen Bildungsträgern und innerhalb welcher Zeit die entsprechenden Kompetenzen von den Lernenden erworben werden, ist dagegen nicht geregelt. Die beruflichen Standards werden von branchenbezogenen Gremien erarbeitet und von einer staatlichen Institution (Qualification and Curriculum Authority, QCA) nach festgelegten Kriterien geprüft und akkreditiert.

Bei der Festlegung beruflicher Standards müssen Kompromisse gefunden werden: Zum einen zwischen dem Ziel, moderne Arbeitspraktiken in den Standards widerzuspiegeln, ohne damit traditionelle Ausbildungsanbieter zu weitgehend auszu-

schließen; zum anderen muß eine valide interne Beurteilung von beruflicher Kompetenz ermöglicht werden, ohne daß die Prüfungen zu kostenintensiv werden. In der Praxis besteht eine Tendenz, die Prüfungskriterien stark zu detaillieren, was den Prüfungsaufwand erhöht, ohne eine hinreichende Zuverlässigkeit zu garantieren (Wolf 1995).

Dem deutschen dualen und dem französischen schulischen Ausbildungssystem ist gemeinsam, daß die öffentliche Qualitätssteuerung durch eine Kombination von Standards für Lernprozesse (Curricula, Eignungsvoraussetzungen für Ausbildungspersonal) und Regelungen zur Kontrolle der Lernergebnisse erfolgt. Hierin liegt ein grundlegender Unterschied zum britischen NVQ-System, das überwiegend über die Festlegung von Lernergebnissen gesteuert wird.

Probleme und Konzepte der Modernisierung von Ausbildungsstandards

In *Deutschland* sind die Ausbildungsstandards tendenziell an der verbreiteten beruflichen Praxis orientiert. Neue Techniken und sonstige neuartige Anforderungen können erst dann als Ausbildungsinhalte vorgeschrieben werden, wenn eine hinreichende Zahl von Betrieben diese auch vermitteln kann. Ausbildungsordnungen für Betriebe und schulische Lehrpläne weisen deshalb tendenziell einen zeitlichen Nachlauf gegenüber modernster beruflicher Praxis auf. Um die Ausbildungsordnungen zukunftsöffener zu gestalten, werden die Ausbildungsinhalte zunehmend nicht mehr auf die Anwendung bestimmter Verfahren und Arbeitsmittel bezogen, sondern funktionsorientiert und möglichst technik- und produktneutral formuliert.

In *Frankreich* werden die berufsbezogenen Ausbildungsstandards hauptsächlich an der Praxis von Großunternehmen und dem dort erreichten Stand der Technik ausgerichtet und damit gewissermaßen als Idealstandards formuliert. Aufgrund der vorwiegend schulischen Form der Ausbildung können moderne Techniken als technisches Fachwissen in die Ausbildungsvorschriften aufgenommen wer-

„Dem deutschen dualen und dem französischen schulischen Ausbildungssystem ist gemeinsam, daß die öffentliche Qualitätssteuerung durch eine Kombination von Standards für Lernprozesse (...) und Regelungen zur Kontrolle der Lernergebnisse erfolgt. Hierin liegt ein grundlegender Unterschied zum britischen NVQ-System, das überwiegend über die Festlegung von Lernergebnissen gesteuert wird.“



„Werden Standards eng auf konkrete Tätigkeiten bezogen wie in England, sind sie in besonderem Maße dem Risiko ausgesetzt, zu veralten. Sind Ausbildungsabschlüsse durch einen hohen Anteil an allgemeinberuflichen und theoretischen Inhalten gekennzeichnet wie in Frankreich, veralten sie weniger rasch, riskieren jedoch, an Relevanz auf dem Arbeitsmarkt zu verlieren. Das Konzept der berufsbezogenen Mindeststandards im deutschen dualen Ausbildungssystem stellt einen Kompromiß zwischen dem englischen und französischen Ansatz dar.“

den, und zudem muß dabei nicht auf die Ausbildungsfähigkeit von Betrieben Rücksicht genommen werden.

Da die NVQs in *England* die beruflichen Standards insbesondere auf den unteren Schwierigkeitsniveaus sehr eng auf konkrete Arbeitsanforderungen bezogen sind, ist im Prinzip eine permanente Revision erforderlich. Diese wird dadurch erleichtert, daß eine berufliche Qualifikation aus einzelnen Prüfungseinheiten (*units*) besteht, die jeweils spezifische Arbeitsfunktionen abdeckt. Damit können Anpassungen an neue Arbeitsanforderungen vorgenommen werden, ohne die gesamte Qualifikation zu verändern. Bei einer zu häufigen Modernisierung einzelner Prüfungseinheiten würden Kandidaten, die den Erwerb einer beruflichen Qualifikation über einen größeren Zeitraum ausdehnen, indes Gefahr laufen, daß früher absolvierte Einheiten veraltet sind. Häufiger wird neben der bestehenden eine neue berufliche Qualifikation festgelegt, was insgesamt zu einer Inflationierung von Zertifikaten führen kann (Raffe 1994).

Die nationalen bzw. systemspezifischen Formen der Aktualisierung von Ausbildungsstandards weisen jeweils bestimmte Vorzüge und Nachteile auf. Werden Standards eng auf konkrete Tätigkeiten bezogen wie in England, sind sie in besonderem Maße dem Risiko ausgesetzt, zu veralten. Sind Ausbildungsabschlüsse durch einen hohen Anteil an allgemeinberuflichen und theoretischen Inhalten gekennzeichnet wie in Frankreich, veralten sie weniger rasch, riskieren jedoch, an Relevanz auf dem Arbeitsmarkt zu verlieren. Das Konzept der berufsbezogenen Mindeststandards im deutschen dualen Ausbildungssystem stellt einen Kompromiß zwischen dem englischen und französischen Ansatz dar.

Kontrolle und Sicherung der Ausbildungsqualität

In *Deutschland* ist die Gewährleistung der Ausbildungsqualität in Betrieben den Kammern als öffentliche Aufgabe übertragen. Wenn sich bei den Auszubildenden eines Ausbildungsbetriebs schlechte Prüfungsergebnisse häufen, kann dies

ein Anlaß sein, die Einhaltung der Qualitätsnormen zu überprüfen. Die Kontrolle der betrieblichen Ausbildungsqualität hat weitgehend den Charakter eines Selbstkontrollverfahrens der Arbeitgeber, was von den Gewerkschaften kritisch gesehen wird. Die Qualität des Unterrichts an Berufsschulen zu gewährleisten, ist Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht.

In *Frankreich* obliegt die Kontrolle der Qualität der schulischen Berufsausbildung dem Bildungsministerium und seinen regionalen Dienststellen. Die schulübergreifende Evaluierung auf nationaler Ebene zu einzelnen Qualitätsfaktoren (z.B. Lehrerqualifikation, Lehrmittelausstattung) wird von Generalinspektoren (*inspecteurs généraux*) vorgenommen. Für die direkte Kontrolle der einzelnen Berufsfachschulen einschließlich der Ausbildungspraktika in Betrieben sind Inspektoren der Schulverwaltungsbezirke (*inspecteurs académiques*) zuständig. Versagerquoten in der Prüfung geben Anhaltspunkte für Ausbildungsmängel an einzelnen Schulen.

In *England* erfolgen die Kompetenzprüfungen trägerintern anhand von detaillierten Vorgaben. Der Eignung der Bildungsanbieter als NVQ-Zentren kommt deshalb eine zentrale Bedeutung zu, da nur so eine möglichst einheitliche Aussagekraft der Befähigungsnachweise gesichert werden kann. Für ihre Akkreditierung als NVQ-Zentren, die von kommerziell tätigen Zertifizierungsgesellschaften durchgeführt wird, müssen sie nachweisen, daß sie Beurteilungsverfahren durchführen können, daß die damit betrauten Mitarbeiter die vorgeschriebenen Eignungszertifikate besitzen und daß sie über ein internes Qualitätssicherungssystem verfügen. Die Zertifizierungsgesellschaften werden ihrerseits vom QCA nach dafür festgelegten Kriterien akkreditiert. Dieses System der Qualitätssicherung gilt nicht nur als höchst kostenintensiv, sondern auch als wenig zuverlässig. Dabei spielt auch eine Rolle, daß die Finanzierung der Bildungsträger von der Zahl erfolgreicher Prüfungskandidaten abhängt. Bei Ausbildungsprogrammen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, wird die Qualität zusätzlich mittels Inputkriterien (z.B. Ausstattung der Ausbildungsstätte) kontrolliert.



In den betrachteten Ausbildungssystemen bildet die Bewertung von Prüfungsergebnissen eine wesentliche Grundlage für Maßnahmen der Qualitätssicherung. In Deutschland und Frankreich spielt die externe Kontrolle von Ausbildungseinrichtungen eine wesentliche Rolle. In England hingegen wird weitgehend durch trägerinterne Systeme die Ausbildungsqualität zu sichern gesucht. Ausbildungseinrichtungen werden jedoch dann genauer kontrolliert, wenn sie öffentliche Mittel in Anspruch nehmen.

Staatliche Unterstützungsmaßnahmen für Ausbildungsanbieter

Trotz allgemeingültiger Qualitätsstandards und öffentlicher Qualitätskontrolle bestehen, empirischen Erkenntnissen zufolge, in der Praxis nicht unerhebliche Differenzen in der Qualität der Berufsausbildung (Damm-Rüger u.a. 1988, Pascaud/Simonin 1987). Die Bildungspolitik kann Ausbildungsträgern die Akkreditierung entziehen bzw. nicht gewähren, wenn sie Standards nicht beachten bzw. einhalten können. Eine andere Handlungsmöglichkeit ist die (subsidiäre) Unterstützung solcher Anbieter, die aus eigener Kraft Standards nicht erfüllen können.

Im *deutschen dualen Ausbildungssystem* ist die Förderung überbetrieblicher Bildungsstätten die wichtigste qualitätssichernde staatliche Maßnahme. Diese Bildungsstätten sollen insbesondere dazu beitragen, Defizite der Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben auszugleichen. Ein zweiter Förderschwerpunkt ist die Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals und der Berufsschullehrer.

Beim *französischen Schulsystem* besteht ein Grundproblem der öffentlichen Qualitätssteuerung darin, die Ausbildungspraxis an die Idealstandards der Ausbildungsvorschriften anzugleichen. Da die Ausbildungsqualität wesentlich durch die Kompetenz der Lehrer und die verfügbaren Ausbildungsmittel bestimmt wird, liegen hier die Schwerpunkte staatlicher Fördermaßnahmen. Ohne Zugang zu zusätzlichen betrieblichen Ressourcen, insbesondere über die Ausbildungsabgabe (taxe d'apprentissage), können die Schulen eine hinreichende Modernisierung der

Ausstattung mit Maschinen und Geräten nicht gewährleisten. Unterschiedliche Beziehungen der Schulen zu den lokalen Betrieben führen zu unterschiedlichen Chancen auf ergänzende Finanzmittel. Der Staat kann diese Unterschiede zumindest teilweise durch prioritäre Mittelvergabe ausgleichen.

In *England* konkurrieren die Ausbildungsanbieter auf Ausbildungsmärkten um staatliche Mittel, wobei pro Auszubildendem eine bestimmte Summe festgelegt wird. Eine zusätzliche finanzielle Förderung qualitätssteigernder Investitionen bei einzelnen Gruppen von Bildungsträgern würde zu Wettbewerbsverzerrungen führen. Um ihre Ausbildungsqualität und damit ihre Konkurrenzfähigkeit zu verbessern, können Bildungsträger Ausbildungsverbände bilden und sich zudem auf die Vermittlung einzelner Prüfungseinheiten entsprechend ihren Ressourcen spezialisieren.

In Deutschland soll das Ziel einer hochwertigen Ausbildungsqualität möglichst nicht auf Kosten der ohnehin knappen betrieblichen Ausbildungsplätze erreicht werden. Insofern haben staatliche Unterstützungsmaßnahmen vor allem für kleinere und mittlere Betriebe eine hohe Bedeutung. Das französische schulische Ausbildungssystem kann seine strukturell bedingten Anpassungsprobleme an den raschen Wandel beruflicher Praxis am ehesten durch eine den Leistungsmöglichkeiten von Schulen angemessene Definition der Ausbildungsstandards mindern. In England wären subsidiäre staatliche Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Trägergruppen systemwidrig.

Öffentliche Förderung von innovativer Ausbildungspraxis

Beim *deutschen dualen System* kommen wesentliche Anstöße für Innovationen in der Ausbildungsqualität insbesondere von denjenigen Betrieben, bei denen Fachkräfte ein wichtiger Wettbewerbsfaktor sind. Die Entwicklungsanstrengungen solcher Betriebe werden häufig durch staatlich geförderte Modellversuche unterstützt und verbreitet. Solche Modellversuche werden auch in Berufsschulen durchgeführt.

„In Deutschland und Frankreich spielt die externe Kontrolle von Ausbildungseinrichtungen eine wesentliche Rolle. In England hingegen wird weitgehend durch trägerinterne Systeme die Ausbildungsqualität zu sichern gesucht.“

„In Deutschland soll das Ziel einer hochwertigen Ausbildungsqualität möglichst nicht auf Kosten der ohnehin knappen betrieblichen Ausbildungsplätze erreicht werden. (...) Das französische schulische Ausbildungssystem kann seine strukturell bedingten Anpassungsprobleme an den raschen Wandel beruflicher Praxis am ehesten durch eine den Leistungsmöglichkeiten von Schulen angemessene Definition der Ausbildungsstandards mindern. In England wären subsidiäre staatliche Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Trägergruppen systemwidrig.“



Übersicht: Tabellarischer Vergleich des institutionellen Rahmens der Qualitätssteuerung

	Deutschland (duales System)	Frankreich (schulisches System)	Großbritannien (NVQ-System)
Leitziel der Ausbildung	Fähigkeit zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit	fachtheoretische Vorbereitung auf berufliches Tätigkeitsfeld	Kompetenzen zur Ausübung spezifischer Arbeitsfunktionen
Ausbildungsstandards	Mindeststandards für Ausbildungsgänge, orientiert an verbreiteter betrieblicher Praxis	Idealstandards orientiert an Anforderungen moderner Großbetriebe	Standards für Beurteilungen/Prüfungen, orientiert an „good practices“ eines Sektors
Ordnung von Ausbildungsabschlüssen	Aushandlung von Eckwerten durch Sozialparteien, Koordinierung durch staatl. Stelle (BIBB), ministerieller Erlaß	Erarbeitung durch staatliche Stelle (CPC), Konsultation der Sozialparteien, ministerieller Erlaß	Erarbeitung durch arbeitgeberdominierte nationale Trainingsorganisationen, Akkreditierung durch staatliche Institution (QCA)
Organisation	betriebliche Ausbildung, ggf. einschl. überbetrieblicher Ausbildungsstätte, ergänzt durch Berufsschule	schulische Ausbildung ergänzt durch betriebl. Ausbildungsphasen (alternance scolaire)	nicht geregelt
Anteil allgemeinbildender Fächer	etwa ein Drittel des Unterrichts an Berufsschulen	etwa die Hälfte des Unterrichts an Berufsfachschulen	nur soweit für berufliche Tätigkeiten erforderlich
Dauer der Ausbildung im Betrieb	etwa 75 % der Ausbildungszeit (durchschnittlich 34 Wochen bei rund 46 Wochen im Jahr)	etwa 25 % der Ausbildungszeit (4 - 10 Wochen bei rund 35 Wochen im Jahr)	Ort und Dauer der Ausbildung nicht geregelt
Regelung der Ausbildung im Betrieb	Ausbildungsordnungen mit einklagbaren Mindestinhalten	Empfehlung von Ausbildungsinhalten	nicht geregelt
Prüfung	Prüfungsausschuß der Kammern	staatliche Prüfung	bildungsträgerinterne Beurteilung/Prüfung
Qualitätskontrolle	Kammern (Betrieb), Schulaufsicht (Schule)	Schulaufsicht (Schule und Betrieb)	interne und externe Verifizierung des Qualitätsmanagements, staatliche Inspektion der Colleges

Im *französischen Schulsystem* entsteht ein Innovationsdruck vor allem durch Abstimmungsprobleme mit dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und dem Wandel der Bildungsnachfrage. Innovationserfordernisse werden zentral durch das Bildungsministerium bewertet und innovative Ausbildungskonzepte in der Regel „top down“ entwickelt, erprobt und verbreitet.

In *England* geht von der Koppelung der Finanzierung der Bildungsträger an den Ausbildungserfolg (output-related funding) ein gewisser Anreiz für Innovationen aus. Das gleiche gilt für veröffentlichte Rangreihen der Träger nach der Erfolgsrate ihrer Kandidaten beim Erwerb von NVQs und für Auszeichnungen, die für besondere Innovation verliehen werden. Um gezielte Anstöße für Innovationen zu geben, werden in England



nen in bestimmten Bereichen zu geben, werden Ausschreibungen für die Entwicklung innovativer Konzepte durchgeführt.

Insgesamt gesehen scheint in Deutschland und England eine dezentrale Innovationskultur auf Trägerebene weiter verbreitet zu sein als in Frankreich. Über Modellversuche greift der Staat in Deutschland Initiativen für Innovationen auf der Ebene einzelner Betriebe und Berufsschulen auf. In Frankreich dienen Modellversuche eher zur Erprobung zentral angeleiteter Innovationen. In England hingegen wird bei der Förderung von Innovationen auf den Wettbewerb zwischen den Ausbildungsanbietern vertraut, der von staatlicher Seite zusätzlich zu stimulieren gesucht wird.

Neuorientierung der öffentlichen Qualitätssteuerung?

Die Grundkonzepte der öffentlichen Steuerung der Ausbildungsqualität weisen jeweils spezifische Beschränkungen auf. Die

in Deutschland und Frankreich überwiegende Steuerung über Standards für Inputfaktoren der Ausbildungsqualität erfordert komplexe Regelungen, die eine rasche Anpassung an veränderte Anforderungen erschweren. Die Steuerung durch Output-Standards wie in England ist mit erheblichen Operationalisierungsproblemen und mit kostenintensiven Beurteilungs- und Qualitätssicherungsverfahren verbunden.

In Zukunft könnte es erforderlich sein, neue Kombinationen von Input- und Outputsteuerung sowie zwischen öffentlicher und trägerinterner Qualitätssicherung zu finden. Eine Neuorientierung der öffentlichen Qualitätssteuerung könnte insbesondere ausgelöst werden durch die in vielen Mitgliedstaaten der EU zu beobachtenden Tendenzen zu einer Pluralisierung von Ausbildungswegen und zu einer Förderung der Konkurrenz von verschiedenen Anbietern auf Ausbildungsmärkten. Zudem dürfte die Bedeutung von internen Qualitätssicherungssystemen weiter wachsen, sofern auch staatliche Schulen und betriebliche Ausbildungsabteilungen zunehmend als Anbieter von Dienstleistungen betrachtet werden.

„Insgesamt gesehen scheint in Deutschland und England eine dezentrale Innovationskultur auf Trägerebene weiter verbreitet zu sein als in Frankreich. Über Modellversuche greift der Staat in Deutschland Initiativen für Innovationen auf der Ebene einzelner Betriebe und Berufsschulen auf. In Frankreich dienen Modellversuche eher zur Erprobung zentral angeleiteter Innovationen. In England hingegen wird bei der Förderung von Innovationen auf den Wettbewerb zwischen den Ausbildungsanbietern vertraut, der von staatlicher Seite zusätzlich zu stimulieren gesucht wird.“

Literaturhinweise

Damm-Rüger, S.; Degen, U.; Grünewald, U.: *Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung 101. Berlin/Bonn 1988

Koch, R.: *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 217. Bielefeld: Bertelsmann, 1998.

Pascaud, E. und Simonin, B.: *La rénovation des enseignements technologiques et professionnels.* Crédoc - Collections des rapports. Paris 1987

Raffe, David. (1994): *The new flexibility in vocational education*, in: Flexibility in vocational education and training/W.J. Nijhof, J.N. Streumer (Hrsg.), Lemma: Utrecht, NL, S. 13-32

Wolf, Alison (1995): *Competence-based assessment.* Open University Press: Buckingham - Philadelphia



Erwin Seyfried

*FHVR Berlin
Forschungsstelle für Berufs-
bildung, Arbeitsmarkt und
Evaluation*

Zur Evaluierung der Qualitätsaspekte von Berufsbildungs- maßnahmen

In quantitativer Hinsicht haben Evaluationen von Berufsbildungsmaßnahmen zweifellos an Bedeutung gewonnen, wenngleich sie nicht immer ihren angestrebten Zweck erfüllen. Es existiert in Europa keine ausgeprägte Kultur der transparenten Kommunikation und offenen Diskussion über die Methoden und Ergebnisse der Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen. Der kritische Dialog zwischen Wissenschaftlern und Evaluatoren einerseits und den für die Berufsbildungsmaßnahmen zuständigen Politikern und Administratoren andererseits muß noch deutlich ausgebaut werden. Es ist eine stärkere Konvergenz zwischen den berufsbildungspolitischen und den arbeitsmarktpolitischen Diskussionen gefordert, und auf beiden Seiten sollten größere Anstrengungen zur Erarbeitung von zusammenhängenden Forschungsansätzen unternommen werden, die sowohl prozeßbezogenen als auch ergebnisbezogenen Qualitätsindikatoren Rechnung tragen.

Einleitung

Der vorliegende Artikel gründet sich auf die Ergebnisse einer in fünf europäischen Ländern (Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland und Portugal) im Auftrag des CEDEFOP durchgeführten Untersuchung, in deren Rahmen Studien zur Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen analysiert wurden. Im Mittelpunkt standen dabei der Stellenwert, die Methodik und die Praxis der Erforschung der Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen. Die analysierten Evaluierungsstudien bezogen sich in erster Linie auf Berufsbildungsmaßnahmen für Arbeitslose sowie in geringerem Umfang auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für beschäftigte Arbeitnehmer. Die Mehrzahl dieser Berufsbildungsmaßnahmen wurde (zumindest zum Teil) aus öffentlichen Mitteln finanziert.

Gewinnt die Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen an Bedeutung?

Wie erste Befunde ergaben, war in sämtlichen untersuchten Ländern eine deutliche Tendenz zu einer zahlenmäßigen Zunahme der Evaluierungsstudien über Berufsbildungsmaßnahmen zu verzeichnen. Dies war nicht zuletzt auf die entscheidenden Impulse zurückzuführen, die von europäischen Programmen ausgingen. Die Evaluation entwickelt sich offenbar immer mehr zu einem elementaren

Bestandteil neu anlaufender Berufsbildungsmaßnahmen. So ist beispielsweise in Portugal die Evaluierung von staatlich finanzierten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung mittlerweile zwingend vorgeschrieben. Diese wird allerdings primär unter administrativen Gesichtspunkten vorgenommen, wobei das Schwergewicht auf der Analyse von finanziellen und materiellen Indikatoren liegt, jedoch im Grunde keine sachgemäße Evaluierung der erworbenen Berufsqualifikationen und ihrer Brauchbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erfolgt.

Im Rahmen unserer Metaanalyse konnten einige Studien – insbesondere diejenigen aus Portugal und Griechenland – nur zum Teil einer eingehenderen methodologischen Analyse unterzogen werden, da die dort angewandten Methoden als internes Know-how eingestuft und deshalb nicht publiziert wurden. Im allgemeinen sollte ebenfalls zur Kenntnis genommen werden, daß man bei manchen Studien – insbesondere solchen, die kritische oder umstrittene Ergebnisse hervorgebracht hatten – eine Veröffentlichung für unangebracht oder unvorteilhaft hielt.

In quantitativer Hinsicht haben Evaluationen von Berufsbildungsmaßnahmen zweifellos an Bedeutung gewonnen, wenngleich sie nicht immer ihren angestrebten Zweck erfüllen. Die qualitative Bedeutung solcher Evaluationen mißt sich daran, inwiefern sie als Instrument zur Beurteilung bestimmter Zielvorgaben, zur Demonstration von Kausalzusammenhängen und folglich zur Optimierung der Verfahrensweisen, Prozesse oder Ergebnisse genutzt werden. Es existiert in Eu-



ropa keine ausgeprägte Kultur der transparenten Kommunikation und offenen Diskussion über die Methoden und Ergebnisse der Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen. Der Prozeß der uneingeschränkten Prüfung und Nutzbarmachung der Ergebnisse von Evaluationen zum Zwecke der Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis funktioniert an und für sich nur in begrenztem Maße. Der kritische Dialog zwischen Wissenschaftlern und Evaluatoren einerseits und den für die Berufsbildungsmaßnahmen zuständigen Politikern und Administratoren andererseits muß noch deutlich ausgebaut werden. Die Evaluation der Berufsbildung darf nicht darauf reduziert werden, eine bloße Bestätigungsfunktion für die Politik und die Verwaltung auszuüben, da sie ihren Zweck nur erfüllen kann, wenn sie eine kritische Distanz wahrt. Andernfalls wird das praktische Potential von Evaluationen zur Verbesserung der Qualität von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nur unzureichend ausgeschöpft.

Verschiedene Arten und Methoden der Berufsbildungs-evaluation

Gemäß der Definition von Scriven (1994) kann die Evaluation von Berufsbildungsmaßnahmen als ein Verfahren zur Bestimmung der Leistung, des Wertes oder des Nutzens solcher Maßnahmen aufgefaßt werden. In der Theorie ist diese Definition unumstritten (Cronbach, 1980; Guba, Lincoln, 1990; Patton, 1989). Jedoch besteht sowohl nach vorherrschender Lehrmeinung als auch aus empirischer Perspektive allgemeines Einverständnis darüber, daß die Einhaltung bestimmter Normen und die Erreichung gewisser im voraus festgelegter Ziele, Ergebnisse und Effekte nach Durchführung einer Berufsbildungsmaßnahme als Kriterien zur Beurteilung der Leistung, des Wertes oder des Nutzens der betreffenden Maßnahme herangezogen werden sollten (Fernández-Ballesteros et al., 1998).

In methodischer Hinsicht wiesen die analysierten Evaluierungsstudien erhebliche Unterschiede auf, und die Methoden, die dabei angewandt wurden, sind ganz und gar nicht vergleichbar. Dies liegt zum einen an dem Untersuchungsgegenstand

und den zahlreichen Variablen, die den Verlauf und die Ergebnisse von Berufsbildungsmaßnahmen beeinflussen. Zum anderen ist es jedoch auch dadurch bedingt, daß sich erst jetzt allmählich ein allgemein anerkanntes, einheitliches methodisches Instrumentarium zur Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen herauskristallisiert.

Auf den ersten Blick lassen sich zwei verschiedene, gar gegensätzliche Typen der Evaluation von Berufsbildungsmaßnahmen unterscheiden. Der erste Typus, der in der akademischen Tradition der Hochschule verwurzelt ist und oft in diesem Umfeld praktiziert wird, faßt sich selbst als angewandte Sozialwissenschaft auf, was mit entsprechend hohen Anforderungen an die Einhaltung wissenschaftlicher Maßstäbe zum Nachweis von Kausalbeziehungen gebunden ist. Evaluationen dieses Typs mögen zwar Anspruch darauf erheben, wissenschaftlich fundierte Aussagen über die beobachteten Wirkungen machen zu können, doch wird ihnen oft eine zu große Distanz zur alltäglichen Praxis vorgeworfen. Der zweite Typus der Evaluation hat seinen Ursprung in der Verwaltung und Veranstaltung von Berufsbildungsmaßnahmen; das Schwergewicht liegt dabei auf dem formativen Prozeß, der mit den Maßnahmen einhergeht. Die Evaluation wird hier als immanenter Bestandteil der Verwaltung von Berufsbildungsmaßnahmen verstanden und zielt deshalb weniger auf die Produktion allgemeingültiger Erkenntnisse als vielmehr auf eine direkte praktische Verbesserung der jeweiligen Aus- oder Weiterbildung ab.

Ferner hängt die Anwendung bestimmter Evaluierungsmethoden im einen oder anderen Fall von den Zielsetzungen der jeweiligen Berufsbildungsmaßnahmen, den Zwecken der Evaluation, kostenspezifischen Überlegungen, der Bedeutsamkeit bestimmter Fragen und somit letztendlich von für das einzelne Land charakteristischen Gegebenheiten ab. Zur systematischen Klassifizierung der vielen verschiedenen methodischen Vorgehensweisen in den von uns analysierten Berufsbildungsevaluierungsstudien haben wir uns das CIPP-Modell (1988) von Stufflebeam und Skinfeld zunutze gemacht. Ausgehend von diesem Modell konnten wir zwischen ergebnisbezogenen, prozeßbezogenen

„Die Evaluation der Berufsbildung darf nicht darauf reduziert werden, eine bloße Bestätigungsfunktion für die Politik und die Verwaltung auszuüben, da sie ihren Zweck nur erfüllen kann, wenn sie eine kritische Distanz wahrt.“

„(Es) (...) lassen sich zwei verschiedene, gar gegensätzliche Typen der Evaluation von Berufsbildungsmaßnahmen unterscheiden. Der erste Typus, der in der akademischen Tradition der Hochschule verwurzelt ist (...), faßt sich selbst als angewandte Sozialwissenschaft auf, was mit entsprechend hohen Anforderungen an die Einhaltung wissenschaftlicher Maßstäbe zum Nachweis von Kausalbeziehungen verbunden ist. (...) Der zweite Typus der Evaluation hat seinen Ursprung in der Verwaltung und Veranstaltung von Berufsbildungsmaßnahmen; das Schwergewicht liegt dabei auf dem formativen Prozeß, der mit den Maßnahmen einhergeht. Die Evaluation (...) zielt (...) weniger darauf ab, allgemeingültige Erkenntnisse zu produzieren, als vielmehr auf eine direkte praktische Verbesserung der jeweiligen Aus- oder Weiterbildung.“



**„(...) der komplexe Gesamt-
ablauf von Berufsbildungs-
maßnahmen (ist) bislang
kaum erforscht worden
(...). Es liegen so gut wie
keine Studien vor, in denen
der Kontext, die Prozesse
und die Ergebnisse von
Berufsbildungsmaßnahmen
beleuchtet und zueinander
in Beziehung gesetzt wer-
den. Viele Untersuchungen
befassen sich mit einzelnen
Teilkomponenten dieses
Komplexes: (...) zum Bei-
spiel mit den Berufsbil-
dungsbedürfnissen (...).“**

und kontextbezogenen Evaluationen differenzieren.

Ergebnisbezogene Evaluationen dienen zur Feststellung und Beurteilung von Abweichungen zwischen den Zielsetzungen und den faktischen Ergebnissen oder „Produkten“ einer Berufsbildungsmaßnahme. Die Differenz zwischen den angestrebten Zielen und den tatsächlichen Wirkungen wird durch eine Gegenüberstellung von Zielvorgaben und Ergebnissen ermittelt. Bei diesen Evaluationen ist ein hoher Zielerreichungsgrad gleichbedeutend mit einem hohen Maß an Qualität. Im Idealfall werden die Ziele bereits vor Anlauf der Bildungsmaßnahme in quantitativer Hinsicht operationalisiert, so daß sich der Grad der Zielerreichung nach Abschluß des Programms exakt messen läßt. Derartige operationalisierte Ziele können etwa die Zahl der Teilnehmer aus bestimmten Zielgruppen sein, die mit der Berufsbildungsmaßnahme anvisiert werden (z.B. die prozentuellen Anteile von Männern und Frauen), oder eine Beschreibung der Kompetenzen und formalen Qualifikationen, die die Teilnehmer im Laufe der Aus- oder Weiterbildung erwerben sollen, oder aber auch die angestrebte Beschäftigungsquote der Absolventen nach Abschluß der Bildungsmaßnahme. Dementsprechend kann bei den „Produkten“ von Berufsbildungsmaßnahmen zwischen dem „Output“ (Zahl und Art der von der Maßnahme erfaßten Personen), den „Resultaten“ (Zahl und Art der von den Teilnehmern erworbenen Qualifikationen) und dem „Effekt“ (den direkten Beschäftigungswirkungen der Bildungsmaßnahme) unterschieden werden.

Bei prozeßbezogenen Evaluationen steht dagegen die eigentliche Durchführung der Berufsbildungsmaßnahmen im Mittelpunkt des Interesses, d.h. die Verfahrensweisen, Modi, Übereinkünfte, Konflikte, Verhandlungen, Regelungen und Beziehungen, die während der Ausbildung auftreten bzw. zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren und Instanzen bestehen. Folglich befaßt man sich bei prozeßbezogenen Evaluationen mit den organisatorischen Strukturen und Abläufen der jeweiligen Berufsbildungsmaßnahme. Solche Untersuchungen sind üblicherweise stärker formativ angelegt, und demzufolge lassen sich die Methoden und Ergebnisse nur schwer vergleichen. Angesichts

der zunehmenden Einführung von Qualitätskriterien wie etwa der ISO-Norm dürften jedoch die Verfahren zur Prozeßevaluation bald ebenfalls eine einheitlichere Grundlage erhalten, zumindest insofern als die Einhaltung bestimmter organisatorischer und verfahrenstechnischer Maßstäbe die Qualität einer Berufsbildungsmaßnahme gewährleisten kann.

Kontextbezogene Evaluationen beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Berufsbildungsmaßnahmen stattfinden. Dazu zählen ebenso wirtschaftliche, juristische und soziale Gesichtspunkte auf der gesellschaftlichen Makroebene wie institutionelle und organisatorische Aspekte auf der Meso- und Mikroebene der veranstaltenden Organisation. Eine mehr oder weniger eingehende Analyse des Umfelds der Berufsbildungsmaßnahmen ist fast unvermeidlich ein notwendiger Bestandteil jeder Evaluation, ob sie nun prozeß- oder ergebnisbezogen angelegt ist. Allerdings gibt es auch Kontextevaluationen, die unabhängig von ergebnis- oder prozeßbezogenen Untersuchungen durchgeführt werden. Ein Beispiel hierfür wäre etwa eine prognostische Analyse der regionalen Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs oder der Nachfrage nach spezifischen beruflichen Qualifikationen in bestimmten Branchen und Wirtschaftssektoren (Landwirtschaft, Schiffbau, Textilindustrie usw.). Eine Analyse zur Ermittlung der Qualifikationsanforderungen und Berufsbildungsbedürfnisse von bestimmten Zielgruppen wie z.B. benachteiligten Jugendlichen oder Wanderarbeitnehmern fielen ebenfalls in diese Kategorie von Evaluierungsstudien.

Ergebnisse der Analyse der Berufsbildungs- evaluationen

Die Analyse von Berufsbildungsevaluierungsstudien in fünf europäischen Ländern brachte deutlich zutage, daß der komplexe Gesamtprozess von Berufsbildungsmaßnahmen bislang kaum erforscht worden ist. Es liegen so gut wie keine Studien vor, in denen der Kontext, die Prozesse und die Ergebnisse von Berufsbildungsmaßnahmen beleuchtet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Viele Untersuchungen befassen sich mit



einzelnen Teilkomponenten dieses Komplexes: Manche setzen sich zum Beispiel mit den Berufsbildungsbedürfnissen auseinander, andere hingegen mit der Organisation von Berufsbildungsmaßnahmen, eine dritte Gruppe wiederum greift die Eingliederung der Absolventen in den Arbeitsmarkt auf. Doch nur sehr wenige Studien erfaßten den gesamten Ausbildungsablauf mit seinen verschiedenen Phasen als Ganzes.

Die Kontextevaluationen, die im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht wurden, machen deutlich, daß es offenbar nur selten gelingt, sowohl „objektive“ Berufsbildungsbedürfnisse zu berücksichtigen, wie sie etwa für bestimmte Wirtschaftszweige oder Regionen ermittelt wurden, als auch die subjektiven Berufsbildungsbedürfnisse potentieller Ausbildungsteilnehmer. Auf der Grundlage von Kontextevaluationen auf Makroebene werden Berufsbildungsbedürfnisse oft ausschließlich durch die (zukünftige) Nachfrage des Arbeitsmarktes definiert. Diese ökonometrisch angelegten Evaluationen bleiben oft ziemlich theoretischer Natur, sie liefern keine ausreichenden Einzelheiten, um Schlüsse auf die Perspektiven und Gestaltung von Berufsbildungsmaßnahmen zuzulassen (Fierens et al., 1993). Demgegenüber werden bei Kontextevaluationen, die sich mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen und der subjektiven Berufsbildungssituation von spezifischen Zielgruppen auseinandersetzen, oftmals die objektiven Entwicklungstendenzen des Arbeitsmarktes außer acht gelassen. Infolgedessen werden die betreffenden Berufsbildungsmaßnahmen dort in erster Linie im Hinblick daraufhin analysiert, wie gut sie auf bestimmte Zielgruppen zugeschnitten sind (Dulbea, 1994).

Was prozeßbezogene Evaluierungsansätze angeht, so gibt es kaum eine Variable, sei sie nun beeinflußt durch die Art der veranstaltenden Organisation, die Teilnehmerzusammensetzung, abhängig vom Verlauf der Schulungen oder den Qualifikationen der Ausbilder, die noch nicht im Rahmen von Berufsbildungsevaluationen untersucht worden ist (Aubégnny, 1989; Figari, 1994). Allerdings sind viele dieser wichtigen Prozeßvariablen nicht systematisch analysiert worden, was der Zuverlässigkeit und Allgemeingültigkeit von

Studien dieser Art abträglich ist. Bei prozeßbezogenen Evaluationen zeichnet sich eine gewisse Tendenz zur Einbeziehung der subjektiven Perspektiven der Teilnehmer in die Evaluierung des Prozesses ab, und dies kann in der Tat wichtige Hinweise auf denkbare qualitative Modifikationen von Berufsbildungsmaßnahmen liefern. Dieser Trend sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß Analysen der subjektiven Bedürfnisse und Motive der Teilnehmer bei der Planung von Berufsbildungsmaßnahmen nach wie vor viel zu wenig Beachtung finden.

Ergebnisbezogene Evaluationen sind hauptsächlich im Bereich der Forschung über die Auswirkungen aktiver Arbeitsmarktpolitik anzutreffen. Dabei steht üblicherweise die Frage im Mittelpunkt, ob die angewandten politischen Strategien ihren Zweck erfüllen. Insbesondere die angloamerikanischen und skandinavischen Vorgehensweisen zeichnen sich diesbezüglich durch umfassende Untersuchungen der methodischen Maßstäbe aus (vgl. Riddel, 1991; Björklund, 1991). Bei den meisten Evaluationen dieser Art werden die Auswirkungen einer Berufsbildungsmaßnahme einer Gegenprobe unterzogen: Man gibt sich nicht damit zufrieden, zu ermitteln, ob die Absolvierung einer Berufsbildungsmaßnahme für die Teilnehmer einen positiven Beschäftigungseffekt hatte; vielmehr wird auch erforscht, ob ein solcher Effekt ebenso ohne die betreffende Maßnahme eingetreten wäre. Mittels experimenteller oder quasiexperimenteller Modelle prüfen die Forscher nach, welche Situation sich für die Teilnehmer ergeben hätte, wenn sie die jeweilige Berufsbildungsmaßnahme nicht durchlaufen hätten, d.h. sie untersuchen anstelle des beobachteten Effekts den hypothetischen Effekt, der bei entgegengesetzter Sachlage eintreten würde. Dazu wird die Beschäftigungssituation einer Kontrollgruppe bzw. einer vergleichbaren Gruppe von Nichtteilnehmern während des Untersuchungszeitraums beobachtet (Calmfors, 1994). Die besondere Stärke solcher Verfahren zur Evaluierung aktiver Arbeitsmarktpolitik liegt darin, daß sie, wenngleich nicht unbedingt einwandfreie, so doch ziemlich präzise Einschätzungen der tatsächlichen Effekte und Auswirkungen der untersuchten Berufsbildungsmaßnahmen herbeiführen.

„Als allgemeines Ergebnis unserer Analyse muß festgehalten werden, daß die Gebiete der Berufsbildungsforschung und der arbeitsmarktpolitischen Forschung nach wie vor deutlich voneinander abgegrenzt sind, was damit zusammenhängt, daß in den beiden Bereichen zumeist unterschiedliche Evaluierungsansätze angewandt werden.“



„Für die arbeitsmarktpolitische Forschung ist die Beschäftigungsquote der maßgebliche Qualitätsindikator (...). Dieser Indikator ist hier dermaßen dominant, daß die Lernleistungen der Ausbildungsteilnehmer bei arbeitsmarktpolitischen Forschungen bisweilen ignoriert werden (...).“

„Durch die aktuelle Debatte über Fragen der Qualität in der beruflichen Bildung haben Evaluierungsmethoden und -kriterien für den Ausbildungsprozeß kräftigen Auftrieb bekommen (...).“

„Zwar existieren bislang erst einige wenige allgemein anerkannte Qualitätsindikatoren, doch haben die jüngsten Diskussionen über Fragen der Qualität und Total-Quality-Management-Ansätze in Europa einen erkennbaren Trend zur Einführung konkreter und zweckdienlicher Qualitätsindikatoren für das allgemeine und berufliche Bildungswesen ausgelöst (...).“

Die Evaluation von Berufs- bildungsmaßnahmen und Arbeitsmarktpolitik – eine strukturbedingte Kluft

Als allgemeines Ergebnis unserer Analyse muß festgehalten werden, daß die Gebiete der Berufsbildungsforschung und der arbeitsmarktpolitischen Forschung nach wie vor deutlich voneinander abgegrenzt sind, was damit zusammenhängt, daß in den beiden Bereichen zumeist unterschiedliche Evaluierungsansätze angewandt werden. Ersterer Forschungszweig ist hauptsächlich auf die Evaluation des Ausbildungsprozesses und dessen interner Qualitätskriterien ausgerichtet, während „Produkte“ der Berufsbildungsmaßnahme wie etwa die Beschäftigungsquote der Absolventen als Qualitätsindikatoren außer acht gelassen, wenn nicht gar bewußt abgelehnt werden. Die Berufsbildungsforschung beschäftigt sich in erster Linie mit dem Prozeß, mißt indes dem Ergebnis dieses Prozesses fast überhaupt keine Bedeutung bei. Im Gegensatz dazu räumt die arbeitsmarktpolitische Forschung der Frage der Eingliederung in den Arbeitsmarkt eine Vorrangstellung ein. In der arbeitsmarktpolitischen Diskussion ist die Dokumentierung der Beschäftigungssituation der Absolventen einer Berufsbildungsmaßnahme nicht nur gängige Praxis, sondern auch unumstrittenes Kriterium zur Evaluierung der Wirksamkeit von Berufsbildungsmaßnahmen. Für die arbeitsmarktpolitische Forschung ist die Beschäftigungsquote der maßgebliche Qualitätsindikator (vgl. dazu die Zusammenfassung in: OECD, 1991). Dieser Indikator ist hier dermaßen dominant, daß die Lernleistungen der Ausbildungsteilnehmer bei arbeitsmarktpolitischen Forschungen bisweilen ignoriert werden, obwohl auch sie einen weiteren, eindeutig ergebnisbezogenen Qualitätsindikator darstellen. Von der Erforschung (der Qualität) des Ausbildungsprozesses wird bei arbeitsmarktpolitischen Ex-post-Evaluationen weitgehend abgesehen. Evaluationen aktiver Arbeitsmarktpolitik zeigen im allgemeinen auf, welche Arten von Berufsbildungsmaßnahmen eine positive Beschäftigungswirkung hatten und welche nicht, geben jedoch in der Regel keinen Aufschluß darüber, warum dies so war (Fay, 1996).

In bezug auf das CIPP-Modell muß die dynamische Beziehung zwischen Prozeß und Ergebnis (Produkt) noch eingehender erforscht werden. Bei ergebnisbezogenen Evaluationen aktiver Arbeitsmarktpolitik wurden bislang nicht nur die situativen Umstände des Ausbildungsprozesses und deren Auswirkungen auf die Beschäftigungssituation ignoriert. Vielmehr werden oft auch die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer bei der Evaluierung der Beschäftigungsquoten unberücksichtigt gelassen. Und das, obwohl solchen Einschätzungen in der Berufsbildungsprozeßforschung und im Rahmen des Qualitätsmanagements ein immer höherer Stellenwert beigemessen wird und sie sich bereits als ausgesprochen wertvoll erwiesen haben.

Eine Ausnahme von dieser Regel stellen die Evaluationen innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in Großunternehmen dar, wo sowohl bei der Gestaltung der Schulungen als auch bei der Evaluierung der Ergebnisse systematisch versucht wird, nicht nur die objektiven Erfordernisse der betrieblichen Arbeitsprozesse zu berücksichtigen, sondern auch die subjektiven Interessen und Erfahrungen der Beschäftigten, und diese zueinander in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus zeichnen sich diese Studien auch dadurch aus, daß man sich darin eingehend mit der Frage des Transfers und Nutzens der erworbenen Qualifikationen für die innerbetrieblichen Arbeitsprozesse befaßt und bei der Evaluation der Bildungsmaßnahmen einen weiteren Qualitätsindikator heranzieht, anhand dessen die Erreichung bestimmter Ziele über den eigentlichen Ausbildungsprozeß hinaus geprüft wird (Götz, 1993). Leider wird den aus der Transferforschung gewonnenen Erkenntnissen sowohl in der Berufsbildungsprozeßforschung wie auch in der arbeitsmarktpolitischen Debatte viel zu wenig Beachtung geschenkt.

Bei prozeßbezogenen Evaluationen liegt der Schwerpunkt auf der internen qualitativen Dimension der Berufsbildung, die anhand von verschiedenen Kriterien analysiert werden kann (Dupouey, 1991). Durch die aktuelle Debatte über Fragen der Qualität in der beruflichen Bildung haben Evaluierungsmethoden und -kriterien für den Ausbildungsprozeß kräftigen Auftrieb bekommen (Van den Berghe,



1996). Immer mehr Veranstalter evaluieren die von ihnen durchgeführten Berufsbildungsmaßnahmen unter Zuhilfenahme von veröffentlichten Checklisten und Kriterien. Ebenso ist es inzwischen allgemein üblich, die Teilnehmer am Ende einer Aus- oder Weiterbildung mittels schriftlicher Fragebögen um eine Bewertung der durchlaufenen Schulung, der (des) Ausbilder(s), der Lehrmittel, didaktischen Methoden und Ausrüstung zu ersuchen. Bewertungen dieser Art können dem Veranstalter sicherlich wertvolle Hinweise darauf geben, wie die angebotene Berufsbildungsmaßnahme verbessert werden kann; unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Vergleichbarkeit jedoch stellen sie keine zuverlässigen Kriterien für die Evaluierung der Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen dar. Zwar existieren bislang erst einige wenige allgemein anerkannte Qualitätsindikatoren, doch haben die jüngsten Diskussionen über Fragen der Qualität und Total-Quality-Management-Ansätze in Europa einen erkennbaren Trend zur Einführung konkreter und zweckdienlicher Qualitätsindikatoren für das allgemeine und berufliche Bildungswesen ausgelöst (loc. cit.). Solche Kriterien könnten etwa in einem Katalog von vorgegebenen Normen für den Ausbildungsprozeß bestehen (wie z.B. den ISO-Normen). Sie könnten die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen sowie die Anforderungen der Unternehmen einbeziehen; ebenso könnten Indikatoren für die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer mit einbegriffen werden, wie auch Indikatoren zur Untersuchung der späteren Beschäftigungssituation der Absolventen. Folglich bestimmen die Qualitätsindikatoren die anzuwendenden Verfahrensweisen, und entsprechend der Logik dieses Evaluierungsansatzes leisten solche Qualitätselemente gleichzeitig auch einen Beitrag zur Erreichung der gesteckten Ziele.

Unabhängig davon, welche Indikatoren angewandt werden, muß dem Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und der anschließenden Beschäftigungssituation der Teilnehmer zentrale Bedeutung zukommen. Eine Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen, die die Beschäftigungsquote der Absolventen außer acht läßt, ist schlichtweg unbefriedigend. Ansonsten wäre es nämlich möglich, eine Berufsbildungsmaßnahme als

qualitativ hervorragend einzustufen, selbst wenn es anschließend nur einem einzigen Absolventen gelingen sollte, einen Arbeitsplatz zu finden.

Die Angaben zum Verbleib der ehemaligen Schulungsteilnehmer auf dem Arbeitsmarkt müssen zunehmend auch qualitative Beschäftigungskriterien in bezug auf die individuellen Variablen der Absolventen umfassen. Der Vorteil der Beschäftigungsquote als Qualitätsindikator liegt darin, daß diese sowohl meßbar als auch ausreichend allgemein gehalten ist, so daß sich damit die Auswirkungen von sehr unterschiedlichen berufsbildungspolitischen Maßnahmen ermitteln lassen. Allerdings wird die Quote der vermittelten Absolventen bisweilen einfach automatisch der jeweiligen Berufsbildungsmaßnahme zugeschrieben, auch wenn vielleicht überhaupt keine kausale Beziehung zwischen der durchlaufenen Aus- oder Weiterbildung und der anschließend aufgenommenen beruflichen Tätigkeit besteht. Die charakteristische Schwäche der ergebnisbezogenen Arbeitsmarktforschung besteht darin, daß uns ihr wichtigster Qualitätsindikator, die Beschäftigungsquote, keinen Aufschluß darüber gibt, welche Variablen möglicherweise einen Einfluß auf den Zugang zur Beschäftigung ausüben und in welchem Maße diese zum Tragen kommen könnten.

Eine hohe Beschäftigungsquote nach Abschluß einer Berufsbildungsmaßnahme ist an sich noch kein Indikator für Qualität, ebensowenig wie eine niedrige. Die berühmte Feststellung von Tanguy (1986), wonach der Zusammenhang zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung und Beschäftigung „introuvable“ („unauffindbar“) sei, hat sich hingegen als zu oberflächlich erwiesen. Zwischen beruflicher Bildung und Beschäftigung mag zwar im Einzelfall nicht notwendigerweise ein Kausalzusammenhang bestehen. Dies liegt jedoch darin begründet, daß es sich hierbei nicht um eine simple Beziehung zwischen Ursache und Wirkung handelt, sondern vielmehr – so wie bei jeder Beziehung zwischen Angebot und Nachfrage – um ein überaus komplexes Zusammenspiel einer ganzen Reihe von Variablen. Dieses Zusammenspiel ließ sich in zahlreichen Studien durchaus auch auf empirischem Wege aufzeigen (vgl. den Überblick in: Reutersward, 1995).

„Unabhängig davon, welche Indikatoren angewandt werden, so muß dem Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und der anschließenden Beschäftigungssituation der Teilnehmer zentrale Bedeutung zukommen. Eine Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen, die die Beschäftigungsquote der Absolventen außer acht läßt, ist schlichtweg unbefriedigend.“



„Obwohl die Bedeutung von prozeßbezogenen Evaluationen durch die Ergebnisse der untersuchten Evaluierungsstudien unterstrichen wird, so kann das Vorliegen von Qualitätskriterien im Ausbildungsprozeß an sich noch nicht als Ausdruck von Qualität gewertet werden.“

So ist es beispielsweise in der arbeitsmarktbezogenen Evaluationsforschung üblich, die Ergebnisse unterschiedlicher beruflicher Schulungen anhand des Beschäftigungsindicators zu vergleichen, um ausgehend davon eine Hierarchie von effektiveren und weniger effektiven Bildungsmaßnahmen aufzustellen. Tanas et al. (1995) gelang es zum Beispiel, nachzuweisen, daß eine Änderung von Gegenstand und Inhalt einer beruflichen Schulung geänderte Auswirkungen hinsichtlich der Beschäftigungsquote der nachfolgenden Teilnehmerkohorten mit sich brachte. Ferner wurden im Rahmen der untersuchten Evaluierungsstudien auch Vergleiche zwischen den Beschäftigungsquoten verschiedener Zielgruppen in bezug auf die allgemein herrschenden Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt vorgenommen. Bei solchen vergleichenden Analysen konnte beispielsweise aufgezeigt werden, daß Frauen im Hinblick auf den Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis nach dem Abschluß beruflicher Bildungsmaßnahmen benachteiligt waren (vgl. Seyfried, Bühler, 1995). Insofern können Beschäftigungsquoten durchaus als Indikatoren für notwendige Korrekturen an den politischen Strategien und der Gestaltung von Berufsbildungsmaßnahmen herangezogen werden, um diese besser auf die Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen und die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt abzustimmen.

Trotz dieser wertvollen Schlußfolgerungen, die sich aus den Beschäftigungsdaten ziehen lassen, bergen diese nach wie vor gewisse Schwächen im Hinblick auf die Frage der Kausalität. Gerade die Beschäftigungsquote hängt nicht allein von der Gestaltung und Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen ab, sondern steht vielmehr ebenso unter dem Einfluß einer Fülle von anderen Variablen, die außerhalb des Berufsbildungsbereichs anzusiedeln sind (Blaschke et. al., 1992). Wenn etwa die makroökonomische Lage durch eine viel zu niedrige Arbeitskräftenachfrage gekennzeichnet ist, dann werden wir unsere Erwartungen hinsichtlich der Zahl der nach Durchlaufen einer Berufsbildungsmaßnahme vermittelten Absolventen von vornherein sehr niedrig ansetzen müssen. In einer solchen Situation hängt die Eingliederung von Erwerbspersonen in ein Beschäftigungsverhältnis nicht in erster Linie von der Ausbildungsqualität

ab, sondern wird entscheidend von den allgemeinen Entwicklungen und der Konjunktur in einzelnen Wirtschaftszweigen mitbestimmt. Angesichts dieser Schwächen hinsichtlich der Kausalitätsproblematik ist es vollkommen unbefriedigend, die Beschäftigungsquote als den alleinigen Indikator für die Effektivität heranzuziehen oder daraus zu folgern, daß die eine oder andere Berufsbildungsmaßnahme gelungener oder auch weniger gelungen war.

Schlußbemerkungen

Obwohl die Bedeutung von prozeßbezogenen Evaluationen durch die Ergebnisse der untersuchten Evaluierungsstudien unterstrichen wird, so kann das Vorliegen von Qualitätskriterien im Ausbildungsprozeß an sich noch nicht als Ausdruck von Qualität gewertet werden. Nur dann, wenn diese Qualitätsaspekte zur Verbesserung der Zielsetzungen der betreffenden Berufsbildungsmaßnahme dienen sollen, können sie bei den Evaluationen mit in Erwägung gezogen werden. Im Laufe der aktuellen Debatte über die Qualität in der beruflichen Bildung zeichnet sich eine Tendenz zur Festlegung von allgemein anerkannten Qualitätsindikatoren ab. Dieser Trend könnte in entscheidendem Maße zur Verzahnung von prozeßbezogenen Qualitätsmerkmalen mit der Frage der Arbeitsmarktrelevanz der Berufsbildungsmaßnahmen und der anschließenden Beschäftigungssituation der Absolventen beitragen. Dies ist umso wichtiger, als ergebnisbezogenen Evaluationen bislang der Nachteil anhaftete, daß sie nur selten wohl untermauerte Schlüsse im Hinblick auf die Auswirkungen bestimmter Qualitätsmerkmale von Berufsbildungsmaßnahmen zuließen. In der wissenschaftlichen Diskussion über die Verfahrensweisen zur Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen zeichnet sich jedoch eine zunehmende Tendenz ab, diesen Fragen einen höheren Stellenwert einzuräumen (Fay, 1996).

Je mehr Bedeutung der Untersuchung der Qualitätsaspekte von Berufsbildungsmaßnahmen beigemessen wird, desto weniger sollten prozeßbezogene und ergebnisbezogene Evaluationen als Alternativen, sondern vielmehr als notwendige



gerweise komplementäre Verfahren gesehen werden. Ein zusammenhängender Ansatz zur Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen muß die festgestellten Diskrepanzen zwischen dem „Prozeß“ und dem „Produkt“ bzw. „Ergebnis“ überbrücken. In der Zukunft ist eine stärkere Konvergenz zwischen den berufsbildungs-

politischen und den arbeitsmarktpolitischen Diskussionen gefordert, und auf beiden Seiten sollten größere Anstrengungen zur Erarbeitung von zusammenhängenden Forschungsansätzen unternommen werden, die sowohl prozeßbezogenen als auch ergebnisbezogenen Qualitätsindikatoren Rechnung tragen.

Literaturhinweise

- Aubégný, J.** (1989). *L'évaluation des organisations éducatives*. Paris: Editions Universitaires.
- Blaschke, D., H.-E. Plath & E. Nagel** (1992): Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung. In: *MittAB* 25 (1992), 3, S. 381-405.
- Björklund, A.** (1991). Evaluation of Labour Market Policy in Sweden. In: *OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*. Paris, S. 73-88.
- Calmfors, L.** (1994). Active Labour Market Policy and Unemployment. A Framework for the Analysis of Crucial Design Features. *Economic Studies*, 22. OECD, Paris.
- Cronbach, L. J.** (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DULBEA** (1994). Evaluation ex-post des objectifs 3 et 4 du Fonds Social Européen 1990-1992. Rapport final. FTU, Leuven. DULBEA, ULB, Brüssel.
- Dupouey, P.** (1991). *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Fay, R. G.** (1996). What Can We Learn from Evaluations of Active Labour Market Policies Undertaken in OECD Countries? The Case of Training. In: *Evaluation of European Training, Employment and Human Resource Programmes*. Thessaloniki: CEDEFOP-Panorama, S. 111-113.
- Fierens, A., D. Meulders & K. Sekkat** (1993). *Prévision de la demande de travail pour 25 secteurs d'activité économique*. DULBEA, ULB, Brüssel.
- Figari, G.** (1994). *Evaluer: quel référentiel?*. Brüssel: de Boeck.
- Fernández-Ballesteros, R., E. Vedung & E. Seyfried** (1998). Psychology in Programme Evaluation. In: *European Psychologist*, Bd. 3, 2, S. 143-154. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Götz, K.** (1993). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Guba, E. & Y. Lincoln** (1990). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications
- OECD** (1991). *Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*. Paris.
- Patton, M. Q.** (1989). *Qualitative Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Reutersward, A.** (1995). *Does Labour Market Training Improve Job Prospects?* OECD, Paris.
- Riddell, C.** (1991). Evaluation of Manpower and Training Programmes. The North American Experience. In: *OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art*. Paris, S. 43-72.
- Scriven, M.** (1994). Evaluation Ideologies. In: R.F. Conner, D.G. Altman & C. Jackson (Hrsg.), *Evaluation Studies*, Bd. 9, S. 49-80. Beverly Hills, CA: Sage.
- Seyfried, E. & A. Bühler** (1996). *Evaluierung des Einsatzes von ESF-Mitteln im Ziel 1-Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Operationelles Programm des Bundes 1991-1993*. FHVR Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation.
- Stufflebeam, D. & A. Skinfeld** (1988). *Systematic Evaluation*. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing.
- Tanás, A., A. Harkman & F. Jansson** (1995). *The Effect of Vocationally Oriented Employment Training on Income and Employment*. Arbeitsmarktnadsstyrelsen. Oslo.
- Van den Berghe, W.** (1996). *Quality Issues and Trends in Vocational Education and Training in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.



**Wouter
Van den Berghe**

Direktor, Quality Management Services, Deloitte & Touche, Belgien

Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung

Obwohl die ISO-9000-Zertifizierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung noch immer eine untergeordnete Rolle spielt, wächst die Zahl der zertifizierten Institutionen und Abteilungen, insbesondere unter den Weiterbildungs- und Berufsbildungsanbietern.

Viele Praktiker der allgemeinen und beruflichen Bildung fragen sich jedoch, ob diese Entwicklung die beste Methode ist, die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen zu verbessern. Sie bezweifeln nach wie vor, daß eine solche Zertifizierung tatsächlich Wertschöpfung bedeutet, ganz zu schweigen davon, daß sie in ihren Augen kostspielig ist.

Einleitung

Im Laufe der letzten zehn Jahre ist „Qualität“ zum zentralen Anliegen der Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen und gemeinnützigen Organisationen in Europa geworden. Sichtbares Zeichen dieser „Qualitätswelle“ ist insbesondere in Europa die Zertifizierung der Qualitätssicherungsmechanismen innerhalb der Organisationen nach den sogenannten ISO-9000-Normen. In vielen europäischen Wirtschaftszweigen entwickelt sich diese Form der Zertifizierung de facto zur grundlegenden Qualitätsnorm.

Die ISO-9000-Normen wurden ursprünglich für Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes aufgestellt. Seit Beginn der neunziger Jahre werden diese Normen immer mehr auch in anderen Wirtschaftsbereichen angewandt. Die Entwicklungen der letzten Jahre führten dazu, daß der Wert eines ISO-9000-Zertifikats allgemein anerkannt wird und ein Gütezeichen darstellt.

Qualität ist natürlich in der allgemeinen und beruflichen Bildung kein neues Thema. Dennoch ist das Interesse an ISO 9000 relativ jungen Datums. Seit Beginn der neunziger Jahre haben einige Berufsbildungseinrichtungen in Europa ein ISO-9001- bzw. ISO-9002-Zertifikat erworben¹. Obwohl die ISO-9000-Zertifizierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung noch immer eine untergeordnete Rolle spielt, wächst die Zahl der zertifizierten Institutionen und Abteilungen, insbesondere bei den Weiterbildungs- und Berufsbildungsanbietern.

Viele Praktiker der allgemeinen und beruflichen Bildung fragen sich jedoch, ob diese Entwicklung die beste Methode ist,

die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen zu verbessern. Sie bezweifeln nach wie vor, daß eine solche Zertifizierung tatsächlich Wertschöpfung bedeutet, ganz zu schweigen davon, daß sie in ihren Augen kostspielig ist.

In dem vorliegenden Artikel wird versucht, diesen Aspekt und andere damit in Zusammenhang stehende Fragen näher zu beleuchten. Er beruht größtenteils auf einer von mir durchgeführten Studie, die 1997 als CEDEFOP-Bericht veröffentlicht wurde². Dort wird der Leser weitere Informationen finden, insbesondere zu Fragen der Auslegung und Anwendung.

Was ist ISO 9000?

ISO 9000 ist der gebräuchliche Name für eine Reihe internationaler Normen zur Qualitätssicherung in Organisationen wie ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003, ISO 9004 (und ihre Untergruppen). Die wichtigsten Normen, die in diesem Beitrag behandelt werden, sind ISO 9001 und ISO 9002. Die offizielle Bezeichnung für ISO 9001 lautet: „Qualitätsmanagementsysteme; Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung“. ISO 9002 ist ähnlich wie ISO 9001 angelegt, nur daß hier das Design ausgeklammert ist. Im Gegensatz zu anderen Dokumenten und „Standards“ der ISO-9000-Reihe gestatten diese beiden Normen die Zertifizierung von Organisationen durch eine dritte Partei.

In den Definitionen unter ISO 9001 und 9002 ist „Qualitätssicherung“ der Schlüsselbegriff. Gemäß ISO 8402 lautet die offizielle internationale Definition für Qualitätssicherung folgendermaßen: „Alle geplanten und systematischen Tätigkeiten,

1) Auf den Unterschied zwischen ISO 9001 und ISO 9002 wird an anderer Stelle im Artikel eingegangen.

2) Der vollständige Titel des Berichts lautet: „Application of ISO 9000 Standards in Education and Training, Interpretation and Guidelines in a European Perspective“.



die innerhalb des QM-Systems verwirklicht sind, und die wie erforderlich dargelegt wurden, um ausreichendes Vertrauen zu schaffen, daß eine Einheit die Qualitätsforderung erfüllen wird.“

Meines Erachtens ist eine solche Definition wenig geeignet. Zweckmäßiger wäre es, die Forderungen an die Qualitätssicherung folgendermaßen zu beschreiben:

- genau definierte Qualitätskriterien für alle Tätigkeiten, für die Qualitätssicherung relevant ist;
- Verfahrensweisen, die gewährleisten, daß die Qualitätsnormen erfüllt werden;
- Verfahrensweisen, deren Einhaltung regelmäßig überprüft wird;
- Ermittlung und Untersuchung von Ursachen der Nichteinhaltung;
- Beseitigung der Ursache von Problemen durch entsprechende Korrekturmaßnahmen.

Die Prinzipien der Qualitätssicherung können auf eine bestimmte Tätigkeit oder auf alle innerhalb eines Unternehmen ablaufenden Prozesse angewandt werden. Bezieht sich die Qualitätssicherung auf die gesamte Tätigkeit eines Unternehmens, spricht man von einem „Qualitätssicherungssystem“ bzw. einem „Qualitätskontrollsystem“ oder „Qualitätsmanagementsystem“ (die neuere Bezeichnung).

Im wesentlichen enthalten die Normen ISO 9001 und ISO 9002 eine Reihe von Anforderungen an ein solches Qualitätssicherungssystem. Einige dieser Anforderungen sind recht allgemein formuliert, andere ausführlicher. Die englische Fassung der Normen umfaßt ca. 8 Seiten, wobei die Anforderungen von Abschnitt 4, der in 20 „*Unterabschnitte*“ oder „*Kriterien*“ eingeteilt ist, den größten Teil ausmachen (siehe Tabelle 1).

Die Normanforderungen lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen:

- allgemeine Forderungen an ein Qualitätssicherungssystem (Verantwortung der Leitung, Qualitätshandbuch und Verfahrensweisen, Ernennung eines Qualitätsmanagers, Verfügbarkeit angemessener Ressourcen und geschulter Mitarbeiter usw.);

Tabelle 1

**Forderungen an die Qualitätssicherung/
QM-Darlegung nach ISO 9001 und ISO 9002:
„Unterabschnitte“ oder „Kriterien“**

- 4.1 Verantwortung der Leitung
- 4.2 Qualitätsmanagementsystem
- 4.3 Vertragsprüfung
- 4.4 Designlenkung
- 4.5 Lenkung der Dokumente und Daten
- 4.6 Beschaffung
- 4.7 Lenkung der vom Kunden bereitgestellten Produkte
- 4.8 Kennzeichnung und Rückverfolgbarkeit von Produkten
- 4.9 Prozeßlenkung
- 4.10 Prüfungen
- 4.11 Prüfmittelüberwachung
- 4.12 Prüfstatus
- 4.13 Lenkung fehlerhafter Produkte
- 4.14 Korrektur- und Vorbeugungsmaßnahmen
- 4.15 Handhabung, Lagerung, Verpackung, Konservierung und Versand
- 4.16 Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen
- 4.17 Interne Qualitätsaudits
- 4.18 Schulung
- 4.19 Wartung
- 4.20 Statistische Methoden

- Notwendigkeit der Aufrechterhaltung von dokumentierten Verfahrensweisen für die Schlüsselprozesse der Organisation (Design, Entwicklung, Beschaffung, Auslieferung usw.) und Umsetzung der einzelnen Verfahrensschritte;

- spezifische Qualitätssicherungsmechanismen, einschließlich Prüfungen und Inspektionen, Führen von Qualitätsaufzeichnungen, Beseitigung von Qualitätsmängeln, Aktualisierung der Dokumentation, Durchführung interner Qualitätsaudits und regelmäßige Bewertung des Qualitätsmanagements durch die Leitung.

Die Erfüllung dieser Anforderungen sollte für ein gut organisiertes Unternehmen kein Problem darstellen. In einer effektiv arbeitenden, leistungsstarken Organisation reicht es oft aus, die aktuellen Betriebsabläufe in der vorgeschriebenen Form schriftlich festzuhalten. Einige der spezifischen Forderungen an die Qualitätssicherung sind jedoch fast immer mit zusätzlicher Arbeit verbunden wie z.B. Einführung neuer Maßnahmen und Abläufe, insbesondere die Dokumenten-



„(...) bei ISO 9001 und ISO 9002 handelt es sich um Systemnormen. Mit den Zertifikaten wird bescheinigt, daß die Organisation in der Lage ist, den Bedürfnissen und Forderungen ihrer Kunden planmäßig und überwacht Rechnung zu tragen. Damit wird jedoch nicht garantiert, daß die Produkte oder die Arbeitsleistung der Organisation von bestmöglicher Qualität sind (obwohl das zu Werbezwecken oft suggeriert wird). (...) einem Bildungsanbieter wird per ISO-9000-Zertifikat bestätigt, daß organisatorisch nichts zu beanstanden ist und die Programme und Kurse den Vorstellungen und Bedürfnissen der Bildungsnachfrager gerecht werden. Das Zertifikat ist jedoch nicht unbedingt eine Gewähr dafür, daß der Inhalt dieser Kurse und Programme einem bestimmten Bildungsstandard entspricht.“

„Die im Zusammenhang mit ISO 9000 verwendeten Begriffe „Normen“ und „Standards“ unterscheiden sich somit vom herkömmlichen Gebrauch dieser Begriffe in der allgemeinen und beruflichen Bildung.“

kontrolle, interne Qualitätsaudits und systematische Korrekturmaßnahmen.

Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, daß es sich bei ISO 9001 und ISO 9002 um Systemnormen handelt. Mit den Zertifikaten wird bescheinigt, daß die Organisation in der Lage ist, den Bedürfnissen und Forderungen ihrer Kunden planmäßig und überwacht Rechnung zu tragen. Damit wird jedoch nicht garantiert, daß die Produkte oder die Arbeitsleistung der Organisation von bestmöglicher Qualität sind (obwohl das zu Werbezwecken oft suggeriert wird). Diese prozeßbezogene Herangehensweise an die Qualität kann mitunter mit einem „kategorischeren“ produktbezogenen Qualitätsansatz kollidieren. Beispielsweise wird einem Bildungsanbieter per ISO-9000-Zertifikat bestätigt, daß organisatorisch nichts zu beanstanden ist und die Programme und Kurse den Vorstellungen und Bedürfnissen der Bildungsnachfrager gerecht werden. Das Zertifikat ist jedoch nicht unbedingt eine Gewähr dafür, daß der Inhalt dieser Kurse und Programme einem bestimmten Bildungsstandard entspricht.

Die im Zusammenhang mit ISO 9000 verwendeten Begriffe „Normen“ und „Standards“ unterscheiden sich somit vom herkömmlichen Gebrauch dieser Begriffe in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Offizielle „Normen“ für die allgemeine und berufliche Bildung beziehen sich im allgemeinen auf das erforderliche „Input“ (z.B. die Qualifikation der Lehrkräfte, Inhalt der Bildungsprogramme usw.) oder in einigen Fällen auf das „Output“ (Bescheinigungen, Diplome usw.). Mit ISO 9000 wird Qualität insofern unter einem anderen Aspekt betrachtet, als es darum geht, allgemeine Prinzipien für die Kontrolle der Abläufe innerhalb der Einrichtungen („Prozeß-“ oder „System“-Normen) zu befolgen.

Ein weiterer wichtiger Unterschied besteht darin, daß die herkömmlichen Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung häufig sehr speziell sind und sich auf einen bestimmten Inhalt beziehen. Somit sind sie sachbezogener und leichter verifizierbar, allerdings auch schneller überholt und nicht so leicht übertragbar. Andererseits sind ISO 9001 und 9002 weit aus allgemeiner formuliert, so daß stets ein erheblicher Auslegungsbedarf besteht

(ein heikles Thema für Bildungsexperten), wobei bestimmte Aspekte mitunter nicht im Detail berücksichtigt werden.

Wie funktioniert die Zertifizierung?

Das Interessante an ISO 9001 und 9002 ist, daß eine unabhängige dritte Partei die Erfüllung der Qualitätsforderungen zertifizieren kann. Im allgemeinen ist die Zertifizierung auf nationaler Ebene organisiert. In den meisten Industrieländern gibt es inzwischen eine nationale Organisation, die berechtigt ist, nationale Zertifizierstellen zu „akkreditieren“. Hat die Zertifizierstelle das Akkreditierungsverfahren erfolgreich bestanden, kann sie „anerkannte“ ISO-9001- oder ISO-9002-Zertifikate verleihen. Im Zuge des Akkreditierungsverfahrens muß die Zertifizierstelle äußerst strenge Kriterien erfüllen, sowohl was die Qualifikation der angestellten Qualitätsauditoren als auch die interne Organisation betrifft. Außerdem ist die Akkreditierung häufig auf bestimmte Wirtschaftszweige beschränkt und muß zudem regelmäßig erneuert werden.

Ist eine Organisation am Erwerb eines ISO-9000-Zertifikats interessiert, so sind in der Regel folgende Etappen zu durchlaufen:

- Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems durch die Organisation gemäß den Normanforderungen (ISO 9001 oder ISO 9002);
- Auswahl einer akkreditierten Zertifizierstelle;
- Voraudit des Qualitätssicherungssystems durch die Zertifizierstelle (fakultativ), erforderlichenfalls gefolgt von Korrekturmaßnahmen;
- Audit durch die Zertifizierstelle, die prüft, ob alle Anforderungen erfüllt sind und Verleihung des Zertifikats nach erfolgreichem Audit;
- verschiedene Zwischenaudits in begrenztem Umfang über einen Zeitraum von drei Jahren (in der Regel alle 6 bis 8 Monate, aber mindestens einmal im Jahr);



□ Die Gültigkeit des Zertifikats ist auf drei Jahre beschränkt.

Selbstverständlich ist die Dienstleistung der Zertifizierstelle nicht unentgeltlich. Die Kosten können erheblich sein und betragen für eine Bildungseinrichtung in der Regel zwischen 2.500 und 10.000 ECU. Diese Ausgaben machen jedoch nur einen geringen Teil aller mit einer Zertifizierung verbundenen Kosten aus: Der Löwenanteil entfällt auf die Vergütung der für die Umsetzung des Qualitätssicherungssystems verantwortlichen Mitarbeiter (eventuell mit Unterstützung durch externe Berater).

Die relativ allgemeine Formulierung der ISO-9000-Normen, der „nationale“ Charakter der Akkreditierungsstruktur und der „Wettbewerb“ zwischen den Zertifizierstellen führten dazu, daß die Praxis der Verleihung der ISO-Zertifikate nicht ganz einheitlich ist. Wenngleich es kaum „stichhaltige“ Beweise dafür gibt, stimmen die meisten Experten wohl darin überein, daß nicht alle Zertifikate den gleichen Wert haben. Wie man hört, sind Zertifizierungsverfahren in einigen Ländern oder bei bestimmten Zertifizierstellen leichter zu bestehen als bei anderen. Nach meinen Erfahrungen existiert dieses „Problem“ tatsächlich und sollte ernst genommen, aber nicht überbewertet werden. Aufgrund des Prozeßcharakters eines Qualitätssicherungssystems nach ISO 9000 mit all den damit verbundenen Rückkopplungen und Korrekturmaßnahmen, ist es sehr schwierig, ein „mangelhaftes“ ISO-9000-System zu betreiben. Bisher gab es nur sehr wenige „verfälschte“ Systeme oder Zertifikate, zumindest was den akkreditierten Bereich betrifft. Vergleicht man damit die Unterschiede zwischen dem Wert und der Qualität ähnlich lautender akademischer Grade in Europa, so sind letztere weitaus gravierender als die zwischen den einzelnen ISO-9000-Zertifikaten.

Vor- und Nachteile der ISO-9000-Zertifizierung

Bevor wir der Frage nachgehen, inwieweit ISO 9000 für die allgemeine und berufliche Bildung geeignet ist, sollten wir untersuchen, wie die Unternehmen die Vor- und Nachteile der Zertifizierung ein-

schätzen. Sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wurde eine Vielzahl von Studien über den Nutzen und die Mängel der Zertifizierung nach ISO 9000 erarbeitet.

In einer ausführlichen britischen Untersuchung mit dem Titel „ISO 9000 - Does it work?“, die die Manchester Business School 1995 im Auftrag von SGS durchführte, wurden von mindestens der Hälfte aller Befragten acht Gründe zugunsten einer Zertifizierung angeführt (in der Reihenfolge ihrer Bedeutung):

- wahrscheinliche Nachfrage potentieller Kunden nach ISO 9000
- stärkere Vereinheitlichung der Arbeitsabläufe
- Wahrung/Erhöhung des Marktanteils
- Verbesserung der Qualität der Dienstleistung
- Druck seitens der Kunden
- gutes Werbemittel
- höhere Effektivität der Arbeitsabläufe
- Verbesserung der Produktqualität

Außerdem ergab die Untersuchung, daß

„kleine Unternehmen mit der Zertifizierung in erster Linie ihren Marktanteil verbessern und die Norm für Werbezwecke nutzen wollen. (...) Je größer ein Unternehmen, desto eher wurde Kundendruck als ein Grund für die Zertifizierung angeführt. Im Dienstleistungssektor standen die Erhöhung des Marktanteils, die Vereinheitlichung der Arbeitsabläufe und die Verbesserung der Qualität der Dienstleistungen im Vordergrund (...)“.

Auf die allgemeine und berufliche Bildung übertragen, stimmen diese Ergebnisse mit meinen Erkenntnissen und Erfahrungen im Hinblick auf Bildungsanbieter überein.

In der gleichen Studie wurden jedoch auch folgende erhebliche Hindernisse und Probleme bei der ISO-9000-Zertifizierung aufgezeigt:

- Zeitaufwand für die Erarbeitung des Qualitätshandbuchs
- umfangreiche Verwaltungsarbeit
- hohe Kosten der Durchführung
- Zeitaufwand für die vollständige Umsetzung
- hohe Kosten für die Aufrechterhaltung des Standards



„(...) die Bedeutung und die Kosteneffektivität der Zertifizierung hängen in hohem Maße von dem jeweiligen Kontext ab, d.h. sowohl von den externen Forderungen und Möglichkeiten als auch von den internen Notwendigkeiten und Gegebenheiten.“

„Nach wie vor ist jedoch ungewiß, ob sich ISO 9000 jemals im öffentlichen und gemeinnützigen Sektor (einschließlich des Bildungswesens) voll durchsetzen wird. Dies hängt mit der Zweckmäßigkeit, den Fragen der Auslegung, den Kosten sowie mit der Qualitätskultur dieser Einrichtungen zusammen.“

- das Fehlen kostenloser Beratungsmöglichkeiten
- mangelnde Übereinstimmung unter den Auditoren
- Zeitaufwand für die Überprüfung der Unterlagen vor den Audits

Allein das erste Problem wurde von mehr als 30 % der Befragten genannt, den letzten Punkt führten 16 % an. Die Untersuchung gelangte zu folgendem Schluß:

„Das größte Problem bei der Einführung eines Qualitätssicherungssystems nach ISO 9000 war für alle Gruppen der hohe Aufwand - insbesondere der Zeitaufwand, die Schreiarbeit und die finanziellen Mittel. Für kleinere Unternehmen waren die Nachteile - im Vergleich zu den Vorteilen - im allgemeinen schwerwiegender als für größere Unternehmen. Dieser Unterschied konnte auch bei den Bedenken hinsichtlich der beständigen Aufrechterhaltung des Standards beobachtet werden (...).“

Diese Argumente für und wider die ISO-9000-Norm sind meines Erachtens ein adäquates Spiegelbild der Debatte über die Vor- und Nachteile der Qualitätssicherung nach ISO 9000 aus der Sicht der Unternehmen. Sie zeigen außerdem, daß die Bedeutung und die Kosteneffektivität der Zertifizierung in hohem Maße von dem jeweiligen Kontext abhängen, d.h. sowohl von den externen Forderungen und Möglichkeiten als auch von den internen Notwendigkeiten und Gegebenheiten.

Daher überrascht es nicht, daß viele erfolgreiche Unternehmen mit hohem Qualitätsniveau noch nicht nach ISO 9000 zertifiziert sind. Zudem ist ISO 9000 nur eine von vielen Methoden, ein Qualitätssicherungssystem zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, die Qualitätssicherung voranzubringen und die Qualität kontinuierlich zu verbessern. Im Gegensatz zu anderen Methoden ist dieses System jedoch für die Außenwelt deutlich sichtbar und gibt den Mitarbeitern eine klare Perspektive.

Meiner Meinung nach geht die Entwicklung allmählich dahin - in einigen europäischen Ländern schneller als in anderen -, daß ISO 9001 oder 9002 für Fertigungsunternehmen zur „Mindestan-

forderung“ an die Qualitätssicherung wird. In einigen europäischen Regionen ist dies bereits bei bestimmten Wirtschaftszweigen der Fall. Der Gedanke beginnt sich auch im kaufmännischen Dienstleistungsbereich durchzusetzen, obwohl langsamer und differenzierter (die Relevanz des Zertifikats ist dort nicht so offenkundig, oder es gibt vielleicht interessantere Alternativen wie etwa branchenspezifische Normen). Nach wie vor ist jedoch ungewiß, ob sich ISO 9000 jemals im öffentlichen und gemeinnützigen Sektor (einschließlich des Bildungswesens) voll durchsetzen wird. Dies hängt mit der Zweckmäßigkeit, den Fragen der Auslegung, den Kosten sowie mit der Qualitätskultur dieser Einrichtungen zusammen.

Ist die Norm für die allgemeine und berufliche Bildung geeignet?

In einigen allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen wurden Ende der 80er Jahre „industrielle“ Qualitätsansätze eingeführt (wie z.B. Total Quality Management - TQM). Anfang der 90er Jahre gab es einige Pioniere unter den Bildungseinrichtungen, die sich ISO 9000 zuwandten. Seitdem mehren sich die Beweise, daß die TQM-Prinzipien und -Methoden - einschließlich derer, die auf den Qualitätsanforderungen gemäß ISO 9000 beruhen - für allgemeine und berufliche Bildungsträger relevant und nützlich sein können.

Eine ganze Reihe von Argumenten spricht für die Hinwendung zu einer Zertifizierung nach ISO 9000. Es ist nicht weiter verwunderlich, daß die allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen auf diese Weise die Qualität ihrer Bildungsprogramme verbessern oder aufrechterhalten wollen. Häufig werden jedoch auch andere Argumente vorgebracht wie z.B.:

- Förderung eines deutlich erkennbaren und glaubwürdigen Qualitätsimages;
- Reaktion auf externe Faktoren, insbesondere auf Druck seitens der Kunden (direkt oder indirekt), staatlichen Behörden oder Finanzierungsgremien;



□ Methode zur Entwicklung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems für die gesamte Einrichtung;

□ Verbesserung konkreter Arbeitsabläufe, die gegenwärtig schlecht organisiert sind.

Bei jedem dieser Punkte können verschiedene Faktoren wirken. Welche Bedeutung diesen Argumenten jeweils zukommt, wird in großem Maße von der Art der Einrichtung und dem äußeren Umfeld abhängen. Insgesamt scheinen sich die Beweggründe für eine Zertifizierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung nicht wesentlich von denen anderer Bereiche zu unterscheiden.

Pro und Contra, d.h. die Vor- und Nachteile einer Zertifizierung, sollten selbstverständlich gegeneinander abgewogen werden. Letztere sind zahlreich und angesichts der wenigen zertifizierten allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen nach wie vor von größerem Gewicht als die Gründe, die für eine Zertifizierung sprechen. Potentielle Nachteile sind:

□ Auslegungsprobleme (die Norm wurde ursprünglich für die Fertigungsindustrie erarbeitet);

□ mangelnde Relevanz bestimmter Normelemente (entscheidende Aspekte der allgemeinen und beruflichen Bildung sind nicht ausdrücklich erwähnt);

□ unzureichende Normung im Hinblick auf Nutzung und Anwendung;

□ Zeitaufwand und Kosten;

□ Gefahr eines zunehmenden Verwaltungsaufwands;

□ spezifische Probleme, die bestimmte Typen von allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen betreffen;

Damit wird deutlich, daß das ISO-9000-Konzept für die Anwendung in der allgemeinen und beruflichen Bildung einige Schwachstellen aufweist, die mit Sachverstand und Kreativität angegangen werden müssen. Ein wirkliches Problem sind jedoch die Kosten und der Zeitaufwand sowie die Gefahr des exzessiven Verwaltungsaufwands.

Zwischen den verschiedenen Arten von Bildungsträgern bestehen folgende generelle Unterschiede:

□ Im Vergleich zu Schulen und höheren Bildungseinrichtungen scheinen Weiterbildungsanbieter eher bereit zu sein, eine Qualitätssicherung nach ISO 9000 einzuführen (Marktdruck, größere Gemeinsamkeiten mit anderen Dienstleistern der Wirtschaft);

□ Berufsbildungsanbieter sind geeignetere Kandidaten für ISO 9000 als allgemeinbildende Einrichtungen (engere Bindung an den Arbeitsmarkt mit seinem Qualitätsbewußtsein und seiner Qualitätskultur);

□ ISO 9000 ist für „größere“ Einrichtungen eher geeignet als für „kleinere“ (Größenvorteile sowie die Notwendigkeit einer genau vorgeschriebenen Fertigungskontrolle in größeren Einrichtungen);

□ Je vielfältiger und spezieller die allgemeinen und beruflichen Bildungsprogramme sind, desto zeitaufwendiger und kostspieliger ist der Erwerb eines ISO-9000-Zertifikats.

Fragen der Auslegung

Eine Besonderheit der Normenreihe ISO 9000 ist, daß sie der Auslegung bedarf. Viele der in den Normen festgelegten Spezifikationen müssen sorgfältig analysiert und interpretiert werden, bevor sie auf die allgemeine und berufliche Bildung übertragen werden können, und zwar sowohl was die Terminologie als auch was die jeweiligen Prozesse betrifft. Dies hat Vor- und Nachteile. Positiv ist, daß dadurch im Laufe der Zeit ein beträchtliches Maß an Flexibilität und Anpassung möglich ist. Der Nachteil besteht darin, daß Unsicherheit, Kontroversen und Widerstand entstehen können.

Ein entscheidendes Definitionsproblem im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung betrifft den Begriff „Produkt“. Ist darunter das „Lernergebnis“, der „Lernprozeß“ oder das angebotene Bildungsprogramm zu verstehen? Dies ist keine rein theoretische Frage, denn sie wirkt sich auf alle Elemente der Norm aus.

Aufgrund von Vergleichen mit anderen Dienstleistungsbereichen und angesichts der Schwierigkeit, den Lernprozeß zu überwachen, und der unterschiedlichen Wege, die viele zertifizierte allgemeine

„Insgesamt scheinen sich die Beweggründe für eine Zertifizierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung nicht wesentlich von denen anderer Bereiche zu unterscheiden.“

„Ein entscheidendes Definitionsproblem im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung betrifft den Begriff „Produkt“. Ist darunter das „Lernergebnis“, der „Lernprozeß“ oder das angebotene Bildungsprogramm zu verstehen? (...) Aufgrund von Vergleichen mit anderen Dienstleistungsbereichen und angesichts der Schwierigkeit, den Lernprozeß zu überwachen, und der unterschiedlichen Wege, die viele zertifizierte allgemeine und berufliche Bildungseinrichtungen in ganz Europa eingeschlagen haben, ist es meines Erachtens am zweckmäßigsten, den Begriff „Produkt“ in Bezug auf ISO 9000 folgendermaßen zu definieren (...)“



„Der gesamte Prozeß von der Entscheidung bis zur Zertifizierung dauert bei einem gewöhnlichen Unternehmen im allgemeinen 12 bis 18 Monate. Somit sollten bei einer Entscheidung für eine Qualitätssicherung nach ISO 9000 nicht nur die Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen, sondern auch die Schwierigkeiten und Risiken der Umsetzung eines solchen Systems in Betracht gezogen werden.“

und berufliche Bildungseinrichtungen in ganz Europa eingeschlagen haben, ist es meines Erachtens am zweckmäßigsten, den Begriff „Produkt“ in bezug auf ISO 9000 folgendermaßen zu definieren:

„die von der Organisation angebotenen Dienstleistungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich der damit verbundenen Produkte, Instrumente und Dienste“.

Diese Definition wirkt sich auf die Interpretation einer Reihe von Elementen der Norm ISO 9001/9002 aus. Wenn wir beispielsweise unter „Lernen“ das „Produkt“ verstehen, dann beziehen sich die unter „Prüfungen“ festgelegten Anforderungen auf die Bewertung und Einschätzung der Lernenden. Betrachten wir jedoch die „Kurse (Programme)“ als das Produkt, beziehen sich die Prüfanforderungen auf die Bewertung eines Kurses bzw. Ausbildungssegments durch die Lernenden und/oder ihre Arbeitgeber. Interessant dabei ist, daß selbst wenn „Lernen“ als das Produkt definiert wird, das Qualitätssicherungssystem in der Praxis möglicherweise auf ganz ähnliche Weise umgesetzt werden kann. Das hängt damit zusammen, daß sich die Anforderungen gemäß ISO 9000 sozusagen wiederholen, und die systematische Anwendung der Qualitätssicherungsprinzipien von der Definition des Produkts nahezu unabhängig ist. Insbesondere die allgemeinen Abschnitte 4.2 (Qualitätsmanagementsystem) und 4.9 (Prozeßlenkung) sind derart formuliert, daß Qualitätssicherungsvorkehrungen für *alle* entscheidenden Prozesse getroffen werden müssen, ungeachtet dessen, ob sie in einem bestimmten Abschnitt der Norm vorgeschrieben sind oder nicht.

Daneben gibt es eine zweite Gruppe von Auslegungsproblemen, die eine größere Herausforderung darstellt. Sie betrifft die Aussage dazu, ob die Anforderungen effektiv und mit einem minimalen Kostenaufwand erfüllt werden. In vielen Fällen läßt sich nicht ohne weiteres feststellen, ob eine bestimmte Anforderung vollständig erfüllt wurde. Nehmen wir z.B. die Anforderung, während des Design-Prozesses die Designvorgaben (Abschnitt 4.4 in ISO 9001) zu definieren und zu analysieren. Die Feststellung, ob alle erforderlichen Faktoren der Designvorgaben be-

rücksichtigt wurden, liegt im Ermessen der Einrichtung und des Auditors der Zertifizierstelle.

Wie man an diese Fragen herangeht, hat erhebliche Auswirkungen auf die Verwirklichung und Aufrechterhaltung des Qualitätssicherungssystems. Die ISO-9000-Normen enthalten viele Elemente, die individuell für den jeweiligen Bildungsanbieter bewertet werden müssen. Dies ist sowohl eine Stärke als auch eine Schwäche von ISO 9000.

Eine dritte, damit in Zusammenhang stehende Gruppe von Auslegungsproblemen bezieht sich darauf, wie genau und in welchem Umfang Anforderungen erfüllt werden müssen, z.B.

- der für die Erstellung von Dokumenten (insbesondere der Verfahrens- und Arbeitsanweisungen) erforderliche Grad der Detailliertheit;
- Art und Umfang der Qualitätsaufzeichnungen - häufig das größte Hindernis bei der Verwirklichung eines effektiven Qualitätssicherungssystems und Quelle bürokratischen Aufwands und von Papierflut;
- die spezielle Ausrichtung der Qualitätspolitik und ihre konkreten Ziele;
- Häufigkeit interner Audits und QM-Bewertungen;
- Wissenschaftlichkeit der angewandten Bewertungs- und Beurteilungsmethoden.

Für diese Fragen gibt es keinen maßgeblichen Leitfadens. Was in der Praxis zu tun ist, hängt von der Komplexität der Organisation, dem Kundenbedarf und der Qualifikation der Mitarbeiter ab. Es empfiehlt sich, im voraus zu klären, ob die Zertifizierstelle der zugrunde gelegten Auslegung zustimmt.

Verwirklichung eines Qualitätssicherungssystems nach ISO 9000

Der gesamte Prozeß von der Entscheidung bis zur Zertifizierung dauert bei einem gewöhnlichen Unternehmen im allgemei-



nen 12 bis 18 Monate. Somit sollten bei einer Entscheidung für eine Qualitätssicherung nach ISO 9000 nicht nur die Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen, sondern auch die Schwierigkeiten und Risiken der Umsetzung eines solchen Systems in Betracht gezogen werden. Ein Qualitätssicherungssystem ist schließlich kein schmückendes Beiwerk für eine bestehende Organisation, sondern verursacht erhebliche Veränderungen, die sich auf die gesamte Organisation auswirken. Aus der Unternehmensberatung ist bekannt, daß die Einführung von Veränderungen immer schwierig und riskant ist und die Kosten häufig unterschätzt werden. Dies trifft auch auf das gesamte Zertifizierungsverfahren zu.

Obwohl es gewagt ist, allgemeingültige Aussagen über die „idealen“ Ausgangsbedingungen für ISO 9000 zu treffen, habe ich die folgende Liste der 10 wichtigsten Voraussetzungen aufgestellt:

- Das Unternehmen bzw. die Einrichtung verfügt bereits über gute organisatorische Voraussetzungen;
- Es wird bereits eine Qualitätspolitik verfolgt (zumindest indirekt), deren Normen ernst genommen werden;
- Tätigkeitsbereich und Mitarbeiterstamm der Organisation bleiben relativ stabil (keine weiteren bedeutenden Veränderungen, keine Expansion oder Umstrukturierung);
- umfangreiche Kenntnisse über alle internen Abläufe;
- Eine Vielzahl der Dokumente wird bereits normgerecht erstellt;
- Die Organisation ist finanziell gesund;
- Ein qualifizierter, motivierter und überzeugender (hoch angesehener) Mitarbeiter übernimmt die Koordinierung der Umsetzung;
- Die oberste Leitung ist vom Wert der Zertifizierung überzeugt und setzt sich für sie ein;
- Die Zahl sehr unterschiedlicher Kunden-, Produkt- und Dienstleistungsgruppen ist gering;

□ kleine Organisation mit nur wenigen Abteilungen und maximal einigen Dutzend Mitarbeitern.

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann die Organisation das Projekt ISO 9000 unbesorgt in Angriff nehmen. Treffen jedoch nur wenige oder trifft keine dieser Bedingungen zu, ist die Zertifizierung ein langer und beschwerlicher Prozeß. In jedem Fall wäre es von Vorteil, wenn auf professionelle Beratung und die Erfahrungen ähnlicher Organisationen, die die Anforderungen bereits erfüllen, zurückgegriffen werden kann.

Schlußfolgerungen

Obgleich erst wenige Bildungseinrichtungen Erfahrungen mit ISO 9000 gesammelt haben (jeweils ein paar Dutzend in den größeren oder entwickelteren europäischen Ländern), können bereits erste Schlußfolgerungen gezogen werden.

Die schriftlichen und zumeist verbindlichen Anforderungen der Normen ISO 9001 und 9002 (Qualitätspolitik, Qualitätshandbuch sowie Verfahrensweisen, regelmäßige Audits usw.) können den allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen als Meßlatte für die Verbesserung der Qualität dienen.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß Qualitätssicherungssysteme auf der Grundlage von ISO 9000 den Kundendienst verbessern, ein hohes Niveau der Qualitätssicherung gewährleisten und Triebfeder für kontinuierliche Qualitätsverbesserungen sind. ISO 9000 steht in keinem Widerspruch zu bewährten Bildungsstandards oder -maßnahmen, sondern eignet sich gut als Ergänzung anderer Qualitätsansätze (mit besonderem Schwerpunkt auf Input- oder Output-Faktoren). Der Erwerb eines Zertifikats verbessert das Qualitätsimage einer Organisation und unterstreicht ihre Qualitätsansprüche in einer Umgebung, die zunehmend vom Wettbewerb geprägt ist. Die Zertifizierung ermöglicht es den Bildungsträgern, extern auferlegte Kriterien zu erfüllen oder sogar zu übertreffen.

Aber selbst Bildungseinrichtungen, die gegenüber ISO 9000 sehr aufgeschlossen sind, sehen einige Probleme und Nach-

„ISO 9000 steht in keinem Widerspruch zu bewährten Bildungsstandards oder -maßnahmen, sondern eignet sich gut als Ergänzung anderer Qualitätsansätze (mit besonderem Schwerpunkt auf Input- oder Output-Faktoren).“



„(...) die ISO-9000-Normen entsprechen nicht den Idealvorstellungen von Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Nach Möglichkeit sollten sie durch inhaltsbezogene Kriterien ergänzt werden. Ungeklärt ist noch die Frage, wie sich das Zertifizierungsverfahren und die Aufrechterhaltung des Qualitätssicherungssystems kosteneffektiv gestalten lassen.“

teile bei der Handhabung des Systems. Am häufigsten werden genannt: die nicht abreißende Flut von Schreiarbeiten, die Kosten der Zertifizierung und die laufenden Erhaltungskosten, die Gefahr einer auf Verfahrensvorschriften und Registrierungen konzentrierten Verwaltung und die Schwierigkeit, Veränderungen schnell umzusetzen.

Auch sollte man sich der Tatsache bewußt sein, daß die ISO-9000-Normen nicht den Idealvorstellungen von Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Bildung entsprechen. Nach Möglichkeit sollten sie durch inhaltsbezogene Kriterien ergänzt werden. Ungeklärt ist noch die Frage, wie sich das Zertifizierungsverfahren und die Aufrechterhaltung des Qualitätssicherungssystems kosteneffektiv gestalten lassen. Die Auswirkungen der ISO-9000-Zertifizierung, ihre Relevanz und Kosteneffektivität sowie der Zusammenhang mit den im Bildungswesen bisher angewandten Qualitätskonzepten und

-mechanismen bedürfen einer eingehenderen Untersuchung. Ebenso bedarf es weiterer Studien über einen angemessenen Zeitraum hinweg, um zu prüfen, ob die genannten Vorteile weiterhin die Nachteile überwiegen, und unter welchen Voraussetzungen die gesammelten Erfahrungen bei der Umsetzung eines Qualitätssicherungssystems nach ISO 900 auf andere allgemeine und berufliche Bildungseinrichtungen übertragen werden können.

Abschließend möchte ich sagen, daß selbst angesichts der wachsenden Zahl der ISO-9000-Zertifikate nicht damit zu rechnen ist, daß die rege Diskussion über Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen als abgeschlossen betrachtet werden kann. Letztendlich entscheidet der Markt, ob sich die Zertifizierungskosten lohnen, ob die Vorteile die Nachteile überwiegen und ob ein nationales oder internationales Qualitätskonzept zweckmäßiger ist.

Bibliographie

Bay, A. u.a. 1997: *Linea Guida per l'applicazione della norma UNI EN ISO 9001 al Settore della Formazione*, Tessile di Como u.a., Mailand

Blackwell, C., Hector, P. & Sarfary, D., 1995: *Assurance of Quality in Continuing Education. A Handbook (Project Aquaforce Part II)*. FEANI, Paris

BSI Quality Assurance, 1994: *Management Systems of Schools. Guidance notes for the application of BS EN ISO 9002 for the management systems of schools*. BSI Quality Assurance, Milton Keynes

BSI Quality Assurance, 1995: *Education and Training. Guidance notes on the application of BS EN ISO 9007 for quality management systems in Education and Training*. BSI Quality Assurance, Milton Keynes

Certqua, 1994: *Qualitätssicherungssysteme in Unternehmen und Einrichtungen der beruflichen Bildung*. Certqua, Bonn

de Jonge, H. & van der Vlist, L., 1996: *Kwaliteitsverbetering op basis van kwaliteitsborging. De invoering van ISO-systeematiek in een MBO-instelling*. In: *Thema*, Nr. 1

Dembski, M. & Lorenz, T., 1995: *Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern*. Expert Verlag, Renningen

Freeman, R., 1993: *Quality Assurance in Training and Education. How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. Kogan Page, London

Gelders, L., Proost A. & van der Heyde, C., 1993: *Kwaliteitszorg in een universitaire afdeling: een gevallenstudie*. In: *Onze Alma Mater. Leuvense Perspectieven (mei 1993)*. Vlaamse Leergangen Leuven, Leuven

Gnahn, D., 1996: *Qualitätsmanagementhandbuch für Weiterbildungseinrichtungen*. Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt am Main

ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 8402: 1994, Quality management and quality assurance - Vocabulary*. ISO, Genf

ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 9001: 1994, Model for quality assurance in design, development, production, installation and servicing*. ISO, Genf

ISO - International Organization for Standardization, 1994: *ISO 9002: 1994, Model for quality assurance in production, installation and servicing*. ISO, Genf

Kirk, H. J. & Lange, E., 1995: *Tietgenskole og ISO 9001*. Undervisningsministeriet, Kopenhagen

Manchester Business School, 1995: *ISO 9000 - Does it work?* SGS Yarsley International, East Grinstead

Nijs, R., 1995-96: *ISO-Certificatie voor hogescholen*. (Deel 1 & 2) In: *Persoon en Gemeenschap 95/96*, Nr. 3-5

Raad voor de Certificatie, 1994: *De ISO-9001 Certificatiecriteria voor opleidingsinstellingen*. CEDEO, Den Haag

Regione Emilia-Romagna: *Interpretazione della Norma ISO 9001-95 applicata agli organismi di Formazione riferita ai criteri di qualità della formazione professionale in Emilia Romagna*.

Rooney, M., 1994: *Guidelines on the application of the ISO 9000 series to further education and training*. NACCB (National Accreditation of Certification Bodies), London

van den Berg, A. & van de Minkelis, A., 1994: *ISO-audit vragenlijst Trainings- en Opleidingsinstututen*. DNV Industry, Rotterdam

van den Berghe, W., 1995: *De markt heeft weer eens het laatste woord. Onderwijsinstellingen overwegen ISO-certificaat: er bestaat geen alternatief met dezelfde herkenbaarheid*. In: *Intermediair (België)*, Nr. 37

van den Berghe, W., 1996: *Qualitätsfragen und -entwicklungen in der beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa*. CEDEFOP, Thessaloniki



Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen

Einleitung

Die Perspektive in europäischen Unternehmen hat sich geändert. Mitarbeiterweiterbildung wird nicht länger als punktuelle Anpassung an neue Technikgenerationen aufgefaßt, und auch die Vorstellung, Weiterbildungsveranstaltungen als Belohnung und Ansporn für tüchtige Mitarbeiter zu finanzieren, wird heute eher belächelt. Die vielzitierten Herausforderungen an europäische Unternehmen in den achtziger und neunziger Jahren, die gewöhnlich unter zwei wesentlichen Faktorenkomplexen: Anwendung datenverarbeitungsgestützter Techniklinien und Globalisierung von qualitativ veränderten Märkten, zusammengefaßt werden, führten und führen noch zu tiefgreifenden Modernisierungsprozessen in den Betrieben.

Weltweite Konkurrenz wird über die unternehmensimmanente Fähigkeit zur Antizipation externer Entwicklungsprozesse und der flexiblen und kostengünstigen Anpassung an alle denkbaren Marktveränderungen ausgetragen.¹

Es sind im Prinzip zwei zusammenhängende Stellgrößen, mit deren Hilfe Unternehmen gegenwärtig die erfordernten Flexibilisierungen leisten:

- Neue Formen von Betriebs- und Arbeitsorganisation, die durch flache Hierarchien, horizontale Vernetzung, Gruppenarbeit, Funktionsintegration am Arbeitsplatz und unternehmensübergreifende Vernetzung gekennzeichnet sind.
- Mitarbeiter, die fachlich hybrid qualifiziert sind und die mit Methoden- und

Sozialkompetenz ausgestattet im Unternehmen beständige Innovationen anstoßen.

Diese Tendenzen finden sich quer durch die Branchen und die Betriebsgrößen in allen Mitgliedstaaten der EU.²

Betriebliche Personalentwicklung und Weiterbildung als Investition

Wie immer die neuen Organisationsformen und dazugehörigen Managementmodelle bezeichnet werden (Lernendes Unternehmen, fraktales Unternehmen, lean-management, anthropozentrische Arbeitsorganisation, etc.), sie setzen allesamt auf umfangreiche Arbeitserweiterung in vertikaler, horizontaler und sozialer Hinsicht mit den entsprechenden Kompetenzanforderungen bei allen Mitarbeitern und darüber hinaus auf eine aktive Rolle der Mitarbeiter bei der Initiierung und Durchführung von Projekten zur Unternehmensentwicklung. Das Staudt'sche Verdikt vom Personalpotential eines Unternehmens als dessen limitationaler Faktor in der Konkurrenz³ wird gerade in den „neuen“ Unternehmen deutlich, die nicht nur den fachkompetenten Funktionsträger brauchen, sondern Mitarbeiterkreativität als Quelle von Innovation systematisch nutzen.

Nun machen Unternehmen europaweit die ähnliche Erfahrung: dieser neue Mitarbeitertypus, tauglich für das Lernende Unternehmen, muß erst entwickelt werden. Es gibt ihn weder naturwüchsig im Unternehmen noch am Arbeitsmarkt. Selbst bei entsprechend angepaßten Systemen

Thomas Stahl

Leiter des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung (isob) in Regensburg

Die Herausforderungen von Globalisierung und industriellem Wandel führen in den Unternehmen in allen Mitgliedstaaten der EU zu Modernisierungsstrategien, bei denen Flexibilisierung von Strukturen und Mitarbeitern sowie die systematische Förderung von Innovationsfähigkeit im Mittelpunkt stehen. Innerbetriebliche Weiterbildung wird in diesem Zusammenhang zum strategischen Faktor der Unternehmenspolitik, Kosten für Weiterbildung werden als Investitionen gesehen, Bildungscontrolling und Qualitätssicherung sollen für Optimierung von Maßnahmen und dem Gesamtprozeß der Personalentwicklung sorgen. Die notwendige Integration von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung in neuen Unternehmenskulturen realisiert sich auf der Maßnahmenebene in Integrationsformen von Lernen und Arbeiten im Betrieb. Diese Schnittstelle zweier Bezugssysteme (Arbeiten und Lernen) wird in europäischen Unternehmen zunehmend als Quelle von Innovationen systematisch ausgebaut und genutzt.



„Berufliche Weiterbildung wird für Unternehmen existenziell wichtig, und weil jedes Unternehmen spezifische Entwicklungen durchmacht, muß diese Weiterbildung im wesentlichen betriebliche Weiterbildung sein. Damit wird Weiterbildung im Unternehmen zur strategischen Größe, die ebenso geplant und finanziert werden muß wie Produktionstechnik oder Logistik.“

1) Almeida Silva, J.L., Les 'flexibilités dans l'entreprise', in: Fernandez, A. et al. (Hrsg.), Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante, Caldas da Rainha, 1995, S. 29ff; Stahl, T., Vocational training, employment and the labor market, in: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“, Brüssel 1994, S. 245ff

2) Tomassini, M. (Hrsg.), Training and Continuous learning, Mailand 1997. Vgl. Severing, E., Stahl, T., Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung, Luxemburg 1996; Andreasen, L.E. et al., Europe's next step. Organizational Innovation, Competition and Employment, Ilford 1995

3) Staudt, E., Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze, in: MittAB 22 (1989) 3, S. 374ff

4) Vgl. Bertini, G., Three approaches to learning in enterprises, in: Tomassini, M., 1997, S. 102ff. Dies gilt auch in den Fällen, in denen externe Weiterbildungsträger beteiligt sind: ihr Angebot muß in Inhalten, Methoden und Organisation maßgeschneidert werden für die spezifischen Unternehmen. (Stahl, T., Stölzl, M., Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, Berlin 1994)

5) Vgl. die Fälle Dragados y Construcciones / Telefonica / G. INTENEO, in: Severing, Stahl 1995, S. 45f

der beruflichen Erstausbildung müssen die erforderlichen Kompetenzen im Verlaufe des Arbeitslebens immer erneut erworben, verändert und verbessert werden.

Berufliche Weiterbildung wird für Unternehmen existenziell wichtig, und weil jedes Unternehmen spezifische Entwicklungen durchmacht, muß diese Weiterbildung im wesentlichen betriebliche Weiterbildung sein.⁴ Damit wird Weiterbildung im Unternehmen zur strategischen Größe, die ebenso geplant und finanziert werden muß wie Produktionstechnik oder Logistik. Die Ausgaben für Weiterbildung werden derart zu betrieblichen Investitionen, die sich betriebswirtschaftlicher Bewertung unterwerfen müssen. Der Bedeutungszuwachs betrieblicher Weiterbildung als strategischer Faktor der Unternehmensentwicklung führt notwendig zu Fragen nach der Adäquanz von Weiterbildungsmaßnahmen ebenso wie zu Effektivität und Effizienz dieser Maßnahmen. Neue Formen der Evaluation, der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements halten Einzug in der beruflichen Weiterbildung.

Die Schwierigkeiten des Bildungscontrollings

Wenn die betriebliche Weiterbildung als Investition gesehen wird, ist es aus unternehmerischer Logik nur folgerichtig, die entsprechenden Maßnahmen und die finanziellen Aufwendungen dafür den Mechanismen des Controlling zu unterwerfen. Wie bei anderen betrieblichen Investitionen wird versucht, den Beitrag der Weiterbildung zum Unternehmenserfolg zu bestimmen und den Kosten für Weiterbildung gegenüberzustellen.⁵

Nun ist es praktisch nicht möglich, einen „Faktorenbeitrag“ Weiterbildung aus der Vielzahl von Erfolgsfaktoren im Unternehmen isoliert quantitativ zu bestimmen. Dies führt zu unglücklichen Strategien im Bildungscontrolling:

□ Controller konzentrieren sich auf meßbare Größen, und das sind zunächst die Kosten der Weiterbildung. Wenn Kosten aber zum einzigen Maßstab für Optimierung von Weiterbildung werden, liegt die Gefahr nahe, daß zugunsten billigerer Lö-

sungen die Potentiale adäquater Weiterbildung nicht ausreichend erschlossen werden.

□ In ihrer Beweisnot weichen Weiterbildner auf quantifizierbare Erfolgsindikatoren aus (Absenzquoten gehen zurück, Verbesserungsvorschläge nehmen zu, Arbeitszufriedenheit wächst ...), die zwar recht hübsch sind, aber die eigentlichen Zielsetzungen von Weiterbildung nur am Rande berühren.

□ In jedem Fall dominiert die kurzfristige Erfolgsperspektive zuungunsten einer längerfristigen Betrachtung von Entwicklungsprozessen im Unternehmen, die gerade in neuen Formen der Integration von Organisationsentwicklung und Weiterbildung angezielt werden.

So einsichtig der Ansatz „Bildungscontrolling“ vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher Kalkulation ist, zur Optimierung von Weiterbildung im Betrieb trägt er gerade in der Erfahrung von europäischen Unternehmen wenig bei. Immerhin wird über diesen Ansatz Kostenbewußtsein in die Weiterbildung getragen, es werden Effizienzüberlegungen angestellt, und die Frage nach dem Maß für Weiterbildungserfolge wird mit einiger Verbindlichkeit gestellt. Lösungen für diese offenen Fragen suchen die meisten Unternehmen in Europa in anderen Ansätzen.

Die Optimierung von Integrationsformen von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung

Flexibilität und Innovationskraft als entscheidende Merkmale erfolgreicher europäischer Unternehmen entstehen durch die gezielte Öffnung von Arbeits- und Betriebsorganisation für „bottom-up“-Impulse einerseits und durch gezielt geförderte Mitarbeiterpotentiale andererseits. Weiterbildung ist derart Ursache und zugleich Folge von Organisationsentwicklung. Kausalitätsüberlegungen und entsprechende Bewertungsmethoden versagen in diesen Interdependenzen. Es ist ebensowenig die Einführung von Gruppenfertigung, die zur besseren Marktanpassung des Unternehmens führt, wie die



gezielte Vermittlung von Sozialqualifikationen für die beteiligten Mitarbeiter. Es ist die Integration beider Momente, die sich in dieser Intergration beständig verändern, die das erwähnte Resultat zeitigt. Der Versuch einer isolierten Zurechnung von Ursache und Folge, ebenso wie darauf basierende Optimierungsversuche, ist dem Ansatz nach verfehlt.

Nun ist der Verweis, daß in der Unternehmensmodernisierung alles mit allem zusammenhängt, natürlich nicht befriedigend, wenn praktische Schlüsse zur Optimierung dieses Zusammenhangs gezogen werden sollen oder zur Optimierung einzelner Elemente innerhalb des Zusammenhangs Beiträge geleistet werden sollen.

Mit großen Hoffnungen wurde vor einigen Jahren der Gedanke der Qualitätssicherung für Optimierungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung aufgegriffen.⁶ Aus der industriellen Produktion stammend, scheint „Prozeßevaluation“ geeignet, Weiterbildung beständig zu verbessern und die Verwobenheit des betrieblichen Bildungsgeschehens mit anderen Entwicklungsprozessen adäquater zu berücksichtigen. Die Anwendung entsprechender Qualitätsstandards (ISO 9000) und Qualitätsmanagement-Methoden auf betriebliche Weiterbildung fand trotz kontroverser Debatten der Fachleute einige Verbreitung.⁷

Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung

Die anfängliche ISO-Euphorie macht inzwischen einer realistischen Betrachtung von Qualitätsstandards Platz. Differenzierte und angepaßte Formen von Qualitätsmanagement, auch im Weiterbildungsbereich, setzen Normen und Standards eher als heuristische Hilfsmittel ein, deren Funktion nicht die Optimierung von Weiterbildung sein kann, sondern Gedächtnisstütze für alle am Prozeß Beteiligten.

Qualitätskriterien für betriebliche Weiterbildung sind nicht vorgegeben. Sie sind abhängig von den jeweiligen Entwicklungszielen des Unternehmens und seiner Mitarbeiter. Insofern scheint es kon-

sequent, wenn DuPont Luxemburg berichtet, daß Optimierung von Weiterbildung weitgehend in die Selbstverantwortung der Mitarbeiter verlagert wird, nachdem für einige Zeit mit top-down-Qualitätsvorgaben gearbeitet wurde.⁸

Dieser Gedanke der Mitarbeiterverantwortung oder der Partizipation der Mitarbeiter bei der Bewertung und Verbesserung des eigenen Lernens im Betrieb ist nur folgerichtig in Unternehmen, die in ihrer Produktion oder Dienstleistung mehr und mehr auf selbstverantwortliche Mitarbeiter setzen. Weiterbildungszwecke schließen diese Kompetenz zum verantwortlichen Handeln im Betriebssinne ein; entsprechend gilt es, den Mitarbeiter auch zum Experten seiner eigenen Weiterbildung zu machen.⁹

Es gibt noch einen anderen Grund. Der Mitarbeiter verkörpert die Schnittstelle der oben angesprochenen Integration von Lernen und Arbeiten, von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Von ihm wird erwartet, daß er kompetent in existierenden Arbeitsformen agiert und diese optimiert. Von ihm wird weiter erwartet, daß er neue, verbesserte Formen des Arbeitens entwickelt und über gesamte Betriebsabläufe nachdenkt. Es sind diese Mitarbeiter, die in ihrer täglichen Praxis eigene Kompetenzmängel am besten erkennen und die sich kritisch mit entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen auseinandersetzen können.

Solche Ansätze von Selbstevaluation, gekoppelt mit Möglichkeiten und Motivation zur Optimierung des eigenen Lernens, verkörpern einen erkennbaren Trend zum Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung in Europa.

Arbeiten und Lernen als Quelle von Innovationsfähigkeit

Ein Resultat der neuen Managementkultur in europäischen Betrieben ist der Versuch, Weiterbildung stärker an den Arbeitsplatz zu verlagern, Lernen und Arbeiten zu integrieren.¹⁰

Gerade in Deutschland gibt es hierzu eine Vielzahl von Modellen¹¹, die ihre Argu-

„Differenzierte und angepaßte Formen von Qualitätsmanagement, auch im Weiterbildungsbereich, setzen Normen und Standards eher als heuristische Hilfsmittel ein, deren Funktion nicht die Optimierung von Weiterbildung sein kann, sondern Gedächtnisstütze für alle am Prozeß Beteiligten.“

6) Feuchthofen, J.E., Severing, E. (Hrsg.), Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied 1995

7) Vgl. die Fälle Atea, Dragados y Construcciones, Sollac, Renault, Arbed und DuPont, in: Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 91ff

8) Vgl. Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 41f

9) Stahl, T., Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (Hrsg.), 1995, S. 88ff

10) Vgl. Dankbaar, B., Learning to meet the global challenge, Maastricht 1995, S. 39ff und S. 61ff. (New methods and approaches for learning-while-working)
Den Hertog, J.F., Entrepreneurship on the shop floor: Nationale Nederlanden, in: Andreasen, L.E. et al., 1995, S. 196ff.
Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 47ff

11) Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., Didaktik moderner Berufsbildung, Berlin 1995



„Optimierung von betrieblicher Weiterbildung für die Betriebe in Europa muß heißen: Schaffen neuer Quellen von Innovation durch die Integration von Lernen und Arbeiten.“

mente aus neuen berufspädagogischen Ansätzen und aus der Handlungsregulationstheorie beziehen.¹²

Für den Betriebspraktiker ist vor allem das Kostenargument sowie das Wegfallen des Lerntransferproblems für derartiges Lernen am Arbeitsplatz ausschlaggebend.

Die Wirklichkeit einer Integration von Lernen und Arbeiten läßt für die Zukunft sehr viel spannendere Resultate erwarten. In der neueren Forschung zur Entstehung von Innovationen wird auf die Bedeutung von Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Bezugssystemen bei der Entstehung von Innovationen verwiesen. Lernen und Arbeiten sind verschiedene Bezugssysteme, die bislang durch eng definierte Kanäle eindimensional aufeinander bezogen waren: Arbeitsfertigkeiten und die dazu gehörenden Wissens- und Fähigkeitsprofile dienten als Vorgaben für Lernprozesse. Wird die Integration von

Lernen und Arbeiten als offene Schnittstelle für die Koproduktion von Innovation definiert, so ergeben sich vielfältige gegenseitige Herausforderungen, Anregungen, Entwicklungen auf beiden Seiten. Lernen wird jenseits tradierter Schuldidaktik zu einem Abenteuer, gänzlich neue Methoden, Medien und Konzepte werden entstehen, die betriebliche Weiterbildung nicht nur optimieren, sondern neu definieren. Umgekehrt wird Arbeiten durch Lernprozesse beständig neu durchdacht, systematisch verändert und in seinen Formen, Methoden oder seiner Organisation den veränderten Bedingungen der Märkte angepaßt. Neue Produktideen ebenso wie neue Formen der Fertigung werden generiert.

Optimierung von betrieblicher Weiterbildung für die Betriebe in Europa muß heißen: Schaffen neuer Quellen von Innovation durch die Integration von Lernen und Arbeiten.

Literaturhinweise

Almeida Silva, J.L., *Les flexibilités dans l'entreprise*, in: Fernandez, A. et al. (Hrsg.), *Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante*, Caldas da Rainha, 1995, S. 29ff;

Bertini, G., *Three approaches to learning in enterprises*, in: Tomassini, M., 1997, S. 102ff.

Dankbaar, B., *Learning to meet the global challenge*, Maastricht 1995, S. 39ff und S. 61ff. (New methods and approaches for learning-while-working)

Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin 1995

Den Hertog, J.F., *Entrepreneurship on the shop floor*. Nationale Nederlanden, in: Andreasen, L.E. et al., 1995, S. 196ff.

Feuchthofen, J.E., Severing, E. (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, Neuwied 1995

Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993

Stahl, T., *Vocational training, employment and the labor market*, in: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“, Brüssel 1994, S. 245ff

Stahl, T., *Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, in: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (Hrsg.), 1995, S. 88ff

Staudt, E., *Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze*, in: MittAB 22 (1989) 3, S. 374ff

Severing, E., Stahl, T., *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung*, Luxemburg 1996; Andreasen, L.E. et al., *Europe's next step. Organisational Innovation, Competition and Employment*, Ilford 1995

Tomassini, M. (Hrsg.), *Training and Continuous learning*, Mailand 1997.

12) Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993



Selbstevaluation Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung?

Einleitung

Mit der zunehmenden Akzeptanz der Unternehmen gegenüber der Mitarbeiterweiterbildung als Investition in ihre Humanressourcen einerseits und der wachsenden Einsicht von Mitarbeitern, daß Weiterbildung eine wesentliche Voraussetzung für ihren Berufsweg darstellt, läßt sich in den letzten Jahren verstärkt ein Interesse aller Beteiligten an einer Evaluation von Weiterbildung, an Bildungscontrolling und schließlich an Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung erkennen. Die vorliegende Publikation ist ein Indiz für diese Tendenz.

Angesichts des finanziellen, organisatorischen, aber auch persönlichen Aufwands von Betrieben und Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich ist es nur logisch, daß diese „Prosumenten“ (= zugleich Produzenten und Konsumenten) von Weiterbildung an der Überprüfung der Effektivität und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen, Weiterbildungskonzepten und Weiterbildungsphilosophien interessiert sind. Zugleich macht ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zur „Evaluation von Bildungsmaßnahmen“¹ deutlich, wie schwierig es ist, auf diesem Feld zu eindeutigen Wirkungszuschreibungen zu gelangen.

Dies ist einer der Gründe, die es nahelegen, den Gedanken der Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätssicherungsüberlegungen in der Weiterbildung aufzugreifen.

Schließlich sind es Personen, die einerseits als Lernende, andererseits als Lehrende die praktischen Lernprozesse vor dem Hintergrund ihrer Erwartungen, Be-

dürfnisse, Anwendungen unmittelbar erfahren und einschätzen. Entsprechend unmittelbar ließen sich ihre Kritik (und Selbstkritik) und ihre Verbesserungsvorschläge in aktuelle Weiterbildungsmaßnahmen einbringen. Qualitätssicherung statt nachträglicher Qualitätskontrolle ließe sich ohne großen Zusatzaufwand realisieren.

Andererseits bestehen Zweifel an der fachlichen/pädagogischen Kompetenz der Weiterbildungsteilnehmer, die zu einer Selbstevaluation nötig ist, ebenso wie an der Fähigkeit von Dozenten und Teilnehmern zur kritischen Selbstdistanz, die ebenso notwendig ist.

Der vorliegende Aufsatz bemüht sich um eine genauere Fassung dieser Frage.

Selbstevaluation im Bildungsgeschehen: keine neue Methode

Mit den Begriffen „Reflexivität“ und „Selbstreflexion“ beschreibt die pädagogische Wissenschaft grundlegende Prozesse im Verhältnis von Menschen zu ihren (Lern-)Erfahrungen, die theoretische und praktische Grundlagen für Prozesse der (Selbst-)Evaluation verfügbar machen.

Gerl (1983)² bezieht sich zentral auf die Fähigkeit von Lernenden und Lehrenden, sich reflexiv auf gemachte Erfahrungen zu beziehen; Zielsetzungen und Erwartungen werden mit den Lernprozessen permanent in Beziehung gesetzt - und derart werden Dozenten und Lernende zu den eigentlichen Trägern der Evaluation von Weiterbildung.

Entsprechend definiert Gerl:

Thomas Stahl

Leiter des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung (isob) in Regensburg.

Mit der zunehmenden Akzeptanz der Unternehmen gegenüber der Mitarbeiterweiterbildung als Investition in ihre Humanressourcen einerseits und der wachsenden Einsicht von Mitarbeitern, daß Weiterbildung eine wesentliche Voraussetzung für ihren Berufsweg darstellt, läßt sich in den letzten Jahren verstärkt ein Interesse aller Beteiligten an einer Evaluation von Weiterbildung, an Bildungscontrolling und schließlich an Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung erkennen. Die vorliegende Publikation ist ein Indiz für diese Tendenz.

1) Vgl. z.B. Wittmann, W.W.; Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen, Berlin 1985 oder Rossi, P.H., Freeman, H.E.; Evaluation. A systematic approach, Beverly Hills 1982

2) Gerl, H.; Evaluation in Lernsituationen - Ein Beitrag zu reflexivem Lernen, in: Gerl, H. und Pehl, K.; Evaluation in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, 1983



„Als praktisches Element jedweder Form von Evaluierung in der Weiterbildung hebt R. Th. Stiefel⁶ den Zusammenhang von Selbst- und Fremdevaluation hervor, (...) Er macht (...) deutlich, daß hierfür ein partnerschaftliches Verhältnis aller Beteiligten Voraussetzung ist, damit angstfrei jeder jeden und sich selbst kritisch reflektieren kann.“

„Selbstevaluation als praktisches Vorgehen in der Qualitätssicherung der Weiterbildung lebt aus der personalen Einheit von Zielen, Interessen und der kritischen Selbstdistanz.“

3) Gerl, H., a.a.O. S. 19

4) Altrichter, H.; Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, München 1990.

5) Altrichter, H. a.a.O. S. 159

6) Stiefel, R. Th.; Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung. Lernen und Leistung, Frankfurt/Main 1974

„Evaluation sollen alle jene Handlungen heißen, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität vor oder in der Lernsituation zu erhöhen.“³

Insbesondere in Relation zu einer systematischen Selbstevaluation der Lehrer formuliert pragmatisch H. Altrichter⁴ Evaluation als praktische Selbstreflexion der eigenen Praxis des Lehrens bzw. von verändernden Handlungen im Sinne einer Innovation zur Erreichung einer wünschbaren Gesamtsituation. Altrichter, dessen Ansatz im Lehrer den Träger einer praktischen Aktionsforschung sieht, faßt diesen entsprechend als Subjekt der kritischen Selbstreflexion und der daraus folgenden Situationsveränderung.

Zugleich hebt Altrichter auf das prinzipielle Problem dieses Vorgehens ab, wenn er das persönliche Involviert-sein der Lehrer in die Prozesse von Forschung und Intervention als mögliches Hindernis für die erforderliche „reflexive Distanz“ bezeichnet:

„Dadurch gelingt es ihnen nicht, den selbstbestärkenden Zirkel zwischen Situationsdefinition, Handlung und Evaluation aufzubrechen.“⁵

Dieser methodische Zweifel wiegt jedoch nach Altrichter wenig vor dem innovativ-veränderndem Anspruch dieser selbstevaluatorischen Tätigkeit des Lehrers.

Als praktisches Element jedweder Form von Evaluierung in der Weiterbildung hebt R. Th. Stiefel⁶ den Zusammenhang von Selbst- und Fremdevaluation hervor, in dem sich Teilnehmer, Lehrkräfte und Schulungsleitung einer Weiterbildungsmaßnahme befinden. Stiefel stellt Überlegungen zur systematischen Unterstützung derartiger Selbst- und Fremdevaluation an. Er macht aber auch deutlich, daß hierfür ein partnerschaftliches Verhältnis aller Beteiligten Voraussetzung ist, damit angstfrei jeder jeden und sich selbst kritisch reflektieren kann.

Ohne die Literatur weiter zu strapazieren, lassen sich einige Punkte weiter verfolgen:

1. Reflexion und Selbstreflexion als wesentliche Voraussetzung zu einer Selbstevaluation der eigenen Tätigkeit in der

Weiterbildung sind selbst Kompetenzen, die erworben und systematisch entwickelt werden müssen.

2. Selbstevaluation als praktisches Vorgehen in der Qualitätssicherung der Weiterbildung lebt aus der personalen Einheit von Zielen, Interessen und der kritischen Selbstdistanz. Damit dieser Gegensatz fruchtbar werden kann, sind neben den o.a. Fähigkeiten zur Selbstreflexion auch offene, partnerschaftliche Beziehungen in der Weiterbildungsinstitution oder im Betrieb Voraussetzung.

Selbstorganisation und Fremdkontrolle: ein zentrales Problem der Qualitätssicherung in der Weiterbildung im modernen Unternehmen

Sowohl die Weltmärkte als auch die örtlichen Märkte haben sich von Massenmärkten zu kundenorientierten Märkten gewandelt, die durch rasch wechselnde Anforderungen, Nachfrage nach einer breiten Produktpalette, Kundendienst und schwankenden Kostenstrukturen gekennzeichnet sind.

Um in diesen neuen Situationen wettbewerbsfähig zu bleiben, mußten die Unternehmen flexibel auf diversifizierte und veränderte Nachfragestrukturen reagieren. Flexibilität der Produktion und der Absatzlenkung ist gefordert, wenn Unternehmen schnell auf kundenspezifische Wünsche eingehen und bei gleichzeitiger Kosten- und Fristenminimierung ein Qualitätserzeugnis liefern sollen. Die Integration weitgehender Servicepakete in den reinen Produktabsatz war eine weitere Notwendigkeit, um die neuen Kundenwünsche zu befriedigen.

Der Einsatz datenverarbeitungsgestützter Technologien und deren unternehmensweite Vernetzung war ein erster Versuch der Unternehmen, diesen Herausforderungen zu begegnen. CIM und CIB waren die Schlagworte. Gerade durch diese technikzentrierten Versuche der Industrie wurde bald offensichtlich, daß die angestrebte Flexibilisierung und Dynamisierung der Betriebe bei gleichzeitiger Reduzierung der Fixkosten (JIT/Verschlan-



kung der Logistik) über die Computerisierung der Fabrik allein nicht machbar wurde. Abgesehen von den immensen Kosten enthalten CIM-Systeme mit ihrem top-down Ansatz neue Elemente der Starrheit über die notwendige Determiniertheit ihrer Programme, die die erwünschte Dynamisierung des Gesamtbetriebes in Relation zur zunehmenden Komplexität der Marktumgebung eher verhindert als befördert.

Entsprechend bestand der nächste Schritt der Unternehmensinnovation in einem radikalen Umdenken bei der Gestaltung betrieblicher Organisationsstrukturen und -prozesse - weg vom langfristig angelegten strategischen top-down Unternehmensplan, hin zur Verlagerung von Kompetenzen und Verantwortungen auf die unteren Ebenen im operationalen Gefüge der Organisation.

Flexibilisierung des Gesamtunternehmens durch Prozesse der Selbstorganisation auf der Ebene der Arbeitsausführung im Verein mit horizontaler Vernetzung der teilautonomen Einheiten kennzeichnen diese erfolgversprechenden Ansätze. Stichworte dieser Tendenz sind „lean-management“, „fraktale Fabrik“, das „Lernende Unternehmen“, etc.⁷⁾

Konsequenz dieser Unternehmensinnovation zur Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit sind zum einen ein radikaler Paradigmenwechsel im Management und zum zweiten weitreichende Qualifizierungsnotwendigkeiten auf allen Mitarbeitererebenen - aber besonders auf der Ebene der Facharbeiter bzw. Bürosachbearbeiter. Die Mitarbeiterpotentiale der Unternehmen, die auf der Ebene der Arbeitsausführung immer wichtige Quelle der Wertschöpfung waren, werden gänzlich neu zum „limitationalen Faktor“ des Unternehmenserfolgs als Quelle der Kreativität und Innovation im Umgang mit Markterfordernissen.

D.h., nicht länger der Ankauf neuer Produktions- und Verwaltungstechniken ist entscheidend für den Vorsprung in der Konkurrenz der Unternehmen. Diese Techniken sind für alle gleichermaßen verfügbar. Die intelligente Anwendung der Techniken und neue Ideen für Produkte, Dienstleistungen und effiziente Arbeitsabläufe werden zum entscheidenden

Konkurrenzvorteil. Dies hängt aber von einer qualifizierten und motivierten Mitarbeiterschaft ab.

Organisationsentwicklung bedeutet konsequent Personalentwicklung, und umgekehrt münden Prozesse der Personalentwicklung in neue Organisationsformen der Arbeit und des Betriebes. 'Selbstorganisation' und 'Selbstverantwortung' sind die neuen Zauberworte dezentraler und flexibler Unternehmensführung.

Entsprechend wichtig werden bei Konzipierung und Durchführung von Lernprozessen im Unternehmen die Herausbildung und Vertiefung von Schlüsselkompetenzen, die sich auf Entscheidungsfähigkeit, Selbstverantwortlichkeit, Kreativität und Innovationskraft der Mitarbeiter und Führungskräfte beziehen.

Das Erlernen dieser Kompetenzen erfolgt in der neuen Berufspädagogik holistisch im fachlich/überfachlichen Lernarrangement und häufig unmittelbar verwoben in praktischen Arbeitsprozessen des Betriebsalltags.

Diese Zielsetzung von Lern- und Entwicklungsprozessen im modernen Unternehmen läßt es folgerichtig erscheinen, daß der selbstverantwortliche Mitarbeiter auch dort Kompetenz beweist, wo es um Fragen der Qualitätskontrolle seiner eigenen Weiterbildung geht. Die o.a. Kompetenzvoraussetzungen der Reflexivität und Selbstreflexion sind ohnehin Voraussetzung für den eigenverantwortlichen Mitarbeiter etwa einer teilautonomen Arbeitsgruppe, in der weitreichende Entscheidungen über Terminplanung, Materialplanung und Fertigungsabläufe getroffen werden.

So gesehen, erscheint es durchaus widersprüchlich, wenn diesem Mitarbeitertypus ausgerechnet bei der Beurteilung seiner eigenen Lernfortschritte, der Weiterbildungsarrangements und deren Mängel sowie bei der Verbesserung dieses Lernens Systeme der Fremdkontrolle vorgezogen werden.

In der neueren Qualitätssicherungsdebatte in der Weiterbildung herrscht über eine Tatsache Einigkeit: die Anwendungssituation des Gelernten muß immer Maßstab der Weiterbildung sein. Der Lernen-

„Die intelligente Anwendung der Techniken und neue Ideen für Produkte, Dienstleistungen und effiziente Arbeitsabläufe werden zum entscheidenden Konkurrenzvorteil. Dies hängt aber von einer qualifizierten und motivierten Mitarbeiterschaft ab.“

„Diese Zielsetzung von Lern- und Entwicklungsprozessen im modernen Unternehmen läßt es folgerichtig erscheinen, daß der selbstverantwortliche Mitarbeiter auch dort Kompetenz beweist, wo es um Fragen der Qualitätskontrolle seiner eigenen Weiterbildung geht. (...) So gesehen, erscheint es durchaus widersprüchlich, wenn diesem Mitarbeitertypus ausgerechnet bei der Beurteilung seiner eigenen Lernfortschritte, der Weiterbildungsarrangements und deren Mängel sowie bei der Verbesserung dieses Lernens Systeme der Fremdkontrolle vorgezogen werden.“

7) vgl. u.a. Womack, B.: The Machine that changed the World. MIT Press 1991;

Wobbe, P.: Anthropocentric Production Systems. Brüssel 1991;

Senge, P.: The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London 1992

Stahl, T., Nyhan B., D'Aloja, P.: Die lernende Organisation, Brüssel 1993

Warnecke, H.J.: Revolution der Unternehmenskultur. Das fraktale Unternehmen. Berlin, Heidelberg 1993



„(...) die Anwendungssituation des Gelernten muß immer Maßstab der Weiterbildung sein. Der Lernende selbst ist beständig mit dieser Situation konfrontiert, sie ist sein Arbeitsalltag, dessen Forderungen er gerecht werden muß und den er innovativ verändern soll. Wer, wenn nicht der Lernende selbst wäre aber in der Lage, den Maßstab der Anwendung des Gelernten beständig in die Weiterbildung rückzukoppeln und damit als Garant der Qualitätssicherung zu wirken?“

„Externe Weiterbildungskontrolle wirkt innovationshemmend, weil sie einmal gemachte Vorgaben und Annahmen über eine gewisse Zeit verfolgen muß, auch wenn sich die Anwendungssituation längst verändert hat.“

de selbst ist **beständig** mit dieser Situation konfrontiert, sie ist sein Arbeitsalltag, dessen Forderungen er gerecht werden muß und den er innovativ verändern soll. Wer, wenn nicht der Lernende selbst, wäre aber in der Lage, den Maßstab der Anwendung des Gelernten beständig in die Weiterbildung rückzukoppeln und damit als Garant der Qualitätssicherung zu wirken?

All dies gilt vergleichbar für die Selbstevaluation der Dozenten in der Weiterbildung.

Der moderne Betrieb verlangt zunehmend die Integration der Weiterbildungsprozesse in die Arbeitsabläufe der verschiedenen Abteilungen. Das hat Konsequenzen für die Organisation der Weiterbildung wie für das Weiterbildungspersonal. Führungstätigkeit wird zur Lehrtätigkeit und umgekehrt. Die Isolation der Weiterbildungner von den „produktiven“ Tätigkeiten im Betrieb ist längst aufgehoben. Die Moderatoren, Trainer, Multiplikatoren etc. stehen ebenso wie die Lernenden im praktischen Arbeitsprozeß und haben vergleichbare Möglichkeiten, ihre eigene Lehrtätigkeit vor dem Hintergrund der Anwendung des Gelernten selbstreflexiv einzuschätzen und zu korrigieren.

Zudem befähigt ihre berufspädagogische Vorbildung diese „Selbstevaluatoren“ zu einer präzisen Mängeldiagnose und zu entsprechenden zielgenauen Veränderungen im Weiterbildungsprozeß.

Gegenüber derartigen selbstevaluativen Prozessen der unmittelbaren Qualitätssicherung durch die Beteiligten erscheinen externe Kontrollprozesse teuer und wenig effektiv.

Zudem verfehlt das Kontrolldesign, welches sich auf konkrete Weiterbildungsmaßnahmen bezieht, im „Lernenden Unternehmen“ seinen Zweck. Nicht die einzelne Maßnahme, sondern das Insgesamt aus integrierten Lern- und Organisationsprozessen ist verantwortlich für Unternehmensinnovation und Markterfolg. Externe Weiterbildungskontrolle wirkt innovationshemmend, weil sie einmal gemachte Vorgaben und Annahmen über eine gewisse Zeit verfolgen muß, auch wenn sich die Anwendungssituation längst verändert hat.

Vereinfachung von Evaluation und Qualitätssicherung durch Selbstevaluation

Eine wesentliche Schwierigkeit bei der Realisierung von Qualitätssicherung in der Weiterbildung besteht in der adäquaten Messung von Weiterbildungs(er)folgen in die Anwendungssituation hinein.

Die klassischen Methoden der lernzielorientierten Tests nach Abschluß einer Bildungsmaßnahme sind bestensfalls geeignet, die individuellen Wissenszuwächse in Relation zu den curricularen Zielen zu überprüfen.

Für den Lernenden wie für den Betrieb, der seine Mitarbeiter weiterbilden will, ist dies allenfalls ein erster Indikator für den Erfolg der Weiterbildung. Was wirklich zählt, ist die Frage, ob der Mitarbeiter mit dem Gelernten seine Arbeitssituation besser bewältigt als vorher. Maßstab für gelungene Weiterbildung ist der Transfer des Gelernten in die Arbeitswelt **und** ein meßbarer Effekt in der praktischen Arbeitstätigkeit.

In den neuen Formen stärker selbstverantwortlicher Arbeitstätigkeit (z.B. in teilautonomen Gruppen, flexiblen Fertigungszellen, Unternehmensfraktalen) sind diese Effekte des Lernens auf die praktische Arbeit selbst komplex und vielschichtig.

Sicher sind es zunächst Effekte, die in einer **besseren Bewältigung einer bestimmten Technik** (CNC-Werkstattprogrammierung) sichtbar werden können. Eine entsprechende Weiterbildungsmaßnahme wird dies zentral anstreben und sich daran messen lassen müssen.

Der erfolgreiche Technikeinsatz seinerseits ist jedoch abhängig von einer adäquaten Arbeits- und Betriebsorganisation, von der innovativen Lösung logistischer Fragen, etc. Eine erfolgreiche Weiterbildung in CNC-Werkstattprogrammierung kann es somit nicht beim Erlernen der rein technischen Seite belassen. Hinzu kommen u.U. **notwendige Kenntnisse zu Betriebsabläufen**, zur Terminierung, zur Logistik usw., die Werkstattprogrammierung allererst effektiv machen.



Ein verantwortungsvolles Umgehen mit diesen Daten und den daraus notwendigen Arbeitshandlungen verlangt vom Mitarbeiter die Bereitschaft und die **Fähigkeit, im Sinne des Betriebes Entscheidungen zu treffen**. Auch diese Kompetenz ist in der o.a. Weiterbildung zu vermitteln.

Schließlich ist die Tätigkeit des CNC-Werkstattprogrammiers (Maschinenbedienens) eingebunden in einen Gesamtprozeß von Arbeiten, die von anderen Mitarbeitern ebenso selbstverantwortlich wahrgenommen werden. Der Wegfall von hierarchischen Anweisungssystemen setzt horizontale Vernetzung voraus, die über **sachgerechte Kommunikation und Kooperation zwischen den Mitarbeitern** immer neu hergestellt werden muß.

Die Kompetenzen hierzu sind ebenfalls zu erlernen, auch sie sind entscheidend für den Erfolg der Weiterbildung in der Praxis.

Kurz: Der Erfolg von Weiterbildung wird letztlich an ökonomischen Parametern der Betriebsrealität gemessen. Eine eindeutige Zurechnung von Lerneffekten vor der Vielzahl wirksamer Faktoren ist allemal fraglich. Eine intermediäre Meßgröße sind die Auswirkungen des Lernens auf die praktische Arbeitstätigkeit. Aber selbst hierbei sind die unterschiedlichen Facetten der erworbenen Kompetenzen derart verwoben, daß es allenfalls in Forschungsprojekten möglich sein wird, zu differenzierten Resultaten zu gelangen. (Wobei selbst dabei die Lösung des notwendig auftretenden Kontrollgruppenproblems offen bleibt.)

Eine befriedigende differenzierte Bewertung des Erfolgs von Lernprozessen durch externe Messung im Betriebsalltag erscheint ausgeschlossen. Die Sache wird zusätzlich kompliziert durch die Erwartungen, welche moderne Betriebe an die **gestaltenden Kompetenzen** ihrer Mitarbeiter haben.

Unternehmenskulturen, die ihre Mitarbeiter als den neuen 'limitationalen Faktor' begreifen, erwarten aktive Strukturveränderung, erwarten Kreativität und Innovation von diesen Mitarbeitern - sie erwarten auch, daß Weiterbildung entsprechenden Kompetenzen vermittelt.

Derartige Effekte von Weiterbildung, die u.U. erst langfristig wirken, immer schwer meßbar bleiben werden und dennoch die möglicherweise folgenreichsten für die Unternehmensentwicklung sein können, stellen die externe Beurteilung vor nahezu unlösbare Probleme.

Im Fokus all der aufgezeigten komplexen Wirkungsfaktoren der betrieblichen Arbeitswelt steht (wenn es um die Frage der Lerneffekte geht) der einzelne Mitarbeiter, der mit den genannten Anforderungen zurecht kommen muß. Alle Weiterbildungsanstrengungen dienen gerade dem Zweck, diesen Mitarbeitern die Voraussetzungen hierzu in Form der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu verschaffen.

So gesehen erscheint es logisch, den Mitarbeiter nicht länger als „black-box“ zu sehen, dessen Input- und Outputfaktoren mittels komplizierter Meßarrangements in Zusammenhang gebracht werden sollen, um den Erfolg von Weiterbildung zu evaluieren. Einem Mitarbeiter, dem zugetraut wird, Verantwortung für Millionenwerte von Maschinen zu übernehmen, dem sollte man auch zutrauen, ein Urteil darüber zu fällen, welchen Nutzen welche Lernprozesse für die Bewältigung seiner Arbeit haben.

Der Mitarbeiter, als vernunftbegabt erachtet, hat wie niemand anderer die Möglichkeit:

- Bildungsbedarfe festzustellen (und dies differenziert in den verschiedenen Handlungsfeldern);
- den unmittelbaren Nutzen seines Lernens für die Bewältigung praktischer Arbeitsaufgaben festzustellen;
- die Rückkoppelung dieses praktischen Nutzens auf die Lernsituation (Curriculum, Dozenten, Materialien) zu leisten;
- fortbestehende Kompetenzlücken/-schwächen festzustellen und neue Lernprozesse zu initiieren.

Hierdurch würde eine enorme Vereinfachung aller Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Weiterbildung erreicht. Statt eines großen Aufwands an Zeit und Personal würden einfache kontinuierliche Kommunikationsprozesse zwischen Lernenden, Management und Weiterbildner reichen.

Der Mitarbeiter, als vernunftbegabt erachtet, hat wie niemand anderer die Möglichkeit:

- Bildungsbedarfe festzustellen (...);***
- den unmittelbaren Nutzen seines Lernens für die Bewältigung praktischer Arbeitsaufgaben festzustellen;***
- die Rückkoppelung dieses praktischen Nutzens auf die Lernsituation (...) zu leisten;***
- fortbestehende Kompetenzlücken/-schwächen festzustellen und neue Lernprozesse zu initiieren.***



„Für Betriebe wie für Bildungsträger, die am Ausbau der Selbstevaluation in ihren Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung interessiert sind, gilt es als erstes, diesen Mechanismus von Kompetenzmängeln und negativer Stigmatisierung abzubauen. Wenn sich ein Mitarbeiter zu derartigen Mängeln bekennt, muß er sicher sein, daß dies zum Anlaß gezielter Behebung dieser Mängel genommen wird und ihm nicht zum Nachteil gereicht.“

Dieses Prinzip der Selbstevaluation im Prozeß der Weiterbildung muß nicht auf die Teilnehmer, auf die Lernenden beschränkt bleiben. Auch die Dozenten können durch ihren selbstevaluativen Einsatz Prozesse der Qualitätssicherung vereinfachen und zielgenauer werden lassen. Bestehende Mängel im Vermittlungsprozeß werden den Dozenten in der Regel schnell bewußt - sie wären häufig auch in der Lage, diese Mängel autonom abzustellen oder doch im Betrieb oder beim Bildungsträger darauf hinzuweisen. Bis heute spielt trotz der augenfälligen Vorteile der Selbstevaluation von Teilnehmern und Dozenten der Weiterbildung Selbstevaluation eine eher randständige Rolle in der Qualitätssicherung.

Nachdem man nicht einfach von der Ignoranz aller Beteiligten ausgehen kann, sind die Probleme zu betrachten, die hierfür verantwortlich sind.

Gelungene Selbstevaluation hat Voraussetzungen im Subjekt und in dessen Umgebung

Die Skepsis bezüglich des Einsatzes von Selbstevaluation als zentrales Moment von Qualitätssicherung in der Weiterbildung bezieht ihre Argumente zuerst aus einem latenten Mißtrauen in die Fähigkeiten und in die Motivation von Mitarbeitern und von Dozenten, sich selbst adäquat zu beurteilen.

In der Tat gibt es einigen Grund, diese Voraussetzungen nicht für naturgegeben zu halten.

In der Realität zögern Mitarbeiter, wenn es darum geht, eigene fachliche oder andere Kompetenzlücken aufzudecken. Sie tun häufig einiges, um dies zu verdecken und „andere“ Ursachen für Probleme in der Arbeitserledigung ausfindig zu machen.

Dies gilt im übrigen auch für Dozenten im Weiterbildungsgeschehen, die eher die „Ignoranz“ der Weiterbildungsteilnehmer für mangelnde Lernerfolge dingfest machen, als eigene Schwächen in der Vorbereitung oder Durchführung einzuräumen.

Kurz: es scheint nicht allzuweit her zu sein mit den Fähigkeiten dieser Gruppen, zu ihren eigenen Tätigkeiten und Kompetenzen in ein selbstkritisches Verhältnis zu treten, welches die Voraussetzung für die o.a. Prozesse der Selbstevaluation wäre.

Deswegen aber gleich auf die Unmöglichkeit des Vorhabens zu schließen, wäre falsch. Gerade die Abweisungs- und Vertuschungsstrategien der genannten Subjekte verweisen darauf, daß sie sich eigener Mängel durchaus bewußt sind, diese aber nicht eingestehen wollen.

Hier öffnet sich ein weites Feld der Psychologie zu Fragen der Selbstbilder, der Selbstdistanz und Reflexivität von Personen. Zunächst erscheint es aber nützlich, auf die jeweiligen Umgebungsfaktoren hinzuweisen, die ein Offenlegen eigener Mängel erschweren.

So ist es das Prinzip unseres Schulsystems, Lernmängel der Schüler zum negativen Selektionsmechanismus (zu machen) und nicht zum Anlaß für erneute Vermittlungsanstrengungen(...). Schon Kinder und Jugendliche lernen somit, ihre Wissens- und Könnensdefizite zu verstecken, anstatt sich dazu zu bekennen.

In der Arbeitswelt der Betriebe ist dies nicht anders. Kompetenzmängel führen nicht notwendig zur Weiterbildung, sie werden auch negativer Bestandteil der Personalakte und können den innerbetrieblichen Aufstieg bremsen. Im Extremfall können sie sogar zu einem Grund für Entlassung werden.

Sowohl der lernende Mitarbeiter als der Dozent haben unter solchen Verhältnissen gute Gründe, ein realitätsgerechtes Selbsturteil zu verweigern.

Für Betriebe wie für Bildungsträger, die am Ausbau der Selbstevaluation in ihren Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung interessiert sind, gilt es als erstes, diesen Mechanismus von Kompetenzmängeln und negativer Stigmatisierung abzubauen. Wenn sich ein Mitarbeiter zu derartigen Mängeln bekennt, muß er sicher sein, daß dies zum Anlaß gezielter Behebung dieser Mängel genommen wird und ihm nicht zum Nachteil gereicht. Dies gilt auch für Dozenten, Trainer und Coaches in der Weiterbildung.



Die neueren Entwicklungen in der Kultur vieler Unternehmen bieten für dieses Erfordernis eine gute Voraussetzung. Die Offenheit von Mitarbeitern ist hier für die Organisationsentwicklung ohnehin Voraussetzung. Entsprechend muß ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens die alten Systeme von Kontrolle und Sanktion ablösen.

Die generellen Probleme unseres negativ selektiven Schulsystems lassen sich in ihren Auswirkungen auf ein gespanntes Verhältnis vieler Mitarbeiter zu schulischen Formen der Weiterbildung beobachten. Nachdem diese Formen zugunsten praxisgerechter Verknüpfungen von Lernen und Arbeiten ohnehin auf dem Rückzug sind, läßt sich die zunehmende Akzeptanz des Lernens auch bei „schulgeschädigten“ Mitarbeitern annehmen.

Immerhin läßt sich nicht leugnen, daß auch bei entsprechend positiver Haltung der Betriebe gegenüber den Kenntnis- und Fertiglückslücken ihrer Mitarbeiter noch nicht alle Hinderungen beseitigt sind, die einer adäquaten und differenzierten Selbstevaluation der Mitarbeiter im Wege stehen.

Es bleiben im wesentlichen zwei Gruppen von subjektiven Hinderungen:

□ Die Subjekte der Selbstevaluation müssen lernen, daß das Eingeständnis eigener Schwächen nicht die Beschädigung der eigenen Person ist, sondern im Gegenteil der konstruktive Umgang mit diesen Schwächen zu ihrem positiven Selbstbild gehört.

□ Die Subjekte der Selbstevaluation müssen auch unterscheiden lernen, welche der jeweiligen unterschiedlichen Anforderungen des Arbeitsplatzes mit welchen erwerblichen Fähigkeiten befriedigt werden können. Ferner: welche Lernmethoden in ihrem individuellen Fall effektiv oder weniger effektiv sind. D.h. sie müssen sich zu Spezialisten ihres eigenen Lernverhaltens entwickeln.

Damit ist klar, daß Selbstevaluation in der Weiterbildung zugleich Gegenstand von Weiterbildung von Mitarbeitern, aber auch von Dozenten sein muß. Um nicht mißverstanden zu werden: hier sollen keine 'Kurse zur Selbstevaluation' empfohlen

werden. Vielmehr ist die Fähigkeit zur Selbstevaluation Resultat der geeigneten Methodenwahl in fachlichen Weiterbildungen ebenso wie in verschiedenen Formen der Organisationsentwicklung im Unternehmen. Die beständige Aufforderung zur Selbstreflexion beim Lernen wie beim Arbeiten, die methodisch-instrumentelle Unterstützung hierbei und - last but not least - die Einbindung dieser Übungen in feed-back-Prozesse durch Kollegen, Vorgesetzte und Trainer hilft den Individuen nach und nach, ihre Fähigkeiten zur Selbstevaluation zu verbessern.

Bereits diese Verlaufsformen einer Verbesserung der subjektiven Möglichkeiten zur Selbstevaluation machen deutlich, daß diese Methode zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung keine Substitution für Fremdevaluation ist.

Selbstevaluation und Fremdevaluation: Ein komplementäres Muster

Wenn die Überschrift etwas provokant Selbstevaluation als Königsweg der Qualitätssicherung in der Weiterbildung apostrophiert, so wird spätestens bei der Besprechung der subjektiven Probleme einer zielgenauen und realitätsgerechten Selbstevaluation klar, daß Elemente von Fremdevaluation gerade zum Umgang mit diesen Problemen unverzichtbar bleibt.

Erst in der Konfrontation eigener Einschätzungen mit den respektiven Einschätzungen der „bedeutsamen Anderen“ gewinnt Selbstevaluation die notwendige Selbstdistanz, aber auch die Sicherheit im Urteil, die notwendig ist, um folgenreich für weitere Maßnahmen zu sein.

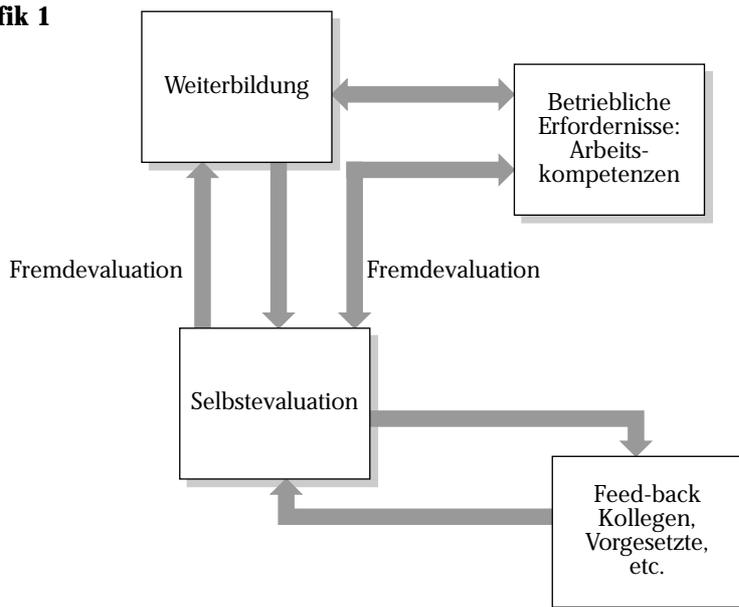
Dies gilt natürlich auch umgekehrt. Jedwede Fremdbeurteilung bezüglich Kompetenzen, Arbeitsleistungen etc. von Mitarbeitern, Teilnehmern an Weiterbildung sowie Dozenten bedarf einer Korrekturmöglichkeit durch die Betroffenen. Dies ist im Instrument des Mitarbeitergesprächs in vielen Betrieben längst Realität. Vorgesetzte erkennen den Wert dieser Gespräche gerade auch in der Korrektur eigener Fremdbeurteilung.

„Die Subjekte der Selbstevaluation müssen lernen, daß das Eingeständnis eigener Schwächen nicht die Beschädigung der eigenen Person ist, sondern im Gegenteil der konstruktive Umgang mit diesen Schwächen zu ihrem positiven Selbstbild gehört.“

„Erst in der Konfrontation eigener Einschätzungen mit den respektiven Einschätzungen der „bedeutsamen Anderen“ gewinnt Selbstevaluation die notwendige Selbstdistanz, aber auch die Sicherheit im Urteil, die notwendig ist, um folgenreich für weitere Maßnahmen zu sein.“



Grafik 1



„Selbstevaluation, derart eingebunden in Prozesse der Fremdevaluation, kann in der Tat Qualitätssicherung in der Weiterbildung einfacher, effizienter und vor allem folgenreicher machen in ihrer eigentlichen Zielsetzung: einer permanenten Verbesserung der Weiterbildungspraxis.“

Selbstbeurteilung, und Fremdbeurteilung sind nur die beiden Seiten derselben Medaille.

Selbstverständlich enthält jedes Urteil der Selbstevaluation Aussagen einer Fremdbeurteilung, und nur als solche ist es wertvoll.

Wenn ein Weiterbildungsteilnehmer nach einer Weiterbildung in CNC-Werkstattprogrammierung im Arbeitsalltag ein Scheitern an den anfallenden Aufgaben konstatieren muß, so ist dies zunächst Selbstevaluation. Folgenreich kann dies nur werden, wenn er in der Lage ist, Gründe für dieses Scheitern in der Weiterbildungsveranstaltung, an den Inhalten, den Methoden oder aber in der Arbeitsorganisation festzumachen. - Das ist Fremdbeurteilung. Selbstevaluation, derart eingebunden in Prozesse der Fremdevaluation, kann in der Tat Qualitätssicherung in der Weiterbildung einfacher, effizienter und vor allem folgenreicher machen in ihrer eigentlichen Zielsetzung: einer permanenten Verbesserung der Weiterbildungspraxis.

1. Der individuelle Mitarbeiter ist im Brennpunkt der komplexen Handlungsanforderungen moderner Betriebe ebenso wie im Brennpunkt der entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen. Damit wird er zur prioritären Informationsquelle sowohl zu den bestehenden Kompe-

tenzifferenzen zwischen ihm und den betrieblichen Anforderungen, wie zu den differentiellen Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen, die die bestehenden Kompetenzdefizite ausgleichen sollen.

2. In modernen Unternehmenskulturen, die zunehmend auf Mitarbeiter als Basis und Quelle ihrer Innovation und Konkurrenzfähigkeit setzen, werden die Mitarbeiter zu Subjekten ihrer Entwicklung im Betrieb. Nur sie sind in der Lage, informiert und verantwortlich mit den eigenen Bildungsbedarfen umzugehen.

3. Damit Selbstevaluation zur wirklichen Quelle von verbesserter Weiterbildung werden kann, ist eine neue Kultur der Offenheit in den Betrieben notwendig, die es ermöglicht, selbstkritisch Kompetenzdefizite und auch Lernprobleme anzusprechen, ohne mit negativen Folgen für das eigene Fortkommen rechnen zu müssen. Wer Wissens- oder Fähigkeitsmängel an sich ausmacht, muß die Chance zum Lernen bekommen, ohne negativ stigmatisiert zu werden.

4. Selbstevaluation gewinnt Sicherheit und wird folgenreich nur durch permanente Rückkoppelungsprozesse mit Mechanismen der Fremdevaluation. Selbsteurteile über eigene Leistungsmöglichkeiten, -probleme und -grenzen müssen in feed-back-Prozessen in Kollegengruppen oder mit Vorgesetzten im vertrauensvollen Diskurs erarbeitet werden. Nur hierüber läßt sich die notwendige Selbstdistanz, aber auch Selbstbewußtsein gewinnen.

5. Selbstevaluation ist immer Ausgangspunkt für die Fremdevaluation von Weiterbildungsmaßnahmen, Dozenten, Lernprozessen, Materialien, etc. Um diese Fremdbeurteilung adäquat zu leisten, brauchen die Subjekte der Selbstevaluation Kenntnisse zu Weiterbildungsprozessen. Diese Kenntnisse erhalten sie, ausgehend von der eigenen Betroffenheit, über zunehmend offene (nichtschulische) Weiterbildungs-konzepte, in denen Lernende und Lehrende als Partner mit gemeinsamen Interessen den Lernprozeß auch gemeinsam gestalten.

6. Dozenten von Bildungsträgern bzw. in Betrieben sind über diese gemeinsamen Lernprozesse ebenfalls Subjekte der



Selbst- und Fremdevaluation. Sie sind in der Lage, etwaige Fehlentwicklungen im Lernprozeß unmittelbar zu korrigieren und damit Qualitätssicherung direkt in den Weiterbildungsprozeß zu integrieren.

Es ist sicher verfrüht und vielleicht sogar insgesamt verfehlt, von Selbstevaluation als dem „Königsweg“ der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zu reden.

Sicher ist andererseits, daß nur über die Prozesse einer mündigen Selbstbeurteilung von Lernenden und Lehrenden Qualitätssicherung im komplexen Feld der betrieblichen Weiterbildung einfach, sachgerecht und vor allen Dingen „just in time“ erfolgen kann.

Die zunehmende betriebliche Bedeutung von selbstverantwortlichen Mitarbeitern unter Einschluß ihrer 'Selbstlernkompetenz' setzt ohnehin Mitarbeiter voraus, die in der Lage sind, die Beurteilung der eigenen Kompetenzen/Kompetenzmängel zum Ausgangspunkt ihrer Selbstentwicklung zu machen.

Zuletzt soll betont werden, daß ein Projekt Selbstevaluation nur gelingen kann, wenn es in geeignete feed-back-Prozesse durch akzeptierte Fremdurteile eingebunden ist.

Elemente von Selbstevaluation in der Unternehmenspraxis

Gleich zu Beginn sei gesagt: Mir ist in Europa bis heute kein Unternehmen bekannt, welches Weiterbildung im geschilderten Sinne vollständig in die Hände seiner Mitarbeiter legt.

Ganz anders sieht es aus, wenn wir die Bemühungen von europäischen Unternehmen betrachten, ihre Personalentwicklung und Weiterbildung unter Qualitätsgesichtspunkten voranzutreiben. In nahezu allen bekannten Ansätzen zu derartiger Qualitätssicherung oder zum Qualitätsmanagement werden Elemente von Mitarbeiterbeteiligung zentral für das Gelingen derartiger Optimierungsbemühungen.

Bereits in einer Vergleichsstudie zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Wei-

terbildung in 9 europäischen Mitgliedstaaten wurde anhand von 45 Fallstudien aus Unternehmen deutlich:

„Es geht um die wachsende Einsicht, daß Qualitätssicherung nur unter maßgeblicher Beteiligung aller Mitarbeiter zu haben ist. Qualitätssicherung auch im Weiterbildungsbereich entfaltet ihre prozeßoptimierenden und innovativen Potenzen erst, wenn sie von einer Managementmethode zur „bottom-up“ Bewegung der Mitarbeiter wird.

Die erwähnte Scharnierfunktion der permanenten gemeinsamen Reflexion über Verbesserungsmöglichkeiten in der Weiterbildung, die Qualitätssicherung erst zum Faktor von Unternehmensinnovation macht, baut notwendig auf Freiräume der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Unternehmen. Darin eingeschlossen ist eine Öffnung der Unternehmenskultur für mehr Mitwirkung und Mitverantwortung aller Mitarbeiter.

Bezogen auf den Qualitätssicherungsprozeß selbst werden mehr und mehr Elemente von Selbstevaluation, Selbstkontrolle und selbsttätiger Verbesserung die externen Kontrollmechanismen und die top-down-Anweisungen ablösen.

Es wird deutlich, daß Qualitätssicherung hier zu einer aufsteigenden Spirale führen muß: Die Mitarbeiter können diese vermehrten Aufgaben der Prozeßoptimierung auch in der Weiterbildung nur leisten auf Basis entsprechender Kompetenzen (Weiterbildung) – und dies führt zu neuen Möglichkeiten, etc.

Nun sind Unternehmen keine Bildungsinstitutionen und auch keine Anstalten zur Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitarbeiter. Deshalb ist es notwendig, daran zu erinnern, daß die geschilderten Prozesse der Befähigung von Mitarbeitern zur Prozeßoptimierung in der Weiterbildung ganz identisch benötigt werden zur Prozeßoptimierung im eigentlichen produktiven Prozeß des Unternehmens.

Vor dem gegenwärtigen Hintergrund von Marktentwicklung und Technologieentwicklung erscheinen für europäische Unternehmen Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation erfolgversprechend, in denen die Entfaltung von dispositiven

„Es geht um die wachsende Einsicht, daß Qualitätssicherung nur unter maßgeblicher Beteiligung aller Mitarbeiter zu haben ist.“



*Kompetenzen ihrer Mitarbeiter eine wichtige Rolle zukommt.*⁸

Aus der Vielzahl der Fälle einige Beispiele:

Du Pont de Nemous (Luxemburg)⁹

Angewandte Qualitätssicherungsverfahren

Heute werden weit weniger Qualitätssicherungsverfahren angewandt als früher, und hierin spiegelt sich die neue Philosophie von Du Pont wider: weg von dem Druck von oben, hin zur freiwilligen Einsicht.

Das bei Du Pont angewandte Verfahren ist in einem Qualitätshandbuch formal beschrieben und sieht die Verwendung einer Checkliste vor, die von den verschiedenen Abteilungsleitern abzuzeichnen ist. Diese Verpflichtung besteht jedoch nur für die Teilnehmer an der „Orientierungsfortbildung“. Weiterbildungsteilnehmer müssen gleichwohl selbst darauf achten, daß sie alle für die Orientierungsfortbildung vorgesehenen Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren.

Diese Eigenverantwortung der Teilnehmer zeigt sich folgerichtig bei der jährlichen Leistungsbesprechung. Die Mitarbeiter müssen diese Evaluation, die von ihrem direkten Vorgesetzten abgegeben wird, selbst verlangen, zuvor eine Selbstevaluation vornehmen und sich von einigen Kollegen evaluieren lassen. Der direkte Vorgesetzte vergleicht diese Informationen mit den Informationen, die ihm zur Verfügung stehen. Seine Evaluation muß von dem Mitarbeiter akzeptiert werden, andernfalls kann der Mitarbeiter bei einem Ausschuß Einspruch dagegen einlegen. Wird eine Einigung erzielt, arbeiten der direkte Vorgesetzte und der Mitarbeiter einen Weiterbildungsplan für das folgende Jahr aus, der vom Weiterbildungsverantwortlichen umgesetzt wird.

Die verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen je Mitarbeiter und alle anderen Daten im Zusammenhang mit der Weiterbildung werden natürlich mit Hilfe entsprechender Software archiviert.

Dieser Wandel in der Unternehmenskultur ist noch nicht abgeschlossen, und es ist nicht zu vergessen, daß Du Pont vor nicht allzu langer Zeit noch ein Unternehmen war, das großen Wert auf Systeme legte. Einige Instrumente aus dieser Zeit werden noch heute verwendet. Bei vielen Problemen stehen die Mitarbeiter im Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Überwachung von oben. Da können natürlich Konflikte nicht ausbleiben.

Renault Portuguesa Sociedade Industrial e Comercial SA (Portugal)¹⁰

Im vorliegenden Fall werden überwiegend folgende Methoden zur Qualitätssicherung angewandt:

Beobachtung am Arbeitsplatz nach den Verfahren, die bereits bei der Beschreibung des Kompetenzbereichs des betrieblichen und technischen Aufsichtspersonals genannt wurden.

Gespräche mit den Teilnehmern, entweder vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme, um Informationen zu vermitteln und Anregungen zu sammeln, oder nach der Weiterbildungsmaßnahme.

Mit dem Ziel, ein Feedback über die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten zu erhalten, werden zuweilen Untersuchungen durchgeführt: entweder vom Unternehmen selbst oder bei Durchführungsschwierigkeiten von besonderen Unternehmen, die Weiterbildungsdienste erbringen. Dieses Verfahren wird zusätzlich zu der Überprüfung durch die Vorgesetzten angewandt.

Auf der Grundlage dieser Informationen werden Anpassungen unverzüglich vorgenommen, sobald ein Unterschied im Vergleich zum erwarteten Ergebnis festgestellt wird, oder auch später in Verbindung mit einer Neuformulierung der Ziele und Inhalte der Weiterbildung.

Mit Ausnahme von Langzeit- und Qualifizierungsweiterbildungsmaßnahmen wie Umschulungen sind für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen im allgemeinen keine Tests oder abschließenden Evaluationsprüfungen vorgesehen.

8) Severing, E.; Stahl, T.: Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa, Brüssel 1996, S. 150 f.

9) Jung, P.: Assurance Qualité en Formation Professionnelle Continue, Inventaire National Grand Duché de Luxembourg, Luxembourg 1994, S. 29

10) Filgueiras, M.-J.: Etude: La Garantie de la Qualité dans la F.P.C., Lissabon 1994, S. 10



□ Die Selbstevaluation wird bei den Vorgesetzten oder mit Hilfe von Beratern vorgenommen. Sie wird einzeln oder in der Gruppe durchgeführt.

Cleveland Ambulance National Health Service Trust (NHS) (UK)¹¹

Qualitätssicherung in der Ausbildung
In den zwei ersten Abschnitten erfolgt die Schulung durch Ausbilder für Rettungssanitäter. Am Ende dieser Schulung legen die Teilnehmer vor Krankenhausfachärzten in den jeweiligen Fachgebieten Prüfungen in mündlicher und schriftlicher und in Form von praktischen Übungen ab. Die Prüfung durch außenstehende Dritte gewährleistet, daß die Teilnehmer den für die Ausbildung vorgegebenen Zielen und Anforderungen genügen.

Im dritten Ausbildungsabschnitt werden die Fähigkeiten der Teilnehmer durch Beobachtung im Rahmen ihrer Tätigkeit in einem Krankenhaus von Mitarbeitern des Krankenhauses und Ausbildern für Rettungssanitäter gemeinsam beurteilt. Der Einsatz von Krankenhauspersonal zur Beurteilung der Kompetenz von auszubildenden Rettungssanitätern in einer Arbeitssituation gewährleistet die Einhaltung der Ausbildungsziele.

Im vierten Ausbildungsabschnitt erfolgt der Befähigungsnachweis der Auszubildenden anhand von Schulung und Bewertung am Arbeitsplatz. Zu Beginn dieses Ausbildungsabschnitts werden die Ausbildungsteilnehmer einem ausgebildeten Sanitäter zugeordnet, mit dem sie zusammenarbeiten. Dieser Sanitäter verfügt gleichzeitig über eine Qualifikation zur Erteilung der beruflichen Ausbildung/Leistungsbewertung, die er gemäß den Anforderungen des Leitungsgremiums für Berufsbildungsförderung erworben hat.

Zu Beginn dieses Ausbildungsabschnitts führt der Teilnehmer am Berufsbildungsprogramm anhand der zur Durchführung der jeweiligen beruflichen Tätigkeit geforderten Leistungsergebnisse eine Selbstbeurteilung durch, wobei der Teilnehmer sich selbst bezüglich jedes einzelnen Anforderungsmerkmals einstuft.

Der Auszubildende und der Ausbilder/Beurteilende besprechen die Ergebnis-

se der Selbstbeurteilung und vereinbaren einen Maßnahmenkatalog, in dem festgelegt wird, wie, bis zu welchem Termin und mit welchem Schulungspersonal der festgestellte Ausbildungsbedarf zu erfüllen ist. Über die Schulungsmaßnahmen wird Protokoll geführt, welches überprüft wird. Außerdem werden konkrete Fälle, in denen der Auszubildende einen Beleg für erbrachte Leistungen wünscht, welche vom Ausbilder/Beurteilenden überprüft wurden, schriftlich unter Aufführung von Einzelheiten dokumentiert.

Der Teilnehmer am Berufsbildungsprogramm und sein Ausbilder/Beurteilender arbeiten so lange miteinander, bis beide den Eindruck haben, daß der Auszubildende seine Kompetenz gegenüber einem unabhängigen, internen Prüfer ausreichend nachweisen kann.

Teilnehmer, die das auf der Vermittlung von Fachkenntnissen beruhende Berufsbildungsprogramm abgeschlossen haben und für qualifiziert befunden wurden, werden vom Cleveland Ambulance Paramedic Advisory Panel (Beirat der Stadt Cleveland für Rettungssanitäter) zur Berufsausübung als Rettungssanitäter „zugelassen“. Sobald die staatliche Anerkennung als Berufsbildungsprogramm erfolgt ist, werden die Angehörigen dieser Berufsgruppe ihre Ausbildungsunterlagen einreichen, um das berufliche Bildungszeugnis, Stufe IV, für medizinische Hilfsberufe zu erhalten.

ATEA N.V. (Belgien)¹²

Bei den Strategien in der Berufsbildung sind drei größere Veränderungen zu beobachten:

Auf Grund der zunehmenden Komplexität/Diversifikation der Bildungsbedarfe wird es für die Abteilungen für Personalschulung immer schwieriger, eigene „Expertenteams“ von Ausbildern aufzubauen, die der Abteilung für Personalschulung angegliedert sind. Zunehmend wird die Aufgabe, Schulungseinheiten für weniger fachkundiges Personal zu entwickeln, „Experten“ unter den Mitarbeitern übertragen (wobei diese Experten weiterhin den operativen Abteilungen angehören). Die Koordination der Erstel-

11) Gibbons, J.: Quality Assurance of In-Company Training, Sheffield 1994



lung und die Überwachung der Durchführung der Schulungseinheiten erfolgt durch die Abteilung für Personalschulung. Diese Veränderung in der strategischen Vorgehensweise erfordert neue Ansätze/Einsichten zur Art und Weise der Entwicklung von Bildungsprogrammen (man muß hierfür einen Experten einsetzen, und zwar wegen seiner beruflichen Fachkenntnisse, nicht wegen seiner didaktischen Fähigkeiten) und ihrer Bereitstellung.

Auf Grund der so schnell auftretenden Veränderungen und der individuellen Abstimmung von Schulungsmaßnahmen auf die jeweiligen Teilnehmer ist es kaum mehr möglich, Bildungsprogramme für große Mitarbeitergruppen zu planen. Die berufliche Weiterbildung muß für jeden Mitarbeiter zu dem für ihn richtigen Zeitpunkt und anhand eines auf seinen Bedarf abgestimmten Bildungsprogramms erfolgen. Das bedeutet ein völliges Umdenken bezüglich der Organisation der Personalschulung (die nicht mehr in Form von Jahresprogrammen in der herkömmlichen Kursstruktur durchgeführt werden kann). Die berufliche Bildung wird zunehmend mittels Schulungseinheiten erfolgen, die unter Anleitung eines Experten aus dem Kreis der Mitarbeiter (Betreuer) individuell durchgeführt werden können (im Gegensatz zu den herkömmlichen Kursen). Dies erfordert eine weitergehende Integration von Zuständigkeiten für die Weiterbildung in die Organisationsstruktur.

Zur Steigerung der Produktivität des Unternehmens ist eine bessere Mitarbeiterführung als in der Vergangenheit erforderlich. Grundlage dieser Art der Mitarbeiterführung wird die Achtung vor den Mitarbeitern sein. Diese Achtung ist erforderlich, um ein geeignetes Umfeld zu schaffen, in dem die Mitarbeiter angespornt werden, sich selbst weiter zu entwickeln. Diese Veränderung im Verhalten des Managements wird großen Einfluß darauf haben, wie Manager ausgebildet und/oder ausgewählt werden.

Derzeit wird ein großer Teil des Bildungsbudgets ausgegeben, ohne daß Ergebnisse erzielt werden. Dies liegt daran, daß die Mitarbeiter nicht ausreichend motiviert sind, Verantwortung dafür zu übernehmen, sich selbst weiterzubilden. Unter-

nehmen, denen es gelingt, dieses Erscheinungsbild zu ändern, werden sich im Wettbewerb als überlegen erweisen. Grund hierfür ist die zunehmende Bedeutung des „Faktors Mensch“ im Produktionsprozeß. Da alle Unternehmen Zugang zur gleichen Technologie haben, ist dies nicht der für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ausschlaggebende Faktor. Die einzig verbleibende Variable werden die Menschen sein, die mit der zur Verfügung stehenden Technologie arbeiten. Ihre Kenntnisse und ihr Einsatz der Technologie werden den Unterschied ausmachen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn der Stil der Unternehmensführung den Mitarbeitern den nötigen Freiraum läßt, um den Prozeß der Arbeitsausführung und ihre Kompetenz in der Arbeit mit der verfügbaren Technologie ständig zu verbessern. Wenn das Management diesen Freiraum nicht gewährt, wird es keine Verbesserungen geben, weil die Komplexität der Arbeit die technischen Fähigkeiten einer Person (des Managers) übersteigt. Diese Art des Managements erfordert Personen mit einem Talent zur Menschenführung, das auf Führungskompetenz beruht, und nicht auf Macht. Diese Veränderung im Management wird von grundlegender Bedeutung sein, weil sie sich auf fast alle Hilfsmittel im Personal-Management auswirken wird. Da es sich hier um eine so grundlegende Veränderung handelt, spricht man in diesem Zusammenhang von „Neukonzeption“ ... dies geht jedoch über den Rahmen dieses Artikels hinaus. Als Schlußfolgerung möchte ich feststellen, daß ohne Neukonzeption eine selbständige Weiterentwicklung der Mitarbeiter kaum zu erreichen ist.

Einer der Prozesse, die es neu zu konzipieren gilt, ist der Prozeß der beruflichen Weiterbildung. Die Abteilung für Personalschulung muß die sinnvolle Verwendung des Schulungsbudgets sicherstellen. Eine Methode hierfür ist die Abberufung nicht motivierter Teilnehmer von Schulungskursen (Teilnehmer zu motivieren ist nicht Aufgabe der Abteilung für Mitarbeiter-schulung, dies ist Aufgabe des Managements, die Motivation muß aus der Arbeitstätigkeit heraus erwachsen). Die von uns angewandte Methode, dies zu erreichen, besteht in zusätzlichen Aufgabstellungen zu Beginn der Kurse, die im Selbststudium erledigt werden müssen.

12) Decramer, J.: Survey on Quality Assurance in Training, Brüssel 1994, Case 7, S. 2f



Wer nicht motiviert ist, wird auch nicht die Energie haben, diese Aufgaben im Selbststudium zu erledigen, und deshalb den Kurs gar nicht erst beginnen. Wer jedoch motiviert ist, wird mit dem Selbststudium keine Schwierigkeiten haben, weil er den Kurs wirklich braucht. Durch zusätzliche Aufgabenstellungen für das Selbststudium werden die Kurse, insbesondere solche in der herkömmlichen Form, wesentlich effektiver. Es ist ein typischer Managementfehler, Mitarbeiter zu zwingen (Macht), Kurse zu absolvieren, selbst wenn sie nicht dazu motiviert sind. Das Ergebnis ist in zweifacher Hinsicht negativ: Der Mitarbeiter wird demotiviert und das Schulungsbudget verschwendet.

La Société Raymond Geoffray (ein Kleinbetrieb in Frankreich)¹³

Die Innenwirkung der Methode

Einbindung der Mitarbeiter und Auswirkung auf ihre Arbeit

Die Belegschaft erhob keine Einwände gegen das Unternehmensprojekt (wenn dies der Fall gewesen wäre, hätte sich der Betrieb von den Mitarbeitern trennen müssen, die sich gegen diese Entwicklung stemmten). Dazu war es notwendig, die Beschäftigten zu motivieren und ihr kulturbedingtes Verhalten zu verändern, damit sie davon überzeugt werden konnten, eine aktive Rolle im partizipativen Management zu übernehmen. Das Unternehmen wandte sich an eine Einrichtung (finanziert durch die Regionalversammlung), die das Personal für das Thema Qualität sensibilisieren konnte und zugleich die Unterstützung eines Partners außerhalb des Unternehmens bot.

Ein weiterer Effekt der Weiterbildung war die Einbeziehung des Personals in die Verantwortung. In manchen Fällen traten dadurch bei einigen Mitarbeitern Fähigkeiten zutage, die man nicht erwartet hätte, und sie konnten Aufgaben übernehmen, die besser bezahlt wurden.

Verbreitung der Weiterbildung im Produktionsbereich

Der Qualitätsansatz zielt darauf ab, unabhängige und innerbetriebliche Weiterbildungsformen zu entwickeln:

□ Innerbetrieblich: Das Unternehmen läßt einen Großteil der Weiterbildung am Produktionsort und nicht als Lehrgang bei einem Ausbilder durchführen.

□ Unabhängig: Das Unternehmen hat teilweise den Versuch unternommen, den Mitarbeitern, die eine Weiterbildung absolviert haben, eine Relaisfunktion bei der Weiterbildung der anderen zu übertragen. Bei der Weiterbildung von Sekretärinnen in Datenverarbeitung wurde also beschlossen, daß sich die Teilnehmerinnen jeweils in einer besonderen Software (Tabellenkalkulation oder Textverarbeitung) weiterbilden und dann die anderen in dieser Software unterweisen sollten. Hierdurch erhielt die Weiterbildung für das Personal eine besondere Bedeutung.

□ Innerbetrieblich und unabhängig: Das Unternehmen veranstaltet regelmäßig lockere Weiterbildungstreffen (3 bis 4 Mal pro Woche je 2 Std.) für kleine Gruppen, die von Mitgliedern des Unternehmens geleitet werden. Durch diese Mobilisierung von inneren Fähigkeiten werden die erworbenen Fähigkeiten verbreitet. Dies ermöglicht auch eine Höherbewertung der Einzelpersonen (leitende Angestellte oder Arbeiter) im Unternehmen, gewährleistet eine bessere Berücksichtigung der Weiterbildungsteilnehmer und stärkt die Beteiligungskultur.

Auswirkung auf die Qualität der Weiterbildung

Der Stellenwert der Weiterbildung hat offensichtlich eine Veränderung erfahren. Weiterbildung wurde als Belohnung angesehen. Das ist nun nicht mehr so, sie wird als Investition betrachtet.

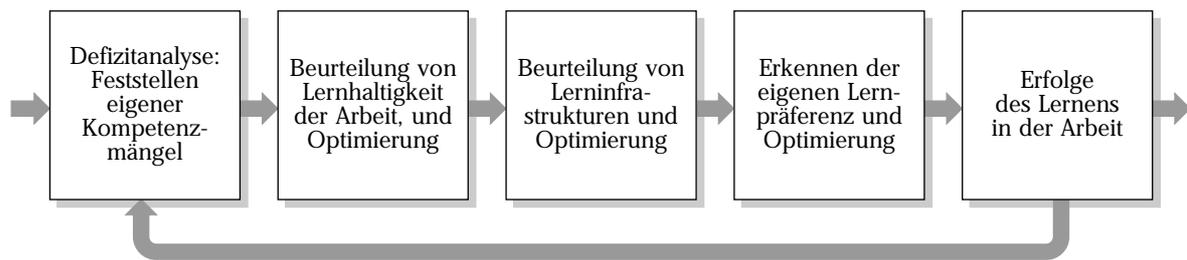
Weiterbildungspläne weichen stets ein wenig von der Realität ab, und die Durchführung einiger Weiterbildungsmaßnahmen mußte sogar hinausgeschoben werden. Außerdem haben einige Weiterbildungsmaßnahmen nicht funktioniert, weil die Lernfähigkeit einzelner Personen falsch evaluiert worden war. Doch im allgemeinen wurden die Ziele erreicht.

Aus diesen Beispielen, die sich beliebig erweitern ließen, geht die Notwendigkeit partizipativer Methoden in der Qualitäts-

13) Bonamy, J.: La Qualité dans la formation continue en Europe, Rapport National Français, Ecully 1994, S. 25 f



Grafik 2



sicherung unter Einschluß von Elementen der Selbstevaluation hervor.

Die systematische Fortentwicklung von Selbstevaluation und Selbstreflexion zu tragenden Säulen eines betrieblichen Weiterbildungsmanagements wird im Rahmen eines geplanten Modellvorhabens des deutschen Bundesinstituts für Berufliche Bildung (bibb) angestrebt. Hier werden u. a. auch den zentralen Fragen nach einer Evaluation von Weiterbildungsinstituten mit den Mitteln der Selbstevaluation nachgegangen:

„– Trotz aller Veränderung in der Weiterbildungskultur von Unternehmen bleibt die **Frage nach dem betrieblichen Nutzen von Weiterbildung** und Personalentwicklung zentral. Die Betriebsleitung braucht den Nachweis von Weiterbildungserfolgen, die sich in ökonomischen Fakten messen lassen, um Investitionen in Weiterbildung als betriebswirtschaftlich richtige Maßnahme zu begreifen. Dies gilt auch für die arbeitsplatznahen Weiterbildungsformen.

Gerade dort, wo eine Integration von Lernen und Arbeiten im Sinne der Lernenden Organisation gelingt, wird es besonders schwierig, Erfolgskontrollen von Weiterbildungseffekten durchzuführen. Es ist in derartigen Arbeitssystemen schon schwierig genug, die Investitionen zur Optimierung von Arbeit von denen der Optimierung des Lernens zu trennen: beide bedingen einander und vermischen

sich. Noch schwieriger ist es, die kontinuierlichen, inkrementalen Lernprozesse von den ebenso kontinuierlichen und inkrementalen Verbesserungen der Arbeitsprozesse im Sinne von Kausalität aufeinander zu beziehen.

Selbstevaluation durch die betroffenen Mitarbeiter selbst, eingebunden in Fremdevaluation von Kollegen und Vorgesetzten, erscheint hier als einziges Mittel in der Praxis, den Zusammenhang von Lernen und einer beständigen Optimierung und ökonomisch sinnvollen Veränderung der Arbeitsprozesse nicht nur beständig zu reflektieren, sondern entsprechende Anpassungen von Weiterbildung und Personalentwicklung unmittelbar vorzunehmen.

Es sind die Mitarbeiter, die als Subjekte der Arbeitsprozesse feststellen, ob ihr Lernen in der betrieblichen Weiterbildung diese Arbeitsprozesse befördert oder nicht. Über Selbstevaluation werden sie in die Lage versetzt, dies nicht nur wahrzunehmen, sondern Gründe für Erfolg und Mißerfolg zu analysieren und zum Ausgangspunkt für Veränderungen des Lernens zu machen.

Diese beständige Reflexion zu den eigenen Kompetenzveränderungen in ihrer Wirkung auf die Verbesserung der eigenen Arbeit führt in die Rückkopplungsschleife zu allen oben benannten Elementen von Selbstevaluation und Selbstmanagement in der betrieblichen Bildung: (Grafik 2)¹⁴.

14) Stahl, T.: Aus dem Antrag zum Modellversuch: Arbeitsplatznahe Weiterbildungsformen in der Betriebspraxis mittels Selbstevaluation messen, bewerten und optimieren, Regensburg 1997



Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen

Entstehung, Ziele und Methodik des Zulassungssystems

Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen entsteht im Rahmen einer tiefgreifenden Reform der Zugangsbedingungen zu Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) für die Förderung der beruflichen Bildung, die von der portugiesischen Regierung durchgeführt und von der Europäischen Kommission unterstützt wird.

Mit dem Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen, das kraft eines am 29. August 1997 veröffentlichten gemeinsamen Ministerialerlasses eingerichtet wurde, soll ein Beitrag zur Strukturierung des Systems der Berufsbildung und zur Professionalisierung seiner Akteure geleistet sowie eine Steigerung der Qualität, des Nutzungsgrades, der Wirksamkeit und ein besserer Zuschnitt der Berufsbildungsmaßnahmen auf die jeweiligen Bedürfnisse erreicht werden. Zugleich soll das System zu einer „rentableren“ Verwendung der öffentlichen Mittel für die Förderung der Berufsbildung beitragen.

Von seiner Bestimmung her ist das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen universell anwendbar. Es ist:

- obligatorisch für alle Berufsbildungseinrichtungen, die nationale und EU-Mittel zur Förderung von Bildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen wollen;
- fakultativ für alle übrigen Einrichtungen, je nachdem, inwiefern sie die Zulassung als einen Faktor der Anerkennung und Differenzierung begreifen, der für einen „Mehrwert“ am Markt sorgen kann.

Der Kontext, in dem das Zulassungssystem geschaffen wurde, bedingte natürlich sowohl seine globale Gestaltung als auch sein „Anwendungsuniversum“ sowie den Zeitplan seiner Einführung, da die Zulassung der Annahme der Bewerbungen im Rahmen der operationellen Maßnahmen des ESF vorausgeht.

Das Zulassungssystem gründet sich nicht auf das Prinzip der Normentsprechung und unterscheidet sich insofern grundsätzlich von der Zertifizierung.

Die Zertifizierung ist ursprünglich ein verfahrensorientiertes System, das auf industrielle Fertigungsprozesse ausgerichtet war. Dennoch ist sie zweifellos auch auf andere Bereiche anwendbar oder kann entsprechend angepaßt werden, insbesondere auf Dienstleistungen, wie aufgezeigt wurde.

Je weniger „greifbar“ jedoch ein Produkt ist, das heißt, je größer das Gewicht von nicht kodifizierbaren bzw. meßbaren Faktoren bei seiner Qualitätsbestimmung ist, desto schwieriger und komplexer erweist sich die Anpassung und desto schwerer ist es, unter den normierten Verfahrensweisen oder Kriterien die wirklichen und wesentlichen Differenzierungsfaktoren des Produktes herauszufinden.

Entsprechend äußerte sich kürzlich der Leiter einer Bildungseinrichtung in einer Zeitungsbeilage mit dem Thema Zertifizierung (erschieden im „Semanaário Expresso“ vom 26. September 1998): „Die beschriebenen Verfahren, das „abgegrenzte“ Gebiet des Systems, welche Gegen-

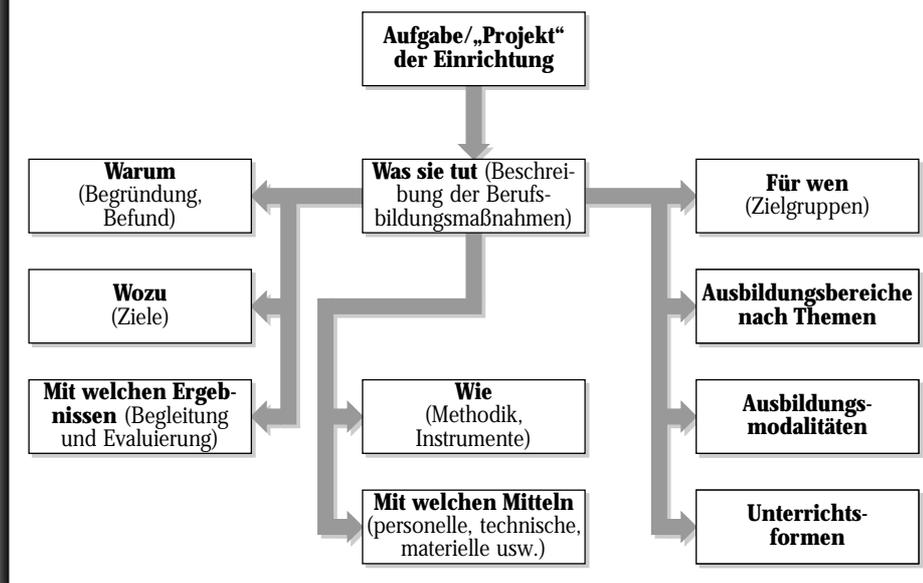
Carlos Capela

Projektkoordinator beim INOFOR, Institut für Innovation in der Berufsbildung, Staatssekretariat für allgemeine und berufliche Bildung. Koordinator des Zulassungssystems für Berufsbildungseinrichtungen.

Mit dem Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen soll laut gemeinsamem Ministerialerlaß ein Beitrag zur Strukturierung des Berufsbildungssystems und zur Professionalisierung seiner Akteure geleistet sowie eine Steigerung der Qualität, des Nutzungsgrades, der Wirksamkeit und ein besserer Zuschnitt der Berufsbildungsmaßnahmen auf die jeweiligen Bedürfnisse erreicht werden. Zugleich soll das System zu einer größeren „Rentabilität“ bei der Verwendung der verfügbaren öffentlichen Mittel zur Förderung der Berufsbildung beitragen. Das Zulassungssystem gründet sich nicht auf das Prinzip der „Normentsprechung“ und unterscheidet sich insofern grundsätzlich von der „Zertifizierung“.



Grafik Nr. 1



„Wenn es aber um die Effizienz des Bildungsprozesses geht, der in einem bestimmten sozialen oder organisatorischen Kontext mit spezifischen Zielen und Zielgruppen entwickelt wurde, so gelangen wir zu einer Dimension, wo der Erfolg der Maßnahmen sehr oft durch Innovationen erreicht wird und von der Fähigkeit abhängt, das, was wir über das „Engineering“ der Bildungsprozesse wissen, zu nutzen und darüber hinauszuweisen, zu nutzen und darüber hinauszuweisen, ferner von der Fähigkeit, neue Methoden und Instrumente zu entwerfen und auszuprobieren, und wo es schließlich in vielen Fällen erforderlich ist, die „Norm“, wenn sie denn existiert, zu durchbrechen und neu zu erfinden.“

stand der Zertifizierung sind, können somit nur einen geringen Einfluß auf die Zufriedenheit des Kunden haben. Nur in der Rückbesinnung auf den unvermeidlichen menschlichen Faktor finden wir am Ende wirklich die Möglichkeit, eine Qualitätsgarantie zu erhalten.“

Wenn es aber um die Effizienz des Bildungsprozesses geht, der in einem bestimmten sozialen oder organisatorischen Kontext mit spezifischen Zielen und Zielgruppen entwickelt wurde (gemeint sind in diesem Zusammenhang ebenso abhängige Erwerbstätige wie Langzeitarbeitslose, Jugendliche mit geringer Schulbildung und soziale Gruppen oder Minderheiten, die von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht sind - kulturelle und ethnische Minderheiten usw.), so gelangen wir zu einer Dimension, wo der Erfolg der Maßnahmen sehr oft durch Innovationen erreicht wird und von der Fähigkeit abhängt, das, was wir über das „Engineering“ der Bildungsprozesse wissen, zu nutzen und darüber hinauszuweisen, ferner von der Fähigkeit, neue Methoden und Instrumente zu entwerfen und auszuprobieren, und wo es schließlich in vielen Fällen erforderlich ist, die „Norm“, wenn sie denn existiert, zu durchbrechen und neu zu erfinden.

Das Spektrum der Einrichtungen, die bereits im Rahmen des vom Institut für Bildungsinnovation INOFOR entwickelten

Systems zugelassen sind, ist breit und vielschichtig. Es umfaßt große und kleine Berufsbildungsanbieter, Unternehmer-, Wirtschafts- und Industrieverbände, Fachgremien, Berufsverbände und Wissenschaftsorganisationen, lokale und regionale Entwicklungsgesellschaften, private Solidaritätsinitiativen, soziale und kirchliche Einrichtungen, landwirtschaftliche Kooperativen, Bauernverbände, Stiftungen, Gewerkschaften, öffentliche Einrichtungen usw.

In vielen Fällen liegen die Faktoren, die den Erfolg einer Bildungsmaßnahme ausmachen, jenseits des Rahmens, in dem eine Beschreibung und Normierung überhaupt möglich sind (das „abgegrenzte“ Gebiet des Systems, von dem der oben zitierte Leiter einer Bildungseinrichtung sprach), d.h. auf einem Gebiet, auf dem die Anwendung bewährter Verfahrensweisen an sich noch keine Qualitätsgarantie bedeutet, auf einem Gebiet, wo der Leitgedanke weniger die Normensprechung als vielmehr die Angemessenheit ist. Angemessenheit in bezug auf was? - Auf den Kontext, die Zielgruppen und die Ziele der Bildungsmaßnahme.

In diesem Sinne, d.h. unter dem Gesichtspunkt der Validierung der Berufsbildungsmaßnahmen, sind wir hier näher an der sogenannten „klinischen Methode“, wo jede Maßnahme den Status eines Falles mit seinen Besonderheiten und seiner ureigenen Geschichte hat, und wo sich der Erfolg der Therapie in erster Linie an deren Ergebnissen bemißt.

So wurde bewußt ein System entwickelt, das den Schwerpunkt auf das Verständnis der Einrichtung und auf die Angemessenheit der Maßnahmen legt, in der Annahme, daß ein auf der Normensprechung beruhendes System grundlegende Anpassungsprobleme im Hinblick auf das Ziel der Zulassung der Bildungseinrichtungen, aber auch, und vor allem, hinsichtlich unseres Gegenstands aufweisen würde.

Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen ist daher kein System für die Zertifizierung der Qualität, sondern ein System, das mit den für seinen Kontext und seinen Gegenstand am besten geeigneten Methoden versucht, einen Beitrag zur Qualitätssicherung und zur



Angemessenheit der Bildungsmaßnahmen sowie zur Strukturierung des Angebots zu leisten.

Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

□ es ist ein umfassendes System, das die Einrichtung in einem globalen Zusammenhang sehen soll, eingebettet in das sozio-ökonomische Geflecht, im Kontext seiner Maßnahmen, seiner Beziehung zur Gemeinschaft sowie zu seinen Partnern, Ausbildungsteilnehmern und Kunden;

□ es beruht auf dem Grundsatz der Angemessenheit, wobei das Evaluationskriterium der „Zuschnitt“ der Maßnahmen auf ihre Ziele, ihren Interventionskontext und ihr Zielpublikum ist;

□ es ist ein analytisches und deduktives System, das die fachlichen, pädagogischen, organisatorischen und logistischen Voraussetzungen analysiert und bewertet, die als notwendig erachtet werden, um die Qualität und die Angemessenheit der Bildungsmaßnahmen zu gewährleisten;

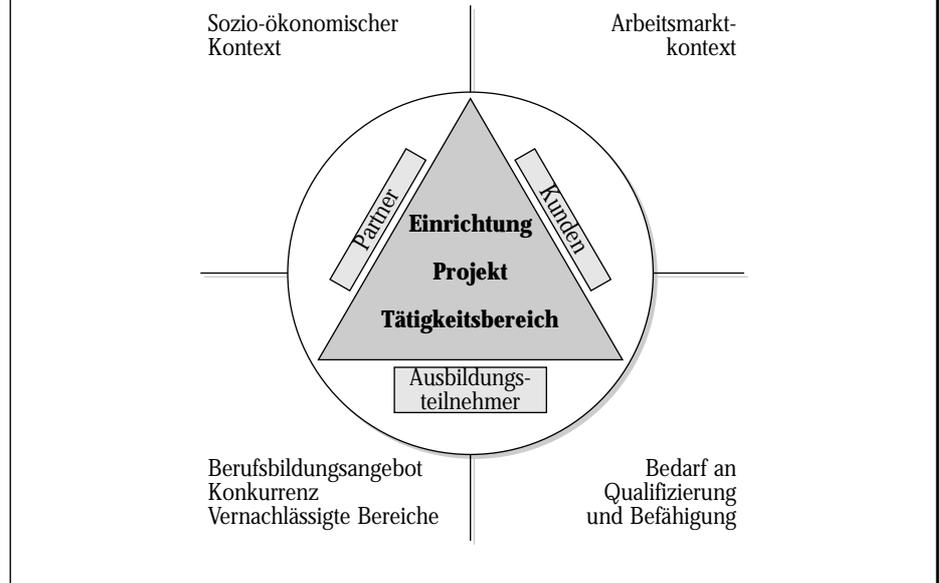
□ es ist ein induktives System, und zwar in dem Maße, wie es repräsentative Beispiele für von der Bildungseinrichtung bereits entwickelte Produkte und Arbeiten (Methoden, technische Hilfsmittel, Programmstrukturen und -inhalte, Unterrichtsmaterialien usw.) als Indikatoren ihrer Leistungsfähigkeit untersucht und bewertet;

□ um den Methodenkreis zu schließen, steuert das System zu guter Letzt noch eine empirische Komponente - die Begleitung - bei. Hierbei geht es nicht nur um die Überprüfung der aus den schriftlichen Unterlagen gewonnenen Daten und Schlußfolgerungen „vor Ort“, sondern ebenfalls darum, der Einrichtung Anerkennung zu zollen und Unterstützung zukommen zu lassen.

Das Zulassungsverfahren ist hauptsächlich ein Vorgang der fachlichen und umfassenden Validierung der Ausbildungskapazität einer Einrichtung, was eine Voraussetzung dafür ist, die Wahrscheinlichkeit von qualitativ hochwertigen Berufsbildungsmaßnahmen zu erhöhen.

In der Grafik Nr. 1 sind die für das Zulassungssystem für Berufsbildungs-

Grafik Nr. 2



einrichtungen entscheidenden Informationen schematisch zusammengefaßt.

Dementsprechend wird die sich um Zulassung bewerbende Einrichtung aufgefordert, in ihren Bewerbungsunterlagen folgendes darzustellen:

□ ihre Aufgabe bzw. ihr Projekt, das sie als Berufsbildungseinrichtung verfolgt;

□ in welcher Weise sie im Bereich der Berufsbildung tätig ist, was sie tut, warum sie es tut, mit welchen Zielen und für welche Zielgruppe;

□ wie sie arbeitet, d.h., welcher fachliche bzw. methodische Ansatz ihren Maßnahmen zugrunde liegt;

□ welche Ressourcen und Mittel (menschliche, technische, pädagogische und materielle) eingesetzt werden;

□ wie sie die Ergebnisse und Auswirkungen ihrer Bildungsmaßnahmen evaluiert.

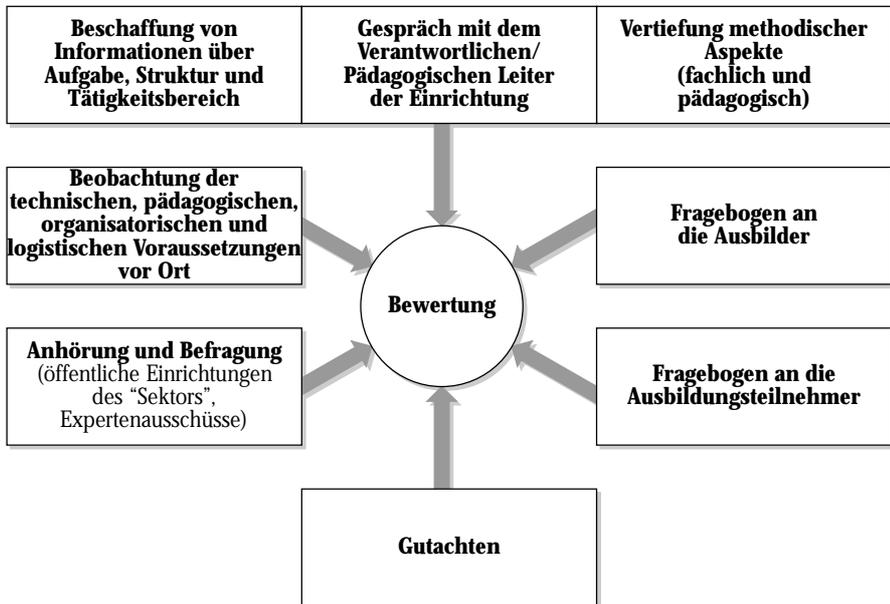
Gleichzeitig wird die Einrichtung gebeten, einige Beispiele zur Veranschaulichung zu geben (Projekte, Programme, Unterrichtsmaterialien, technische Hilfsmittel, Studien, Bewertungen usw.), die geeignet sind, die dargelegten Fähigkeiten und Kompetenzen zu untermauern, und die zugleich einen Indikator für ihre Leistungsfähigkeit in der Zukunft darstellen können.

„Das Zulassungsverfahren ist hauptsächlich ein Vorgang der fachlichen und umfassenden Validierung der Ausbildungskapazität einer Einrichtung, was eine Voraussetzung dafür ist, die Wahrscheinlichkeit von qualitativ hochwertigen Berufsbildungsmaßnahmen zu erhöhen.“

„Um den Einrichtungen die Zusammenstellung ihrer Bewerbungsunterlagen zu erleichtern, wurde von INO-FOR ein Benutzerhandbuch herausgegeben und versandt, in dem sowohl die im System berücksichtigten „Bewertungsgegenstände“ genannt und mit Beispielen versehen sind als auch die Kriterien beschrieben werden, anhand derer die Bewertung vorgenommen wird.“



Grafik Nr. 3
System der Begleitung



„In methodischer Hinsicht wird der Zulassungsprozeß durch die Begleitung der Berufsbildungseinrichtungen ergänzt.“

Um den Einrichtungen die Zusammenstellung ihrer Bewerbungsunterlagen zu erleichtern, wurde von INOFOR ein Benutzerhandbuch herausgegeben und versandt, in dem sowohl die im System berücksichtigten „Bewertungsgegenstände“ genannt und mit Beispielen versehen sind als auch die Kriterien beschrieben werden, anhand derer die Bewertung vorgenommen wird (Grafik Nr. 2).

Die Fokussierung auf das „Verständnis“ und auf die „Angemessenheit“ spiegelt sich in der Art und Weise wider, in der die Bewerbung um Zulassung erörtert wird. Die Einrichtung soll dabei vor dem Hintergrund a) eines bestimmten sozio-ökonomischen Kontextes, b) eines bestimmten Arbeitsmarktkontextes, in dem c) bestimmte Qualifikationen und Fähigkeiten fehlen, und d) eines bestimmten Berufsbildungskatalogs von staatlichen und privaten Anbietern untersucht und „verstanden“ werden (wobei es auf der einen Seite häufig Gebiete mit einem Überangebot und konkurrierenden Berufsbildungsmaßnahmen und auf der anderen Seite vernachlässigte Gebiete gibt). Ebenso soll das Verhältnis zu ihren Partnern, Kunden und Ausbildungsteilnehmern berücksichtigt werden.

Diese Herangehensweise kommt ebenfalls in der Begleitung der Einrichtung zum

Ausdruck. Die Betrachtung der Form darf nicht losgelöst sein vom Inhalt, der der Einrichtung ihren Sinn und ihre Daseinsberechtigung verleiht. Daher wird stets versucht, auf Grundlage der verfügbaren Indikatoren Informationen über das Umfeld zu erhalten, in dem sich die Einrichtung betätigt: soziale und wirtschaftliche Faktoren, den Arbeitsmarkt betreffende Faktoren, Qualifizierungsbedarf, bestehendes Berufsbildungsangebot usw.

Gegenwärtig werden die Einrichtungen nach Interventionsbereichen, die einer modellartigen Darstellung (und der anschließenden Segmentierung) des Bildungsabschnittes oder -prozesses entsprechen, sowie für verschiedene Zeiträume (ein, zwei oder drei Jahre) zugelassen. Dies geschieht jeweils in Abhängigkeit von der Überzeugungskraft der in den Bewerbungsunterlagen für die Zulassung dargelegten Argumente.

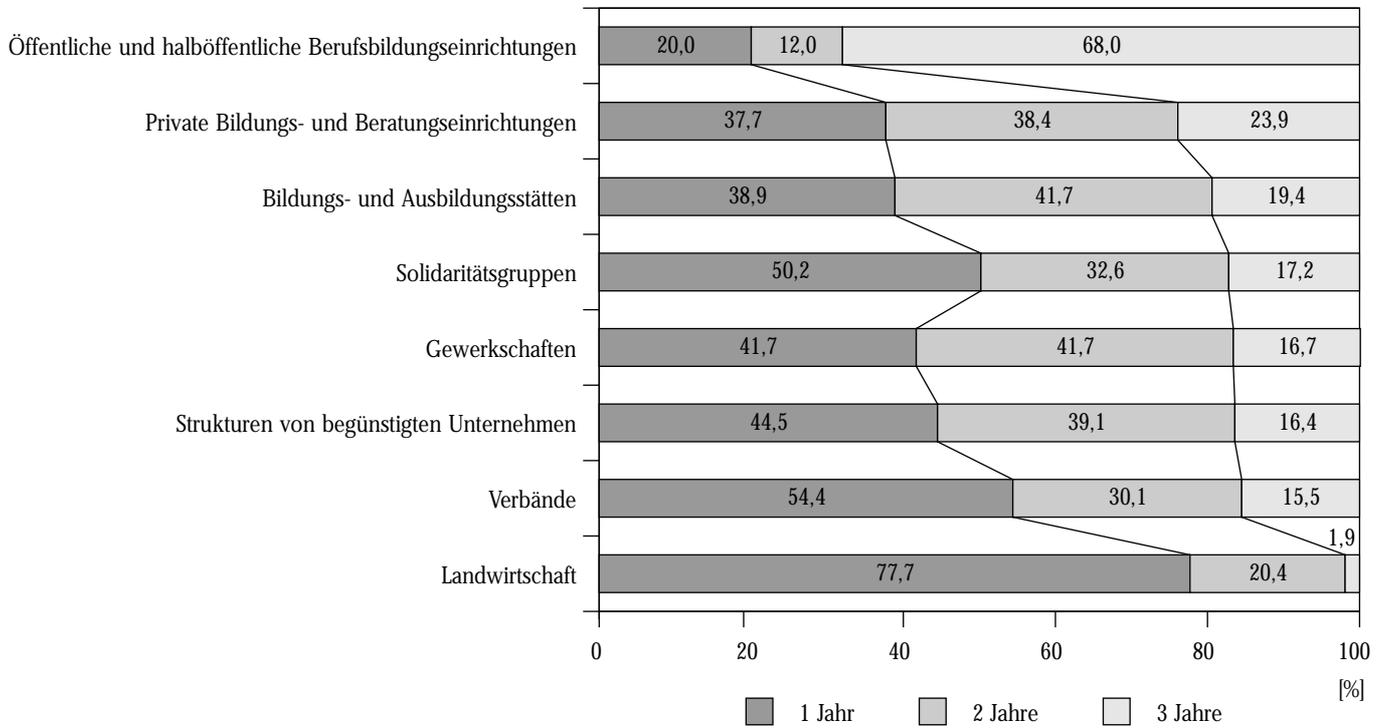
Folgende Interventionsbereiche werden vom Zulassungssystem berücksichtigt:

- die Feststellung des Berufsbildungsbedarfs;
- die Planung der Berufsbildungsmaßnahmen;
- die Konzeption der Maßnahmen, Programme und Unterrichtsmaterialien;
- die Organisation und Förderung der Berufsbildungsmaßnahmen;
- die Entwicklung (Durchführung) der Berufsbildungsmaßnahmen;
- die Begleitung und Evaluierung der Berufsbildungsmaßnahmen;
- andere sozio-kulturelle oder pädagogische Interventionsformen, die auf die Berufsbildungsmaßnahmen vorbereiten oder diese ergänzen oder aber den Prozeß der beruflichen Sozialisierung erleichtern (ein Bereich, wo „synkretische“ Interventionsformen, also Mischformen zum Zuge kommen, die ergänzend eingesetzt werden oder jedenfalls nicht auf „konventionelle“ Interventionsformen beschränkt sind. Dies ist häufig der Fall bei Maßnahmen, die im Sozialmarkt oder für benachteiligte Zielgruppen entwickelt wurden).



Grafik Nr. 4

Verteilung der Zulassungszeiträume nach Art der Einrichtung



Es geht somit in dieser ersten Phase des Entwicklungs- und Konsolidierungsprozesses des Zulassungssystems um eine Validierung der Kapazitäten, die hauptsächlich auf einer Analyse der in den Maßnahmen entwickelten Bildungskompetenzen (in fachlicher und pädagogischer Hinsicht) beruht. Grundlage sind die Angaben und Beispiele, die die Berufsbildungseinrichtungen in ihren Bewerbungsunterlagen machen (Grafik Nr. 3).

Die Begleitung der Berufsbildungseinrichtungen

In methodischer Hinsicht wird der Zulassungsprozeß durch die Begleitung der Berufsbildungseinrichtungen ergänzt.

Durch die Begleitung der Berufsbildungseinrichtungen sollen die Ergebnisse der Auswertung der zuvor von der Einrichtung eingereichten Bewerbung um Zulassung überprüft werden können. Ebenso

soll sie aber auch dazu dienen, bewährte Praktiken, erfolgreiche Beispiele und neue Erfahrungen zu erkennen, und die Einrichtungen zu einer ständigen und fortlaufenden Verbesserung der Qualität und der Angemessenheit ihrer Bildungsmaßnahmen zu ermuntern.

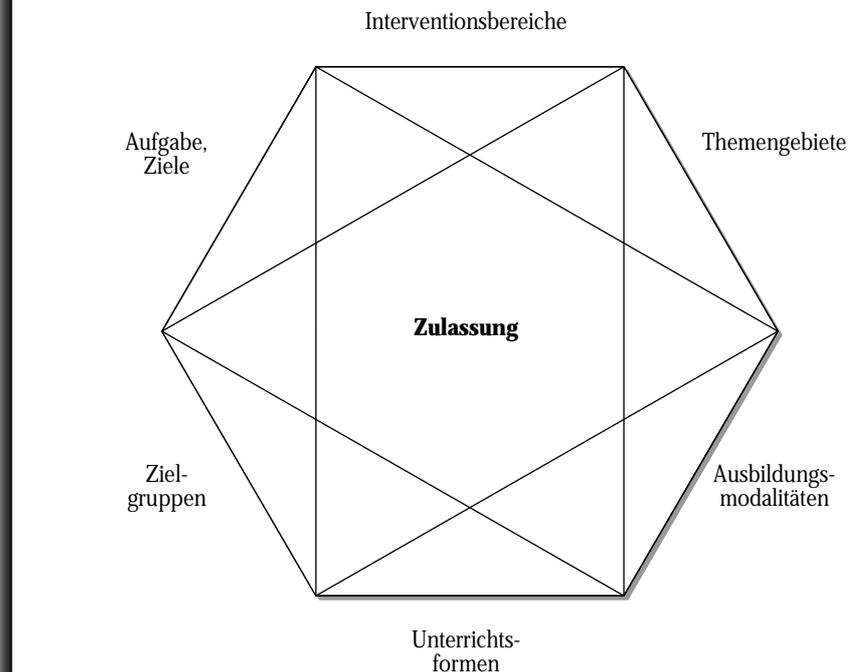
Das entwickelte Begleitungssystem beinhaltet verschiedene Komponenten, die zusammengenommen eine Bewertung ermöglichen, welche das zuvor erstellte Zulassungsgutachten bestätigen, korrigieren, aufheben oder erneuern kann. Dies gilt sowohl hinsichtlich des Interventionsrahmens der Einrichtung (vgl. Interventionsbereiche) als auch des Zulassungszeitraums.

Die Begleitung der Einrichtungen ermöglicht es darüber hinaus, Wege und Modelle für konzertierte Maßnahmen zwischen Ministerien oder zuständigen Einrichtungen aufzuzeigen, die in partnerschaftlicher Zusammenarbeit die Entwicklung in den am meisten bedürftigen Bereichen vervollständigen und fördern.

„Gegenwärtig sind 1393 Einrichtungen für verschiedene Interventionsbereiche und Zeiträume zugelassen. Dies entspricht etwa 80 Prozent aller Einrichtungen, die sich beworben haben. Von den verbleibenden 20 Prozent erfüllt rund die Hälfte nicht die Zulassungsvoraussetzungen (und wird somit nicht zugelassen), die andere Hälfte wird gegenwärtig noch untersucht.“



Grafik Nr. 5



Die große Zahl von Bewerbungen innerhalb eines kurzen Zeitraums (was in der Startphase des Systems unvermeidlich war) sowie der Umstand, daß die Zulassung der Annahme der Bewerbungen durch den ESF vorauszugehen hat, führte dazu, daß die Begleitung der Einrichtungen erst nach der Zulassungsentscheidung stattfand, wobei das der Zulassung zugrunde liegende Gutachten bestätigt oder korrigiert werden kann.

In Zukunft, d.h. nach Abschluß der Startphase und nachdem sich das System gefestigt hat, wird für eine ex-ante-Begleitung der Einrichtungen, d. h. vor Erstellung des Zulassungsgutachtens, gesorgt werden.

Ergebnisse

Zwischen September 1997 und September 1998 gingen bei INOFOR etwa 1750 Bewerbungen um Zulassung ein.

Gegenwärtig sind 1393 Einrichtungen für verschiedene Interventionsbereiche und Zeiträume zugelassen. Dies entspricht etwa 80 Prozent aller Einrichtungen, die

sich beworben haben. Von den verbleibenden 20 Prozent erfüllt rund die Hälfte nicht die Zulassungsvoraussetzungen (und wird somit nicht zugelassen), die andere Hälfte wird gegenwärtig noch untersucht.

Die Verteilung der Zulassungszeiträume bringt deutlich die Schwächen zum Ausdruck, die in Portugal im Bereich Berufsbildung bestehen:

- 47% der Einrichtungen sind für ein Jahr zugelassen;
- 33% der Einrichtungen sind für zwei Jahre zugelassen;
- 20% der Einrichtungen sind für drei Jahre zugelassen.

Diese Verteilung der Zulassungszeiträume ist nicht in allen untersuchten „Segmenten“ die gleiche. Am besten schnitten die Einrichtungen mit einem öffentlich finanzierten oder teilfinanzierten Berufsbildungsangebot ab (Berufsbildungseinrichtungen mit Selbstverwaltung oder öffentlicher Beteiligung), technologische Zentren, Berufsschulen usw.) und die privaten Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die sich durch eine relative Beständigkeit ihrer Mittel und Strukturen auszeichnen. Weniger gut hingegen



schnitten Einrichtungen im landwirtschaftlichen Bereich (Bauernverbände, landwirtschaftliche Genossenschaften usw.) sowie Verbände (Unternehmer-, Wirtschafts-, Industrie-, Fach- und Berufsverbände, regionale und lokale Entwicklungsgesellschaften usw.) und solche Einrichtungen ab, die Ziele im Rahmen der gesellschaftlichen Solidarität verfolgen. Dies sind „Segmente“, denen es sehr stark an Mitteln und in vielen Fällen auch an pädagogischem Know-how fehlt (Grafik Nr. 4).

Abgesehen von den Berufsbildungseinrichtungen und -projekten mit ausgeprägten Schwächen im Bereich der technischen und pädagogischen Kapazitäten hat die bislang durchgeführte Erfassung auch Beispiele für „Exzellenz“, für bewährte Praktiken und für Innovationen zutage gefördert, die Anstoß zu erfolgreichen Projekten gegeben haben und Ermunterung und Unterstützung verdienen.

Entwicklung des Systems

Die Entwicklung des Zulassungssystems sieht die schrittweise Einführung von Parametern vor, als da wären: Zweck und Ziele der Bildungseinrichtung, Interventionsbereiche, Themenbereiche (Qualitätssicherung, Marketing, Informatik, Elektronik, landwirtschaftliche Produktion, Bauingenieurwesen, Mechanik, Freizeitgestaltung usw.), die Art der Bildung (Erstausbildung, Weiterbildung, Umschulung usw.), die Unterrichtsform (Präsenzunterricht, Fernunterricht, Unterricht im Arbeitszusammenhang, in alternierenden

Blöcken usw.) und die Zielgruppen (abhängige Erwerbstätige, Jugendliche auf der Suche nach der ersten Anstellung, Leiter von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), Unternehmerinnen, Führungskräfte und leitende Angestellte im technischen Bereich, Personen mit geringer Schulbildung, von sozialer Ausgrenzung bedrohte Personen, usw.), um nach und nach so konkret wie möglich den Rahmen der Zulassung und die Ausrichtung zu bestimmen (Grafik Nr. 5).

Zulassen - auf portugiesisch *acreditar* - das bedeutet Kredit einräumen, glauben, vertrauen, und dies ist im wesentlichen das Ziel der Zulassung von Berufsbildungseinrichtungen, ein Vorgang, der, technisch betrachtet, als eine umfassende Validierung, eine qualifizierte Erfassung und Anerkennung der Bildungskapazität einer Einrichtung definiert wurde.

In diesem ersten Jahr der Zulassung, einem Jahr, das als Phase der Eingewöhnung und des Kennenlernens des Systems galt, sollten die pädagogischen Ziele im Hinblick auf die schrittweise und dauerhafte Strukturierung des Berufsbildungsbereichs den Ausschlag gegenüber einer strengen Anwendung der Evaluationskriterien geben.

Kredit, von lat. *Creditus* = Darlehen, bedeutet im weiteren Sinne auch eine geschuldete Sache. Es ist unser Wunsch, daß dem „Kredit“, den die Zulassung darstellt, auch eine zunehmende Anstrengung seitens der Einrichtungen in bezug auf Qualität und Angemessenheit ihrer Bildungsmaßnahmen folgt.

„In diesem ersten Jahr der Zulassung, einem Jahr, das als Phase der Eingewöhnung und des Kennenlernens des Systems galt, sollten die pädagogischen Ziele im Hinblick auf die schrittweise und dauerhafte Strukturierung des Berufsbildungsbereichs den Ausschlag gegenüber einer strengen Anwendung der Evaluationskriterien geben.“



Klaus Jenewein

*Vertreter der Universitäts-
professur für Technologie
und Didaktik der Technik,
Gerhard-Mercator-Universität
Duisburg*

Beate Kramer

*ZWH – Zentralstelle für die
Weiterbildung im Handwerk
e.V., Düsseldorf*

Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen des deut- schen Handwerks - dargestellt an der Bildungsar- beit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH)

Zur Realisierung einer am aktuellen Bedarf der Wirtschaft orientierten Weiterbildungsqualität wurde die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) vor über 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen gegründet. Sie wurde Anfang 1997 in einen bundesweiten Verein überführt, der von Handwerkskammern, deren Vereinigungen und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks getragen wird. Der vorliegende Beitrag informiert über die Konzeption und die Arbeit der ZWH zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung des Handwerks.

1. Berufliche Weiterbildung im deutschen System der Berufsbildung

In Deutschland basieren betriebliche Berufs- und Karrierewege der nicht akademisch ausgebildeten Fachkräfte normalerweise auf dem Abschluß einer dualen Berufsausbildung. Eine Besonderheit des deutschen Berufsbildungssystems ist die Vielfalt der Bildungsgänge im System der beruflichen Weiterbildung. Sie reicht von Kurzseminaren zu aktuellen Themen über Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung bis hin zu komplexen und umfangreichen Lehrgängen der Aufstiegsfortbildung von mehr als 1.500 Unterrichtsstunden. Innerhalb der Aufstiegsfortbildung im Handwerk spielen die Meistervorbereitungslehrgänge eine besondere Rolle, da das Bestehen der Meisterprüfung die Voraussetzung für die selbständige Führung eines Handwerksbetriebs ist.

Ein großer Teil der Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten in kleinen

und mittleren Unternehmen wird durch die Handwerksorganisationen angeboten. Von den Bildungsstätten der 56 Handwerkskammern sowie der über 360 Kreishandwerkerschaften mit den darin zusammengeschlossenen Innungen wird ein bundesweit flächendeckendes Weiterbildungsangebot realisiert. Handwerks- und bildungspolitische Rahmen dazu gibt der Zentralverband des Deutschen Handwerks, als Dachverband der Handwerksorganisationen mit Sitz in Bonn, vor.

Zur Realisierung einer am aktuellen Bedarf der Wirtschaft orientierten Weiterbildungsqualität wurde die **Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH)** vor über 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen gegründet. Sie wurde Anfang 1997 in einen bundesweiten Verein überführt, der von Handwerkskammern, deren Vereinigungen und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks getragen wird.

Der vorliegende Beitrag informiert über die Konzeption und die Arbeit der ZWH zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung des Handwerks.



2. Weiterbildungssituation der Beschäftigten kleiner und mittlerer Unternehmen

Die kleinen und mittleren Unternehmen des Handwerks stellen in Deutschland einen beachtlichen Wirtschaftsfaktor dar. In 1996 erwirtschafteten fast 7 Millionen Beschäftigte in rund 800.000 Handwerksbetrieben 1.000 Milliarden DM Umsatz (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks, 1997, S. 13). Die Weiterbildungssituation der in diesen Betrieben beschäftigten Fachkräfte unterliegt jedoch spezifischen Rahmenbedingungen, die sich zum Teil deutlich von denen in Großbetrieben unterscheiden.

Untersuchungen zur Weiterbildungssituation kommen zu folgender Einschätzung der Weiterbildungsproblematik kleiner und mittlerer Unternehmen (vgl. Cramer & Kramer, 1990, S. 85 ff., Ernst et al., 1995, S. 102 f.):

□ Die Weiterbildungsintensität von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) liegt - insbesondere hinsichtlich der Teilnahme an Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung - deutlich hinter der in Großbetrieben.

□ Die Selektivität der Weiterbildungspartizipation, d. h. der empirisch festgestellte und relativ ausgeprägte Trend, daß Angebote zur beruflichen Weiterbildung vorrangig von Fachkräften mit akademischer Vorbildung, seltener von Gesellen und Facharbeitern und praktisch gar nicht von Ungelernten in Anspruch genommen werden, kommt auch in KMU zum Tragen.

□ Die hohe Abhängigkeit von betriebsexternen Weiterbildungsangeboten ist ein grundsätzliches Problem kleiner und mittlerer Unternehmen. Handwerksbetriebe beschäftigen im Durchschnitt acht Mitarbeiter. Daher sind in diesen Betrieben in der Regel eigene Abteilungen für die Personalentwicklung weder praktisch möglich noch ökonomisch sinnvoll oder tragbar.

□ Die Freistellung von Mitarbeitern für Weiterbildung ist damit ein weiteres zentrales Problem vor allem der kleinen Un-

ternehmen. Für sie ist es oftmals kaum möglich, Fachkräfte, die sich extern weiterbilden wollen, im betrieblichen Alltag zu ersetzen.

Aufgabe der Handwerksorganisationen ist es daher, ein attraktives regionales Weiterbildungsangebot bereitzuhalten, das zur Förderung des in den Betrieben benötigten Qualifikationspotentials beiträgt und den zeitlichen Möglichkeiten der Mitarbeiter in Handwerksbetrieben gerecht wird. Damit wird für die Betriebe eine wesentliche Grundlage geschaffen, erfolgreich auf neue technische, ökonomische und ökologische Anforderungen zu reagieren und - auch im Kontext mit den bevorstehenden Schritten der europäischen Integration - neue wirtschaftliche Tätigkeitsfelder erschließen zu können.

3. Handlungsebenen der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung im Handwerk

Schlüssel für die Akzeptanz der in beruflicher Weiterbildung erworbenen Qualifikationen sind eine konkrete Bedarfsorientierung und eine umfassende Qualitätssicherung der Weiterbildungsmaßnahmen. Die darüber hinaus oft geforderte Standardisierung der Weiterbildung wird von den verschiedenen Zielgruppen unterschiedlich bewertet. Während Betriebe Anpassungsmaßnahmen erwarten, die auf ihren konkreten Qualifizierungsbedarf abgestimmt werden, sind die betroffenen Fachkräfte über eine praxisbezogene Qualifizierung hinaus an einer allgemeinen Anerkennung der erworbenen Qualifikationen interessiert, um sie für berufliche Veränderungen und einen beruflichen Aufstieg nutzen zu können.

In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, daß die Sicherung der Qualität beruflicher Weiterbildung dem Vorsorgeprinzip unterliegen muß. Dabei existiert in der aktuellen Diskussion über Total-Quality-Management (TQM) im Bildungsbereich jedoch keine einheitliche Definition dessen, was unter Qualität beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen konkret zu verstehen ist. Die ISO 9000 ff. erstreckt sich im wesentlichen darauf, wie Aufbau- und Ablaufor-

„Untersuchungen zur Weiterbildungssituation kommen zu folgender Einschätzung der Weiterbildungsproblematik kleiner und mittlerer Unternehmen (...):

- Die Weiterbildungsintensität von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) liegt (...) deutlich hinter der in Großbetrieben.

- Die Selektivität der Weiterbildungspartizipation (...) kommt auch in KMU zum Tragen.

- Die hohe Abhängigkeit von betriebsexternen Weiterbildungsangeboten ist ein grundsätzliches Problem kleiner und mittlerer Unternehmen. (...)

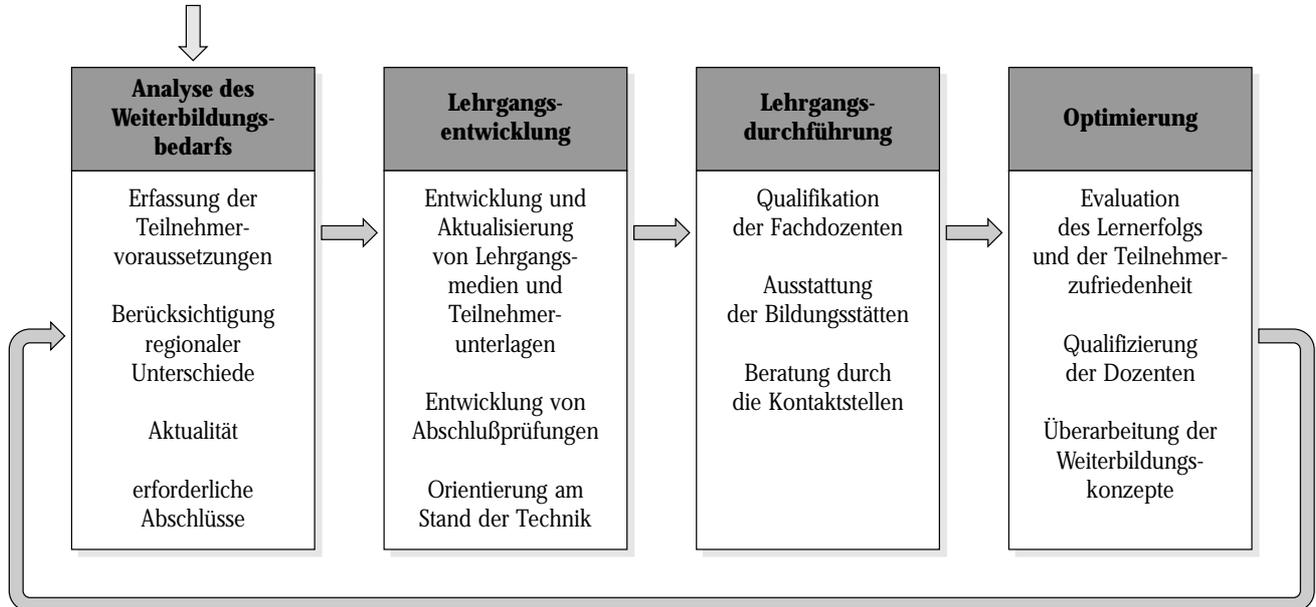
- Die Freistellung von Mitarbeitern für Weiterbildung ist (...) ein (...) zentrales Problem vor allem der kleinen Unternehmen.“

„Aufgabe der Handwerksorganisationen ist es daher, ein attraktives regionales Weiterbildungsangebot bereitzuhalten, das zur Förderung des in den Betrieben benötigten Qualifikationspotentials beiträgt und den zeitlichen Möglichkeiten der Mitarbeiter in Handwerksbetrieben gerecht wird.“



Abb. 1:
Regelkreis der Qualitätssicherung im Weiterbildungskonzept der ZWH

Ziel: anforderungsgerechte, zielgruppenadäquate Weiterbildung



„(...) die Arbeit der ZWH (basiert) auf den folgenden grundsätzlichen Forderungen:

- Qualität ergibt sich aus dem Zusammenwirken aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten. (...)

- Qualitätssicherung muß ganzheitlich ausgerichtet sein (...).

- Der Definition von Qualität muß ein Gesamtkonzept zur Sicherung der didaktischen und methodischen Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen zugrunde liegen.“

ganisation einer Bildungsstätte zu planen und zu gestalten sind, und läßt damit zentrale Aspekte der inhaltlichen und methodischen Realisierung der Weiterbildung außen vor.

Demgegenüber basiert die Arbeit der ZWH auf den folgenden grundsätzlichen Forderungen:

□ Qualität ergibt sich aus dem Zusammenwirken aller am Weiterbildungsprozeß Beteiligten. Das Qualitätsbewußtsein der Dozenten läßt sich ebensowenig wie die Motivation der Teilnehmer „von oben herab“ verordnen, sondern unterliegt vielmehr der Selbstverantwortung und der Möglichkeit der Selbststeuerung der Beteiligten.

□ Qualitätssicherung muß ganzheitlich ausgerichtet sein, d. h. sie muß alle Schritte von der Erhebung des Weiterbildungsbedarfs über die Planung und Durchführung der Lehrgänge bis hin zur Überprüfung der Umsetzung in der beruflichen Praxis umfassen.

□ Der Definition von Qualität muß ein Gesamtkonzept zur Sicherung der didaktischen und methodischen Qualität der

Weiterbildungsmaßnahmen zugrunde liegen. Die didaktische Konzeption von Lehrgängen orientiert sich dabei an der Forderung nach Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Erz, Jenewein & Kramer 1997, S. 19 ff.). Mit dieser Forderung geht die Notwendigkeit einher, Lehr- und Lernprozesse handlungsorientiert zu gestalten und somit fachsystematische Strukturen mit geeigneten praxisbezogenen Handlungssituationen zu verbinden.

4. Qualitätssicherung bei der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen

4.1 Grundlegende Konzeption der ZWH

Die Arbeit der ZWH zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung im Handwerk umfaßt als Kern zwei Schwerpunkte: Zum einen die Entwicklung von Weiterbildungskonzepten für die Bildungsstätten des Handwerks, die generell die Anforderungen der Handwerksbetriebe berück-



sichtigen und Beispiele für eine handlungsorientierte Gestaltung enthalten, zum anderen die Qualifizierung der Dozenten für die Umsetzung der Beispiele auf spezifische Handlungssituationen der Teilnehmer vor Ort.

Der in der Abbildung 1 dargestellte Regelkreis zur Qualitätssicherung verdeutlicht die Vorgehensweise bei der Entwicklung von Bildungskonzepten.

Ausgangspunkte für die Entwicklung bundesweit umsetzbarer Lehrgangskonzepte sind zum einen quantitative Analysen, insbesondere die Auswertung von Statistiken zur Änderung der Betriebszahlen in den verschiedenen Gewerken. Zum anderen sind es qualitative Untersuchungen, vor allem auf der Grundlage von Expertengesprächen über erkennbare Entwicklungstrends im jeweiligen Handwerk, Kontakte zu innovativen Betrieben und zu Forschungseinrichtungen, Analysen von Forschungsergebnissen und Fachzeitschriften sowie Befragungen von Bildungsstätten über regionale Bedarfsänderungen. Auf dieser Grundlage werden Entscheidungen getroffen, in welchen Bereichen Neuentwicklungen von Qualifizierungsbausteinen erforderlich sind.

Auf der Basis des so ermittelten Weiterbildungsbedarfs der Wirtschaft organisiert, koordiniert und betreut die ZWH Expertenteams aus Bildungsstätten, Verbänden, Unternehmen und Forschungseinrichtungen bei der Entwicklung der Lehrgangsunterlagen für Dozenten und Teilnehmer.

Wesentliche Qualitätsaspekte der ZWH bei der **Lehrgangsentwicklung** sind:

- Sicherung eines inhaltlichen Weiterbildungsstandards bei gleichzeitiger Offenheit der Lehrgänge, damit die Orientierung der konkret behandelten Inhalte an den regional unterschiedlichen Ansprüchen der jeweiligen Unternehmen und ihrer Mitarbeiter durch die Bildungsstätten gewährleistet werden kann;
- Aktualität des Bildungsangebots und ein enger Bezug zur Praxis der Handwerksbetriebe;
- Entwicklung handlungsorientierter Beispiele und dazu erforderlicher Medien als

Voraussetzung für die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz der Teilnehmer;

- Entwicklung von Aufgabenvorschlägen, die den Teilnehmern eine Überprüfung ihrer Leistungen und gleichzeitig die Vorbereitung auf die Abschlußprüfung ermöglichen.

Wichtige Qualitätsaspekte der ZWH für die **Lehrgangsdurchführung** sind:

- Festlegung von Empfehlungen zu den Qualifikationsanforderungen der in den Bildungsstätten eingesetzten Fachdozenten;
- Festlegung von Empfehlungen bezüglich der erforderlichen Ausstattung der Bildungsstätten;
- Festlegung von Empfehlungen für die Organisation und Durchführung von Abschlußprüfungen sowie Angabe von Beispielen für Prüfungsaufgaben zur Realisierung eines einheitlichen Niveaus der Abschlüsse.

Bisher sind durch die ZWH Lehrgangshandbücher für Dozenten und Teilnehmer in folgenden Bereichen entwickelt worden:

- für 30 Sachgebiete in der Weiterbildung (z.B. CAD, SPS, EDV-Bürokommunikation, Qualitätsmanagement usw.) mit einem Gesamtvolumen von über 6.000 Lehrgangsstunden;
- für 16 Lehrgänge in der Meistervorbereitung (z. B. Friseurhandwerk, Elektroinstallationshandwerk, Maler-/Lackierhandwerk, Metallbauerhandwerk) mit einem Gesamtvolumen von über 10.000 Lehrgangsstunden;
- für 8 Sachgebiete in der Überbetrieblichen Ausbildung (z. B. in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung) mit einem Gesamtvolumen von ca. 700 Stunden.

4.2 Beispiel: Sachgebiet Speicherprogrammierbare Steuerungen (SPS)

Am Beispiel des Sachgebietes SPS soll im folgenden die Qualitätssicherung bei der Entwicklung und Umsetzung des Qualifizierungskonzeptes der ZWH verdeutlicht

„Wesentliche Qualitätsaspekte der ZWH bei der Lehrgangsentwicklung sind:

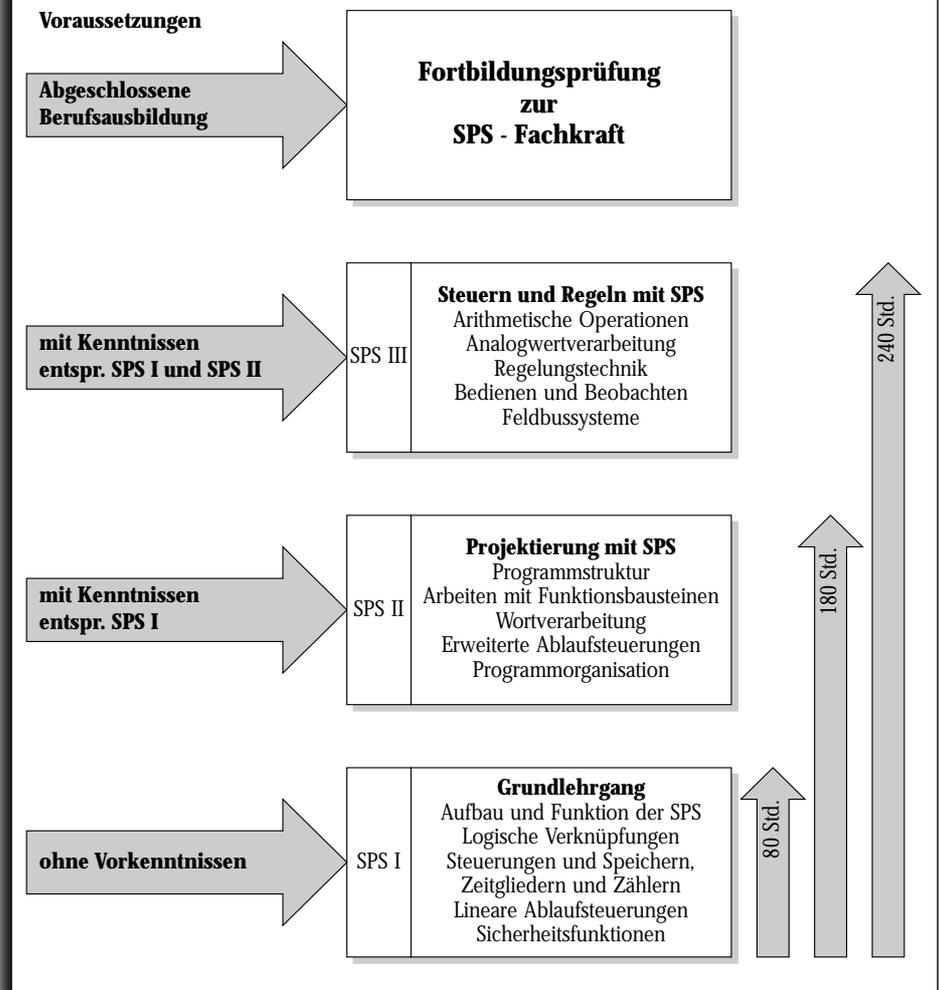
- **Sicherung eines inhaltlichen Weiterbildungsstandards bei gleichzeitiger Offenheit der Lehrgänge (...);**
- **Aktualität des Bildungsangebots und ein enger Bezug zur Praxis der Handwerksbetriebe;**
- **Entwicklung handlungsorientierter Beispiele und dazu erforderlicher Medien (...);**
- **Entwicklung von Aufgabenvorschlägen (...).“**

„Wichtige Qualitätsaspekte der ZWH für die Lehrgangsdurchführung sind:

- **Festlegung von Empfehlungen zu den Qualifikationsanforderungen (...);**
- **Festlegung von Empfehlungen bezüglich der erforderlichen Ausstattung (...);**
- **Festlegung von Empfehlungen für die Organisation und Durchführung von Abschlußprüfungen (...).“**



Abb. 2:
Lehrgangskonzeption „Speicherprogrammierbare Steuerungen“ (SPS)



werden. Die Weiterbildungsmodule dieses Sachgebietes wurden im Zeitraum von 1988 bis 1992 entwickelt und in den Bildungsstätten neu eingeführt. Das Sachgebiet ist damit eines der ersten Gebiete, in denen die ZWH vor 10 Jahren ihre Tätigkeit aufgenommen hat. Seit der Neueinführung wurden die Module dieses Sachgebietes mehrfach aktualisiert (vgl. Kap. 5).

Die **Entwicklung des Lehrgangskonzeptes** erfolgte in mehreren Stufen:

□ **Entwicklung verbindlicher Rahmendaten.**

In einer bundesweit zusammengesetzten Expertengruppe wurden Erfahrungen zu dem in den verschiedenen Regionen fest-

gestellten Qualifizierungsbedarf im Sachgebiet SPS diskutiert. Darüber hinaus wurden durch Vertreter führender Unternehmen technologische Neuentwicklungen in diesem Sachgebiet präsentiert und über künftig zu erwartende Entwicklungen berichtet. Auf dieser Grundlage wurden die Modulstruktur eingegrenzt und zu den einzelnen Modulen Zielgruppen, Teilnehmervoraussetzungen, die für die Bildungsstätten erforderliche technische Ausstattung sowie die inhaltlichen Schwerpunkte und Groblernziele konkretisiert. Diese Rahmendaten wurden durch Dozenten aus mehreren Bildungsstätten beurteilt und optimiert.

Das Ergebnis dieses Prozesses zeigt die in Abbildung 2 dargestellte Modulstruktur



des Sachgebietes SPS mit aufgeführten Teilnehmervoraussetzungen, Modulschwerpunkten und Zeitrichtwerten für die einzelnen Module.

□ **Entwicklung der Dozentenunterlagen.**

Zu den Schwerpunkten des Rahmenkonzeptes wurden durch einzelne Experten methodische Empfehlungen erarbeitet, die u. a. mit Umsetzungsbeispielen, Folienvorlagen, Übersichten und Aufgaben enthalten. Die Experten wurden dabei durch die ZWH vor allem im Hinblick auf eine handlungsorientierte Ausrichtung der Empfehlungen und der ausgearbeiteten Beispiele unterstützt. Die Dozentenunterlagen wurden dann in der Regel durch zwei Dozenten fachlich beurteilt und ggf. weiterentwickelt. Sie wurden anschließend durch die ZWH an alle interessierten Bildungsstätten des Handwerks transferiert.

□ **Entwicklung der Teilnehmerunterlagen.**

Auf der Grundlage der erprobten Dozentenunterlagen wurden daraus Arbeitsunterlagen für die Teilnehmer zusammengestellt. Diese Teilnehmerunterlagen wurden - in Form von Teilnehmerhandbüchern - den in den Bildungsstätten tätigen Dozenten zur Verfügung gestellt, die damit über abgestimmte Lernmedien verfügen.

Auch die **Umsetzung dieses Lehrgangskonzeptes** in den Bildungsstätten wurde auf verschiedenen Ebenen durch die ZWH betreut.

□ **Beratung der Bildungsstätten.**

Auf Wunsch wurden Bildungsstätten, die das Konzept übernommen haben, durch die in die Entwicklung eingebundenen Experten hinsichtlich der erforderlichen Ausstattung und der Neueinführung des Lehrgangskonzeptes beraten.

□ **Fachdidaktische Seminare zum Sachgebiet „SPS“.**

In fachdidaktischen Seminaren wurden Dozenten mit der Umsetzung des Konzeptes vertraut gemacht, Probleme angesprochen und vor allem Möglichkeiten einer handlungsorientierten Lehrgangsgestaltung erarbeitet.

Darüber hinaus enthält das Teilnehmerhandbuch einen durch die ZWH vorbe-

reiteten Fragebogen für die Teilnehmer, der den durchgeführten Lehrgang und die ausgegebenen Unterlagen beurteilen und damit Verbesserungen anregen kann. Dieser Fragebogen soll die Bildungsstätten bei der Evaluation der Lehrgänge unterstützen und wird im Rahmen der durch die ZWH durchgeführten und im kommenden Kapitel dargestellten Optimierungsaktivitäten ausgewertet.

5. Kontinuierliche Optimierung als Schlüssel zur Sicherung und Weiterentwicklung erreichter Qualitätsstandards

Angesichts sich rasch verändernder technologischer Entwicklungen und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen ist die kontinuierliche Optimierung und Ergänzung der Lehrgangsangebote und der Lehrgangsabschlüsse eine wichtige Voraussetzung für die Qualitätssicherung. Die ZWH-Konzeption sieht Optimierungsprozesse auf folgenden Ebenen vor:

□ Die ZWH organisiert regelmäßig nationale Facharbeitskreise mit Experten, um die Konzepte zu aktualisieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

□ Zu den verschiedenen Sachgebieten finden regelmäßig Seminare zum Erfahrungsaustausch mit Fachdozenten statt, um erforderliche Aktualisierungen und Weiterentwicklungen zu besprechen. Die ZWH erhält somit regelmäßige Rückmeldungen aus dem Kreis der Dozenten, die als Grundlage für Überarbeitungs- und Optimierungsaktivitäten dienen.

□ In den durchgeführten Lehrgängen wird über die fortlaufende Evaluation des Lernerfolgs durch die Abschlußprüfungen hinaus auch die **Teilnehmerzufriedenheit** evaluiert. Dazu werden schriftliche Teilnehmerbefragungen auf freiwilliger Basis durchgeführt, die durch die ZWH ausgewertet werden. Daraus resultierende Erkenntnisse werden bei der Weiterentwicklung der Unterlagen berücksichtigt (vgl. zum Evaluationskonzept Hagge et al., 1993, S. 109 ff.).

□ Zu den verschiedenen Sachgebieten der beruflichen Weiterbildung werden

„Die ZWH-Konzeption sieht Optimierungsprozesse auf folgenden Ebenen vor:

- **Die ZWH organisiert regelmäßig nationale Facharbeitskreise mit Experten (...).**

- **Zu den verschiedenen Sachgebieten finden regelmäßig Seminare zum Erfahrungsaustausch mit Fachdozenten statt (...).**

- **In den durchgeführten Lehrgängen wird über die fortlaufende Evaluation des Lernerfolgs durch die Abschlußprüfungen hinaus auch die Teilnehmerzufriedenheit evaluiert. (...)**

- **Zu den verschiedenen Sachgebieten der beruflichen Weiterbildung werden durch die ZWH fachdidaktische Seminare für die Ausbilder und Dozenten durchgeführt. (...)**

- **Ein zentrales Thema bei der Qualitätssicherung in der Weiterbildung sind die Prüfungen. (...)**



„Ein wesentlicher Aspekt der Sicherung von Weiterbildungsqualität ist eine angemessene Reaktion auf die Dynamik der Veränderung technologischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen.“

durch die ZWH fachdidaktische **Seminare für die Ausbilder und Dozenten** durchgeführt. Der Erfahrungsaustausch auf der Basis der erstellten Lehrgangskonzepte und die Diskussion von Neuerungen im Sachgebiet sind Voraussetzung für ein vergleichbares Arbeiten in den Bildungsstätten und damit für die Realisierung von bundesweiten Qualitätsstandards sowie für die Weiterentwicklung der Konzepte. Handlungsorientierte Ansätze und deren Umsetzung in konkrete Arbeitssituationen sind wichtige Themen in den Dozentenseminaren, um die Möglichkeiten für eine moderne didaktische Ausgestaltung der Lehrgänge aufzuzeigen. Seit 1994 hat die ZWH ca. 130 Seminare für Ausbilder und Dozenten mit fast 2000 Teilnehmern und sehr guter Resonanz durchgeführt.

□ Ein zentrales Thema bei der Qualitätssicherung in der Weiterbildung sind die Prüfungen. Ein hohes Prüfungsniveau wirkt sich in aller Regel positiv auf die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen aus. Die regelmäßige Weiterbildung der Prüfer, insbesondere die Information über Möglichkeiten zur Einbeziehung fachlicher Weiterentwicklungen sowie handlungsorientierter Aufgabenstellungen in die Prüfungen, sind daher wichtige Aufgabe der ZWH. In diesen Seminaren werden vor allem Fragen des Prüferverhaltens sowie der Erstellung und Bewertung von Prüfungsaufgaben behandelt. Die ZWH hat seit 1994 gut 90 Seminare für Prüfungsausschußmitglieder mit über 1700 Teilnehmern durchgeführt, die diese Seminare durchweg positiv bewertet haben.

6. Perspektiven

Ein wesentlicher Aspekt der Sicherung von Weiterbildungsqualität ist eine angemessene Reaktion auf die Dynamik der Veränderung technologischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen. Das

Qualitätskonzept der ZWH wird daran gemessen, wie gut es gelingt, Änderungen des Qualifikationsbedarfs zu antizipieren und neue Entwicklungen in verschiedensten Bereichen zu integrieren. Die ZWH wird zukunftsorientiert und zeitgerecht

□ vorliegende Weiterbildungskonzepte inhaltlich und methodisch aktualisieren sowie die dazu erforderliche Abstimmung verbessern;

□ neue Tätigkeitsfelder für die Handwerksbetriebe erkennen und durch Weiterbildungsangebote erschließen;

□ die didaktisch-methodische Weiterbildung der Ausbilder, Dozenten und Prüfer intensivieren;

□ die Weiterbildungsqualität durch die Entwicklung neuer Medien, besonders durch multimediale und interaktive Lernsysteme, verbessern und somit selbstgesteuerte Lernprozesse fördern;

□ eingefahrene Organisationsformen der Weiterbildung überdenken und durch neue, flexiblere Formen des beruflichen Lernens ergänzen;

□ das Management in den beruflichen Bildungsstätten zu wichtigen Fragen der Kundenorientierung und Qualitätssicherung weiterqualifizieren.

Darüber hinaus ist es für eine effektive und bedarfsgerechte Qualitätssicherung wichtig, daß den Bildungsstätten fundierte Informationen im Hinblick auf den Qualifikationsbedarf und Bedarfsänderungen sowie hinsichtlich der Bildungs- und Karrierewege der Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen zur Verfügung gestellt werden. Diese Aspekte sollten als besondere Schwerpunkte durch künftige wissenschaftliche Begleituntersuchungen aufgegriffen werden.



Literaturhinweise

Cramer, G. & Kramer, B.: Probleme der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks. In: Schlaffke, W. & Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln, 1990, S. 79-98.

Ernst, F., Herwartz, M., Jenewein, K. & Sanfleber, H.: Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzeptionen im Bereich der Mikroelektronik in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: Weiterbildung im regionalen Strukturwandel - Qualifikationsentwicklung im Bereich der Mikroelektronik. Hrsg. von der Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg und vom Oberstadtdirektor der Stadt Duisburg (= Duisburg 2000). Duisburg, 1995, S. 89-141.

Erz, M., Jenewein, K. & Kramer, B.: Erprobung und Weiterentwicklung des didaktisch-methodischen Konzeptes des Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk im Rahmen der Implementierung von Qualitätsstandards im Handwerk. Gemeinsamer Abschlußbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung. Duisburg, Gerhard-Mercator-Universität/Düsseldorf, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, 1997 (Buchveröffentlichung in Vorbereitung).

Hagge, B., Jenewein, K., Kramer, B. Sanfleber, H. & Vahling, L.: Modellprojekt „Unterstützung der notwendigen Umstrukturierung in der Montanregion durch Bildung und Beratung“. Gemeinsamer Ab-

schlußbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung. Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf/Universität Duisburg, 1993.

Jenewein, K.: Berufliche Weiterbildung von Fachkräften kleiner und mittlerer Unternehmen - Problemaufriß und Überlegungen zur Organisation beruflicher Weiterbildungsangebote. In: lernen & lehren 32 (1993), S. 11-26.

Jenewein, K.: Weiterbildungsakzeptanz bei gewerblich-technischen Fachkräften - ein grundlegendes Problem beruflicher Anpassungsfortbildung. In: Alt, C. & Holz, H. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin, 1995, S. 41-58.

Kramer, B.: Qualitätskonzept für die Weiterbildung im Handwerk. In: Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität - Kosten - Evaluierung - Finanzierung. Hrsg. von J. Münch. Berlin, 1996, S. 80-93.

Kramer, B.: Umsetzung des Qualitätsanspruchs in der Weiterbildung im Handwerk. In: Neubert, R. & Steinborn, H.-C.: Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern. Band 5: Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld, 1995, S. 15-28.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (Hrsg.): Handwerk '96, Bonn, 1997.



Maria Wójcicka

Universität Warschau, Zentrum für Wissenschaftspolitik und Hochschulbildung

Schaffung eines externen Qualitätssicherungssystems für die Hochschulbildung - Beispiel Polen

Der sprunghafte Anstieg der Hochschulbildung setzte ein, als nach 1989 die Gründung neuer Einrichtungen nicht mehr von gesetzlichen Maßnahmen bzw. von der Regierung abhing. Dieser rechtlich unkontrollierte Prozeß ließ alsbald Sorgen hinsichtlich der Ausbildungsqualität aufkommen.

Dieser Artikel erörtert die Suche nach einer Lösung für das Problem der Qualitätssicherung in der polnischen Hochschulbildung und legt dabei besonderes Augenmerk auf die Berufshochschulen.

Einleitung

Bis 1990 endete die Berufsbildung in Polen auf Ebene der Sekundarstufe. Ein Technikerbrief wurde in einer fünfjährigen Berufsschulbildung oder in einer zweijährigen postsekundären Schule erworben, was auch heute noch möglich ist. Die Hochschulen boten fast ausschließlich fünfjährige Lehrgänge an, die zum Magistertitel führten.

In den Jahren seit 1990 haben sich allerdings radikale Veränderungen vollzogen.

Das praktisch undifferenzierte System der fünfjährigen Magisterstudiengänge an Hochschulen wurde durch ein mehrstufiges System ersetzt, das aus folgenden dreijährigen Lehrgängen besteht (sowie aus vierjährigen Studiengängen für Ingenieure):

□ Berufsbildungsprogramme in staatlichen und privaten Hochschuleinrichtungen, die mit dem Titel des Lizenzienten abgeschlossen werden. Diese Programme gibt es in akademischen und nicht-akademischen Einrichtungen, in erster Linie in wirtschaftswissenschaftlichen Lehrgängen, aber auch in den Naturwissenschaften;

□ Lehrerstudiengänge in staatlichen und privaten Hochschulen, die zum Titel des Lizenzienten führten. Programme dieser Art werden überwiegend an Universitäten und an Hochschulen für die Lehrerbildung angeboten. Es gibt sie auch in Berufshochschulen;

□ dreijährige Lehrerstudiengänge in Fachschulen, die den Schulaufsichtsbehörden unterstellt sind; die Absolventen erhalten ein Berufshochschuldiplom.

Darüber hinaus wurden während dieser Zeit private Berufshochschulen gegründet. Sie bieten ebenfalls dreijährige Kurse an, die zum Titel eines Lizenzienten führen. Seit 1997 wurden auch staatliche Hochschulen dieser Art aufgebaut.

Das Konzept der Berufsbildung schließt in Polen somit nicht nur die Sekundarbildung, sondern auch die Hochschulbildung ein. Im allgemeinen können Hochschulabschlüsse in akademischen Bildungseinrichtungen, Berufshochschulen und im postsekundären Ausbildungssystem erworben werden.

Die Art dieser Ausbildungsgänge ist unterschiedlich. Ingenieurs- und Lizenzientenprogramme an akademischen Einrichtungen sind vergleichbar mit universitären Bachelor-Abschlüssen. In den meisten Fällen handelt es sich um akademische Ausbildungsgänge mit Schwerpunkt auf Theoriekenntnissen und der Vorbereitung auf weiterführende Studiengänge.

Lizenzientenprogramme an Berufshochschulen und pädagogischen Hochschulen, die den Schulaufsichtsbehörden unterstellt sind, sind stärker praktisch orientiert und bieten Berufsausbildungsgänge, die an den Bedürfnissen des Markts und der Wirtschaft ausgerichtet sind.

Obgleich das Lizenzient eigentlich zwei unterschiedliche Bedeutungen hat, ist es



formal mit einer dreijährigen Berufsausbildung verbunden.

Die Tätigkeiten der drei Arten von Einrichtungen, die Berufsausbildungsprogramme anbieten, unterliegen unterschiedlichen rechtlichen Bestimmungen:

□ akademische Bildungseinrichtungen unterliegen dem Hochschulgesetz vom 12. September 1990;

□ Berufshochschulen arbeiten im Rahmen des 1990 verabschiedeten Berufshochschulgesetzes in der Fassung vom 26. Juni 1997;

□ Lehrerfachschulen unter der Aufsicht der Schulaufsichtsbehörden unterliegen dem am 7. September 1991 verabschiedeten und in den Folgejahren häufig geänderten Gesetz über das Bildungssystem.

Diese Gesetze gewähren den Bildungseinrichtungen diverse Rechte, darunter die Entwicklung von Programmen und die Bewertung der Ausbildungsqualität.

Nachfolgend werden die Versuche diskutiert, externe Qualitätssicherungssysteme für die einzelnen Berufsausbildungstypen zu schaffen.

Qualitätsmechanismen in gesetzlichen Vorschriften

Akademische Einrichtungen

Bis 1989 hatten alle Einrichtungen der Hochschulbildung in Polen akademischen Status. Sie durften wissenschaftlich forschen und ihre Studenten zum Magisterabschluß führen. Das Hochschulgesetz von 1990 bestätigte diesen Status. Das Berufshochschulgesetz von 1997 führte aber ein duales Ausbildungssystem ein, das zwischen Berufshochschulen und akademischen Bildungseinrichtungen unterscheidet.

Gemäß dem mehrfach geänderten Gesetz von 1990 genießen Einrichtungen der Hochschulbildung ein erhebliches Maß an Autonomie sowie Freiheit der wissenschaftlichen Forschung, künstlerischen Kreativität und Lehre. Sie sind berechtigt, ihre eigenen Ausbildungsrichtlinien zu

formulieren, und haben volle Entscheidungsfreiheit über Lehrpläne und Curricula, die Organisation der Studiengänge (Tagesveranstaltungen, Abendkurse, Erwachsenenfortbildung), Aufnahmebedingungen und Teilnehmerzahlen pro Kurs, Verbindungen zur Berufsausbildung und Anforderungen der schriftlichen Abschlußarbeit und der Abschlußprüfung.

Die nach 1989 in Polen verabschiedeten Gesetze enthalten zahlreiche Bestimmungen bezüglich der Qualität in Hochschulen. Verantwortlich für diese Bestimmungen sind entweder das Bildungsministerium, der Rat für Hochschulbildung¹, das Komitee für wissenschaftliche Forschung² oder die Zentrale Kommission für wissenschaftliche Titel und wissenschaftliche Grade³. Viele dieser Bestimmungen beziehen sich auf die wissenschaftliche Qualifikation akademischer Lehrkräfte sowie auf organisatorische Einheiten von Hochschuleinrichtungen.

Die Befugnisse des Bildungsministeriums sind begrenzt. In grundlegenden Fragen des Bildungssystems kann der Minister nur über den Rat für Hochschulbildung handeln. Dieser nimmt auf Anweisung des Bildungsministeriums u.a. folgende Aufgaben wahr:

□ Festlegung der Bedingungen, die Hochschulen erfüllen müssen, um zugelassen zu werden und Fachkurse anbieten zu dürfen;

□ Festlegung der Mindestanforderungen an bestimmte Kurse;

□ Festlegung der Bedingungen, die Hochschulstudiengänge erfüllen müssen, um Berufstitel (Ingenieur) verleihen zu dürfen;

□ Stellungnahme zu Gesetzentwürfen bezüglich wissenschaftlicher Forschung, Hochschulbildung und wissenschaftlicher Grade und Titel, sowie zu Entwürfen internationaler Vereinbarungen bezüglich der Gleichwertigkeit von Berufstiteln und wissenschaftlichen Graden und Titeln.

Der Rat verfügt somit über die Kompetenz, ein Qualitätssicherungssystem für das Bildungswesen zu schaffen. Das Hochschulgesetz enthält Qualitätskriterien und Anforderungen für die Zulassung.

„Das Konzept der Berufsbildung schließt in Polen nicht nur die Sekundarbildung, sondern auch die Hochschulbildung ein. Im allgemeinen können Hochschulabschlüsse in akademischen Bildungseinrichtungen, Berufshochschulen und im postsekundären Ausbildungssystem erworben werden.“

1) Für drei Jahre gewählte repräsentative Vertretung für das Hochschulwesen. Die Mitglieder des Rates werden bei landesweiten Sitzungen von Delegierten gewählt. Die Delegierten werden in Gruppen von Schulen (Universitäten, technische, medizinische, landwirtschaftliche, wirtschaftliche, pädagogische, Kunst-, und naturwissenschaftliche Hochschulen) entsprechend der Zahl der beschäftigten akademischen Lehrkräfte ausgewählt. Dieses Prinzip bevorzugt große und starke akademische Zentren und Fachgebiete zu Lasten kleiner Schulen und Fachgebiete; aus diesem Grunde bieten sie keine Gewähr für die Vertretung aller Schulen und Fachgebiete in dem Rat.

2) Das Komitee für wissenschaftliche Forschung ist ein staatliches Verwaltungsorgan für die Wissenschafts- und Wissenschaftstechnikpolitik. Aufgrund eines besonderen Gesetzes vergibt das Komitee Forschungsmittel.

3) Die Zentrale Kommission ist ein Akademikerverband, der mit der landesweiten Überwachung der Vergabe der Titel *doctor habilitatus* und *Professor* betraut ist.



„Das Hochschulgesetz von 1990 berücksichtigt weder dreijährige Berufsausbildungsprogramme noch den Titel des Lizienten. (...) Infolgedessen entwickelten mehrere private Hochschulen auf der Grundlage des Gesetzes von 1990 dreijährige Berufsausbildungsgänge mit Lizientabschluß. Diese privaten Hochschulen bilden heute das Rückgrat des neu geschaffenen privaten Sektors im Bereich der Berufshochschulen.“

Im Oktober 1993 nahm der Rat für Hochschulbildung Vorschläge aus einem Projekt an, das er im Hinblick auf die Entwicklung eines Systems zur qualitativen Bewertung der Hochschullehre durchgeführt hatte. Bildungsprogramme sollten einer Bewertung unterliegen (Kawecki 1994). Obwohl dies nicht ausdrücklich gesagt wurde, ging man davon aus, daß - in Übereinstimmung mit den vom Komitee für wissenschaftliche Forschung bei der Vergabe von Forschungsmitteln angewandten Kriterien - die Einstufung des Studiengangs und die Höhe der Ausbildungszuschüsse miteinander verknüpft werden sollten.

Eine Weiterentwicklung erfuhren die Akkreditierungssysteme durch die am 4. Juli 1994 getroffene Vereinbarung der kaufmännischen Berufsschulen über die Ausbildungsqualität. Die Vereinbarung zielte auf eine Koordinierung und Vereinheitlichung der Ausbildungsstandards und die Entwicklung eines Akkreditierungssystems für Programme und Schulen ab. Der Verband für Managerausbildung FORUM⁴ beschloß ein System für die Anerkennung von Managerkursen. Auf Antrag der Schulen durchliefen verschiedene Programme das Akkreditierungsverfahren. Bis 1997 waren 4 betriebswirtschaftliche Ausbildungsgänge, 2 Lizientprogramme und 3 Aufbaustudiengänge für Management akkreditiert worden⁵.

Am 31. Januar 1998 führten die Universitätsrektoren ein unabhängiges Akkreditierungssystem für die Universitäten ein. Die Resolution zur Einrichtung der Akkreditierungskommission für Universitäten wurden von 15 Unterzeichnern des Vertrags der polnischen Universitäten für Ausbildungsqualität unterschrieben⁶. Die Akkreditierung soll auch Programme einschließen, die nicht notwendigerweise an Universitäten oder anderen Hochschuleinrichtungen gelehrt werden. Die Betriebskosten dieser Kommission werden von den Unterzeichnern getragen.

Berufshochschulen

Das Hochschulgesetz von 1990 berücksichtigte weder dreijährige Berufsausbildungsprogramme noch den Titel des Lizienten. Darüber hinaus waren private Hochschuleinrichtungen trotz einiger Kontroversen im Zusammenhang mit der Ausbildungsqualität lediglich verpflichtet,

vor Beginn ihrer Tätigkeit eine Zulassung zu erwerben. Allerdings konnte das Bildungsministerium sie vorübergehend oder ganz schließen, wenn sie unrechtmäßig oder außerhalb ihrer Zulassung agierten.

Infolgedessen entwickelten mehrere private Hochschulen auf der Grundlage des Gesetzes von 1990 dreijährige Berufsausbildungsgänge mit Lizientabschluß. Diese privaten Hochschulen bilden heute das Rückgrat des neu geschaffenen privaten Sektors im Bereich der Berufshochschulen.

Durch das Berufshochschulgesetz vom 26. Juni 1997 wurden Bestimmungen eingeführt, welche auch für private Hochschulen galten, die Ausbildungsgänge auf Lizientesebene anboten⁷. Das Gesetz sah darüber hinaus die Gründung staatlicher Berufshochschulen vor. Sie werden gegenwärtig in den Räumen der Pädagogischen Hochschulen und in besser ausgestatteten postsekundären Schulen eingerichtet. Weitere Investitionen in diese Einrichtungen sollen lokale Quellen leisten, da die berufsbildenden Schulen an den lokalen Arbeitsmarkt angebunden und ihre Tätigkeiten von den lokalen Behörden unterstützt werden sollen.

Das Gesetz von 1997 will durch die Gründung der Akkreditierungskommission für Berufshochschulen⁸, die seit März 1998 besteht, die Qualitätskontrolle von Berufsausbildungsprogrammen in einigen Aspekten verschärfen. Mittlerweile nimmt die Kommission die meisten Aufgaben des Rates für Hochschulbildung im Bereich der Berufsausbildung wahr, insbesondere:

- Festlegung der Bedingungen, die eine Berufshochschule erfüllen muß, um eine berufliche Fachausbildung zu beginnen und durchzuführen;
- Festlegung der für diesen Zweck erforderlichen Anforderungen an das Personal;
- Festlegung der Programme und Überwachung von deren Einhaltung;
- Bewertung der Ausbildungsqualität.

Anfänglich konzentrierte sich die Kommission darauf, zu Anträgen zur Gründung neuer berufsbildender Schulen Stellung zu nehmen. Aufgrund des Fehlens inhaltlicher Mindestanforderungen an die berufs-

4) Der Verband besteht seit Februar 1993 und vertritt über 20 kaufmännische Berufsschulen. Die Akkreditierung von Ausbildungsgängen zählt zu seinen satzungsgemäßen Aufgaben (Foboda1995).

5) FORUM wurde als einziger Aufsichtsverband dieser Art in Mitteleuropa in den europäischen Verband der Akkreditierungsstellen für kaufmännische Berufsschulen EQUAL aufgenommen.

6) Es sind dies 13 Universitäten sowie die Akademie für Katholische Theologie in Warschau und die Päpstliche Theologische Akademie in Krakau.

7) Sofern die Bestimmungen dieses Gesetzes oder anderer Gesetze nichts anderes vorsehen. Dz.U. 1997, Nr. 97, Punkt 590.

8) Die Zusammensetzung der Kommission, die Zahl ihrer Mitglieder und die Verfahren zu deren Ernennung und Abtritt werden vom Bildungsminister in Absprache mit dem Rat für Hochschulbildung festgelegt.



bildenden Studiengänge betrachtet die Kommission die Entwicklung von Standards in diesem Bereich als eine ihrer vordringlichsten Aufgaben. Künftig will sie auch eine Bewertung der Ausbildungsqualität durchführen.

Pädagogische Hochschulen

Von den Schulaufsichtsbehörden gegründete und geleitete Pädagogischen Hochschulen funktionieren anders. Für grundsätzliche Entscheidungen bezüglich der Gründung, Umwandlung und Schließung von Fachschulen, die allgemeinen Lehrpläne und Programme sowie für die Aufsicht ist das Bildungsministerium verantwortlich.

Grundvoraussetzung für die Gründung einer Fachschule ist die wissenschaftlich-didaktische Zusammenarbeit mit einer Hochschule, die Lehrer in jenen Fächern ausbildet, in denen die Studenten unterrichtet werden sollen. Dies wird durch einen Vertrag zwischen der Hochschule und der Schulaufsichtsbehörde gewährleistet. Dieser Vertrag regelt die Grundsätze der Zusammenarbeit, indem er die Verfahren für die Zulassung und die Abschlußprüfung, die Beteiligung am Ausbildungsprozeß und die Auswahl der Fachschullehrer, die Möglichkeiten für Studenten, einen Berufshochschulabschluß zu erwerben, und das Belegen ergänzender Magisterkurse durch Fachschulabsolventen festlegt.

Als wichtigstes Kriterium für die Tauglichkeit der Ausbildungsprogramme gelten die praktischen Bedürfnisse der Lehrer. Dennoch ist die Integration von Berufsausbildung und Studiengängen ein wesentliches Element der Programme. Mit Zustimmung der Schulbehörde können Lehrerfachschulen Absolventen den Berufstitel eines Lizienten verleihen, zu Bedingungen, die sie selbst festlegen. In den meisten Fachschulen berechtigt der Umfang des Programms zum Erwerb des Titels. In einigen Fachschulen ist allerdings das Belegen von Wahlfächern Voraussetzung für die Lizientatsprüfung.

Konzepte für externe Qualitätssicherungssysteme

Infolge der geltenden gesetzlichen Bestimmungen haben die Bildungseinrichtungen

sehr unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich des Inhalts ihrer Curricula. Akademische Einrichtungen haben große Freiheit bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme - einschließlich berufsbildender Curricula, für die bislang keine Mindeststandards bestehen. Die Arbeit der Akkreditierungskommission für Berufshochschulbildung bezieht sich nur auf Dreijahresprogramme außerhalb des akademischen Bildungssektors, während das Bildungsministerium für die Anforderungen an die Programme in Lehrerfachschulen unter der Aufsicht der Schulaufsichtsbehörde verantwortlich ist.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß das polnische Bildungssystem durch ein internes System zur Bewertung von Ausbildungsergebnissen und Prüfungen gekennzeichnet ist. Die Arbeit des Bildungsministeriums in diesem Bereich konzentriert sich auf die Veränderung der Abschlußprüfungen der Sekundarschulen. Das Programm „Neues Sekundarschulzeugnis“ zielt darauf ab, die bestehenden internen Abschlußprüfungen in ein auf einheitlichen Anforderungen basierendes externes System umzuwandeln. Parallel zu den Vorbereitungen werden nationale Behörden eingerichtet, die die Ausbildungsqualität in berufsbildenden Studiengängen extern überwachen sollen. Die Arbeit in diesen Bereichen ist unterschiedlich weit fortgeschritten.

Die Notwendigkeit eines externen Qualitätsbewertungssystems für akademische Bildungseinrichtungen wird allgemein anerkannt, unklar ist allerdings noch die Art des erforderlichen Systems. Angesichts der erheblichen Autonomie, die das Gesetz von 1990 den Hochschuleinrichtungen gewährt hat, könnte der Versuch, ein für den akademischen Sektor nicht akzeptables System zu etablieren, als Gesetzesverstoß betrachtet werden.

Diskutiert wird auch das Problem der Qualität in den Lehrerfachschulen unter Leitung der Schulaufsichtsbehörden. Ein mit PHARE⁹-Mitteln finanziertes Projekt schlug ein Akkreditierungssystem für Lehrerausbildungsgänge vor (Jeffery 1993). Bislang wurde das System allerdings nicht eingeführt.

Es gibt also mehrere wichtige Initiativen - darunter gesetzliche Bestimmungen und

Die Bildungseinrichtungen haben „(...) sehr unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich des Inhalts ihrer Curricula. Akademische Einrichtungen haben große Freiheit bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme - einschließlich berufsbildender Curricula, für die bislang keine Mindeststandards bestehen. Die Arbeit der Akkreditierungskommission für Berufshochschulbildung bezieht sich nur auf Dreijahresprogramme außerhalb des akademischen Bildungssektors, während das Bildungsministerium für die Anforderungen an die Programme in Lehrerfachschulen unter der Aufsicht der Schulaufsichtsbehörde verantwortlich ist.“

9) PHARE ist das wirtschaftliche Hilfsprogramm der Europäischen Gemeinschaft zur Unterstützung des wirtschaftlichen Umbaus und der demokratischen Reformen in Mittel- und Osteuropa.



„(...) die akademische Gemeinschaft hat deutlich gemacht, daß sie... eine freiwillige Regelung des Qualitätsproblems durch die Universitäten bevorzugt. (...) Eine solche Lösung scheint für die Hochschulen akzeptabler zu sein, da sie die ihnen gesetzlich gewährte weitgehende Autonomie bewahrt.“

„Es wurde behauptet, daß die Akkreditierungsinstanzen, die in den neunziger Jahren in den ehemals kommunistischen Staaten eingerichtet wurden, ein Ersatz für die zentrale staatliche Kontrolle der Hochschulbildung sind.“

Vereinbarungen zwischen den Schulen und Hochschulen - aus denen hervorgeht, wie die akademische Gemeinschaft die Probleme der Ausbildungsqualität beurteilt.

Anläßlich der Arbeit an einem Entwurf für ein neues Hochschulgesetz hat die akademische Gemeinschaft deutlich gemacht, daß sie, ungeachtet der bestehenden organisatorischen Strukturen, eine freiwillige Regelung des Qualitätsproblems durch die Universitäten bevorzugt. Illustriert wird dies durch Vereinbarungen zwischen den Schulen und Hochschulen, wie etwa der Vereinbarung der kaufmännischen Berufsschulen über die Ausbildungsqualität und die oben erwähnte Vereinbarung der polnischen Universitäten. Eine solche Lösung scheint für die Hochschulen akzeptabler zu sein, da sie die ihnen gesetzlich gewährte weitgehende Autonomie bewahrt.

Warum Akkreditierung?

Die rasche Verbreitung dieses Konzepts in allen Staaten Mittel- und Osteuropas ist kein Zufall. Es wurde behauptet, daß die Akkreditierungsinstanzen, die in den neunziger Jahren in den ehemals kommunistischen eingerichtet wurden, ein Ersatz für die zentrale staatliche Kontrolle der Hochschulbildung seien (Dill, Massy, Williams und Cook, 1996).

Diese These wird durch viele Argumente gestützt. In der Regel wurden diese Akkreditierungsstellen auf Initiative der Regierungen dieser Länder eingerichtet, in einigen Fällen traten sie sogar an die Stelle der früheren politisierten und bürokratischen staatlichen Inspektionen. Die Rolle des Bildungsministeriums ist bestenfalls ungenau definiert, häufig aber wird die Abhängigkeit von ihm deutlich formuliert.

Dill, Massy, Williams und Cook nennen zwei Ziele, die den Akkreditierungsstellen in Mitteleuropa zugewiesen wurden:

□ Sicherstellung eines Mindeststandards bei der Ausbildungsqualität angesichts des Ansturms auf die Hochschulen, der Diversifizierung der Programme und der Ebenen des Ausbildungsangebots;

□ Zertifizierung der Ausbildungsqualität auf internationaler Ebene.

Für die internen Bedürfnisse der einzelnen Länder entscheidet sich die Wirksamkeit des Akkreditierungssystems daran, wie die Standards definiert werden, d.h. die Mindestanforderungen an Institutionen, Fakultäten oder Studienprogramme. Die Terminologie stellt in diesem Zusammenhang kein besonderes Problem dar, auf internationaler Ebene ist der Begriff der Akkreditierung präzise definiert. Dennoch gilt das System der Akkreditierung als der am wenigsten wirksame und zufriedenstellende aller derzeit in der Hochschulbildung angewendeten Qualitätssicherungsmechanismen. Warum?

Um diese Frage zu beantworten, muß man sich die wichtigsten Merkmale des Akkreditierungsprozesses in Erinnerung rufen, indem man auf die Erfahrungen des Landes zurückgreift, das quasi „die Heimat“ dieses Verfahrens ist, da es hier seit 1905 integraler Bestandteil der postsekundären Bildung ist (Wolf, 1993): die Erfahrungen der USA.

Eines der vielen Ziele der Akkreditierung ist die Sicherstellung eines Mindestqualitätsstandards. Um dieses Ziel zu erreichen, wird geprüft, ob die Mittel und inneren Strukturen, einschließlich der Verwaltungsstruktur, der Hochschuleinrichtungen ein effektives Arbeiten gewährleisten. Auf diese Weise formulierte Mindestanforderungen werden von verhältnismäßig gut organisierten Institutionen leicht erfüllt. Die Annahme, daß die gute Verwaltung einer Institution automatisch die Qualität und Effektivität der Ausbildung garantiert, stellt jedoch eine unzulässige Vereinfachung dar.

„Würde man Mindeststandards hinsichtlich einer nachgewiesenen Effektivität der Ausbildungsprogramme definieren, wären alle Institutionen gleichermaßen in Frage gestellt. Ein Außenstehender, der nicht von den amerikanischen Vorstellungen in bezug auf Ressourcen und Prestige geprägt ist, könnte Mindeststandards sehr wohl in dem Sinne definieren, daß eine Einrichtung gewährleisten kann, daß jeder Abgänger mit einem Bachelor-Abschluß in der Lage ist, sich schriftlich auszudrücken und kritisch zu denken und auf das Berufsleben vorbereitet ist. Das



Akkreditierungsverfahren macht Colleges und Universitäten aber nicht für die Schreibfähigkeiten von Absolventen oder für die Effektivität der allgemeinen Ausbildungsanforderungen verantwortlich“ (Wolff, 1993).

Versucht man, dieses Konzept auf andere Bedingungen zu übertragen, sind zumindest die folgenden Fragen zu berücksichtigen: Worin besteht die Attraktivität (der Nutzen) des Konzepts? Sollte dieser Prozeß staatlich oder nicht staatlich geregelt sein? Sollte der Staat an alle Studienprogramme inhaltliche Mindestanforderungen stellen, oder nur an einige? Sollten Überprüfungen und Beurteilungen von Kollegen (Sachverständigen) aus anderen Hochschuleinrichtungen oder von staatlichen Vertretern durchgeführt werden? Sollten die Akkreditierungsentscheidungen auf der Grundlage von Leistungsindikatoren oder von eher subjektiven (Qualitäts-)Kriterien getroffen werden?

Die Antwort auf die erste Frage scheint in den meisten bzw. in fast allen mittel- und osteuropäischen Ländern gleich zu sein. In der gesamten Region ist das Interesse an der Hochschulbildung stark gestiegen, und das Bildungsangebot ist aufgrund der erheblich erweiterten „Rekrutierungsbasis“ für die Hochschulbildung vielfältiger geworden. Das Ausmaß dieses Phänomens läßt sich an den folgenden Statistiken ablesen. In Bulgarien stieg die Zahl der Studenten von 1991 bis 1995 um 160%, während die Zahl der von postsekundären Einrichtungen angebotenen Programme von 170 auf nahezu 570 stieg (Qualitätssicherung in Bulgarien, 1997). In Rumänien wuchs die Zahl der staatlichen Universitäten zwischen 1991 und 1993 von 3 auf 36, die der privaten Hochschuleinrichtungen von 17 auf 66 (Wnuk-Lipinska, 1995). Zur Erinnerung sei gesagt, daß der plötzliche quantitative Zuwachs in der Hochschulbildung nach 1989 einsetzte, nachdem die Gründung neuer Einrichtungen nicht mehr von gesetzlichen Maßnahmen und von staatlichen und lokalen Behörden abhing. Dieser rechtlich unkontrollierte Prozeß ließ schon bald Sorgen hinsichtlich der Ausbildungsqualität aufkommen.

Auch in Polen entwickelte sich die Hochschulbildung rasch zu einer Massen-

erscheinung. Dieser Prozeß wurde dadurch gefördert, daß die zentralen Zulassungsbeschränkungen aufgehoben wurden und den Hochschulen in diesem Bereich per Gesetz Gestaltungsfreiheit gewährt wurde. Vorangetrieben wurde er auch durch den Grundsatz der staatlichen Bildungspolitik, die Vergabe der Mittel an die Zahl der eingeschriebenen Studenten zu knüpfen. Dies führte dazu, daß zwischen 1990 und 1996 die Zahl der Studenten von 403.800 auf 927.500 stieg. Dies bedeutete mehr als eine Verdopplung, im Vergleich zu 1985, als 340.700 Studenten registriert waren, sogar fast eine Verdreifachung. Heute gibt es in Polen 213 Hochschulen, davon 114 private (Statistisches Jahrbuch, 1997). Über ein Dutzend unterschiedliche Arten von Hochschuleinrichtungen unterstehen sieben Ministerien.

Der erste Schritt des Hochschulwesens zur Anpassung an die neue Situation war eine Diversifizierung im weiteren Sinne, nicht nur institutionell, sondern auch in bezug auf Bildungsprogramme, hochschulübergreifende Strukturen, Zulassungsbestimmungen etc. Alle Hochschulen verfügen über Fachbereiche, die besondere Spezialgebiete anbieten. Darüber hinaus setzte eine Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsstufen ein.

Es ist nach wie vor schwierig, die Hauptrichtungen zu erkennen, in die sich das Bildungsangebot entwickelt. Der spontane Charakter dieser Veränderungen beunruhigt die Behörden und sogar einen Großteil der Akademikerschaft. Die größten Bedenken werden im Zusammenhang mit dem neuen Ausbildungstypus - Lizenzierungsprogrammen - in neuartigen Privatschulen geäußert.

Die Attraktivität des Konzepts der Akkreditierung resultiert in diesem Zusammenhang aus der Tatsache, daß es - als einzige der weltweit angewendeten externen Qualitätssicherungsmechanismen - das Element der Zertifizierung enthält und zwischen Hochschulen unterscheidet, die den gestellten Anforderungen genügen, und solchen, die dies nicht tun. Der spontane Charakter der quantitativen und qualitativen Veränderungen, die in der Hochschulbildung stattgefunden haben, rechtfertigt das Interesse an einem derartigen Instrument.

„Die Attraktivität des Konzepts der Akkreditierung resultiert ... aus der Tatsache, daß es (...) das Element der Zertifizierung enthält und zwischen Hochschulen unterscheidet, die den gestellten Anforderungen genügen, und solchen, die dies nicht tun. Der spontane Charakter der quantitativen und qualitativen Veränderungen, die in der Hochschulbildung stattgefunden haben, rechtfertigt das Interesse an einem derartigen Instrument.“



„Man kann vermuten, daß es bis zur Verabschiedung eines neuen Hochschulgesetzes, das den gesamten Bereich der Hochschulbildung abdeckt¹⁰, ein obligatorisches Akkreditierungsverfahren für Berufshochschulen und ein von der akademischen Gemeinschaft eingerichtetes, verwaltetes und geleitetes freiwilliges Anerkennungsverfahren für die anderen Hochschulen geben wird.“

„Es liegt im eigenen Interesse der Berufshochschulen, bewertet und akkreditiert zu werden, und dadurch ihre Ausbildungsprogramme bestätigen zu lassen. Je stärker der Konkurrenzkampf auf dem Bildungsmarkt wird, um so größer wird dieses Interesse.“

Ausblick

Die einzige externe Stelle, die sich tatsächlich mit Qualitätssicherung befaßt, ist die Akkreditierungskommission für die Berufshochschulbildung. Die übrigen Initiativen der akademischen Gemeinschaft konzentrieren sich auf die Qualität der Ausbildung in Fachgebieten und Studiengängen mit Magisterabschluß. In dieser Hinsicht bleiben die dreijährigen berufsbildenden Studiengänge, die an verschiedenen akademischen Einrichtungen angeboten werden, unberücksichtigt, da sie nicht dem unmittelbaren Einfluß des Ministeriums, des Rats für Hochschulbildung und der Akkreditierungskommission für Berufshochschulbildung unterstehen.

Man kann vermuten, daß es bis zur Verabschiedung eines neuen Hochschulgesetzes, das den gesamten Bereich der Hochschulbildung abdeckt¹⁰, ein obligatorisches Akkreditierungsverfahren für Berufshochschulen und ein von der akademischen Gemeinschaft eingerichtetes, verwaltetes und geleitetes freiwilliges Anerkennungsverfahren für die anderen Hochschulen geben wird.

Die in den ersten Jahren mit den neu eingerichteten Akkreditierungsstellen gemachten Erfahrungen werden die ursprüngliche Annahmen ändern. Das folgende Szenario erscheint wahrscheinlich, da es sowohl die Anforderungen im Inland als auch die internationalen Erfahrungen reflektiert.

Es liegt im eigenen Interesse der Berufshochschulen, bewertet und akkreditiert zu werden, und dadurch ihre Ausbildungsprogramme bestätigen zu lassen. Je stärker der Konkurrenzkampf auf dem Bildungsmarkt wird, um so größer wird dieses Interesse. Verschärft wird der Wettbewerb durch die neugegründeten staatlichen Berufshochschulen, die aus staatlichen Mitteln sowie aus regionalen Quellen finanziert werden sollen und darauf abzielen, die besonderen Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes zu erfüllen.

Dies kann staatliche und private Hochschulen veranlassen, sich akkreditieren zu lassen, um nachzuweisen, daß die Kriterien für eine bestimmte Kategorie von Schulen oder Programmen eingehalten werden. Die Erfahrungen in den Vereinigten Staaten, die über die längste Tradition bei der Nutzung von Akkreditierung als Mechanismus zur Qualitätssicherung verfügen, deuten darauf hin, daß dieses Verfahren sehr nützlich für kleine Hochschulen ist, die neu am Markt sind.

Nach Ansicht internationaler Experten, die sich für das Problem der Ausbildungsqualität interessieren, stellt die Akkreditierung keinen befriedigenden Mechanismus der Qualitätssicherung dar. Aus diesem Grunde wurden in Westeuropa Bewertungsverfahren und akademische Prüfungen entwickelt.

„Das Bewertungsverfahren beurteilt die Qualität bestimmter Tätigkeiten - wie die Qualität der Ausbildung oder Forschung - innerhalb akademischer Einrichtungen. Die Bewertung geht über die Akkreditierung hinaus, indem sie die Qualität der akademischen Arbeit beurteilt, anstatt binäre Urteile in bezug auf Mindeststandards abzugeben... Die akademische Prüfung ist eine von externen Kollegen durchgeführte Prüfung der internen Qualitätssicherungs-, Evaluierungs- und Verbesserungssysteme. Im Gegensatz zur Bewertung wird mit der Prüfung keine Qualitätsbeurteilung vorgenommen: Sie beschäftigt sich mit den Verfahren, von denen man glaubt, daß sie Qualität erzeugen, sowie mit den Methoden, durch die Akademiker sich selbst gegenüber sicherstellen, daß Qualität erreicht wurde“ (Dill, Massy, Williams und Cook, 1996).

Man darf vermuten, daß die komplizierten Gegebenheiten - über 700 verschiedene Studienprogramme in den dem Bildungsminister unterstellten Hochschulen - die Aufmerksamkeit der akademischen Gemeinschaft auf institutionelle Prüfungen lenken wird, als Ergänzung der Bewertung der Ausbildungsqualität in ausgewählten Programmen.

10) Mit Ausnahme der Naturwissenschaften, die unabhängig bleiben.



Literaturhinweise

Dill D.D., Massy W.F., Williams P.R., Cook Ch.M. (1996): Accreditation and Academic Quality Assurance. Can we get there from here? (Akkreditierung und akademische Qualitätssicherung. Können wir von hier nach dort gelangen?) *Change*, September-Oktober.

Grigorescu D. (1997): Quality Assurance System and Procedures in Romanian Higher Education. Paper presented at the conference: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. (Qualitätssicherungssystem und Verfahren im rumänischen Hochschulwesen. Vortrag auf der Konferenz: Qualitätssicherung in Hochschuleinrichtungen: Verfahren und Instrumente für Abteilungen und Fachbereiche) Konstancin, 11.-13. September.

Kawecki J. (1994): Works on Introducing a System of Evaluating the Quality of Teaching in Schools of Higher Education. Paper presented at the seminar: Quality in Higher Education - Mechanisms of Evaluation, (Arbeiten zur Einführung eines Systems zur Evaluierung der Unterrichtsqualität in Hochschulen. Vortrag auf dem Seminar: Qualität in der Hochschulbildung- Evaluierungsmechanismen) Warschau/Miedzyszyn, 1994, 10.-12. März.

Lesakova D. (1997): Accreditation and Evaluation in Slovak Republik. Paper presented at the conference: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. (Akkreditierung und Evaluierung in der Slowakischen Republik: Vortrag auf der Konferenz: Qualitätssicherung in Hochschuleinrichtungen: Verfahren und Instrumente für Abteilungen und Fachbereiche) Konstancin, 11.-13. September.

Loboda M. (1995): System akredytacji szkolen menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM (Das vom Verband für Manageraus-

bildung FORUM übernommene System für die Akkreditierung von Managerkursen), *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (Wissenschaft und Hochschulbildung) Nr. 5.

Quality Assurance System in Bulgaria. Paper presented at the conference: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties. (Das Qualitätssicherungssystem in Bulgarien: Vortrag auf der Konferenz: Qualitätssicherung in Hochschuleinrichtungen: Verfahren und Instrumente für Abteilungen und Fachbereiche) Konstancin, 11.-13. September.

Rocznik Statystyczny 1997 (Statistisches Jahrbuch 1997), Zentrales Statistisches Amt, Warschau.

Wnuk-Lipinska E. (1995): Ocena jakosci szkolnictwa wyzszeego w krajach Europy Srodkowo-Wschodniej (Qualitätsbeurteilung der Hochschulbildung in den mittel- und osteuropäischen Ländern) *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze* (Wissenschaft und Hochschulbildung) Nr. 5.

Wnuk-Lipinska E., Wójcicka M. (1995): Project Quality Review in Polish Higher Education (Projekt Qualitätsprüfung im polnischen Hochschulwesen) (in): E.Wnuk-Lipinska, M.Wójcicka (Hrsg.): Qualitätsprüfung im polnischen Hochschulwesen. TEMPUS CME+ Zuschuß, Universität Warschau, Warschau.

Wolff R.A. (1993): The Accreditation of Higher Education Institutions in the United States, (Die Akkreditierung von Hochschuleinrichtungen in den Vereinigten Staaten) *Higher Education in Europe*, Bd. XVIII, Nr.3.

Lektüre zum Thema

Diese Rubrik wurde von
**Martina
Ní Cheallaigh,**
Bibliothekarin im
CEDEFOP, mit Unterstüt-
zung der Mitglieder
des Dokumentations-
netzwerkes erstellt

Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jünger einschlägiger Veröffentlichungen über die Entwicklung der Berufsbildung und der Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.



Literaturhinweise

Europa International

Informationen, vergleichende Studien

Entwicklung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen: Europäische Berufsbildungskonferenz.

Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, BMUK, 1998, 87 S.
info@berufsbildungskonferenz-1998.vie.net
EN DE

Dieses Dokument präsentiert die Beiträge zur Konferenz über die „Entwicklung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen“, die am 3. und 4. Juli 1998 in Wien stattfand und von der österreichischen Präsidentschaft und der Europäischen Kommission (GD22) in Zusammenarbeit mit dem CEDEFOP organisiert wurde. Auf vier Foren wurden folgende Themenbereiche erörtert: 1) Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen: Durchführung, Rahmenbedingungen, Strategien und Marktgängigkeit der Curricula, allgemeine und berufliche Bildung; 2) Informationstechnologien: Input und Nutzen für berufliche Qualifikationen, Planungs- und Harmonisierungsanforderungen auf europäischer Ebene, Qualitätsanforderungen; 3) Qualitätsanforderungen im Wandel; 4) Zugang zu beruflicher Weiterbildung und gemeinsame soziale Verantwortung.
URL: <http://www.berufsbildungskonferenz-1998.vie.net/english.htm>

Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises: a review of research within and outside of the European Union.

BARRETT, A. et al.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 53 S.
(Panorama Nr. 83)
ISBN 92-828-4450-1, en
CEDEFOP, P.O.B. 27 Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr
Kat. Nr.: HX-09-98-001-EN-C
EN

Der Begriff des lebenslangen Lernens ist mit der Erwartung verknüpft, daß Unternehmen ihre Investitionen in die berufliche Weiterbildung erhöhen sollten. Der allgemeine Mangel an Informationen über die Erträge dieser Ausbildung für den Staat, die Sektoren, die Unternehmen und den einzelnen verweist auf eine Reihe von Schwierigkeiten bei der Bewertung der gegenwärtigen und zukünftigen Investitionsentscheidungen. Dieser Überblick präsentiert Forschungsprojekte, die darauf abzielen, die Erträge einer von den Arbeitgebern bereitgestellten Ausbildung zu erfassen. Sie erörtert die konzeptionellen und methodologischen Probleme, die in diesem Zusammenhang auftreten, und enthält Empfehlungen, wie die Forschung in diesem Bereich sinnvoll fortgesetzt erweitert werden kann.

Output-related funding in vocational education and training: a discussion paper and case studies.

FELSTEAD, A.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 64 S.
(Panorama Nr. 80)
ISBN 92-828-4388-2, en
CEDEFOP
P.O.B. 27 Finikas,
GR-55102 Thessaloniki,
info@cedefop.gr
Kat. Nr.: HX-16-98-837-EN-C
EN

Dieser Bericht enthält Informationen über Praxis und Probleme im Zusammenhang mit der ergebnisorientierten- und nicht an (d.h. Verlagerung des Finanzierungsschwerpunkts von den Inputs auf die Outputs) orientierten Finanzierung von beruflicher Bildung. Er beschreibt die politischen Fragen, die leistungsorientierte Ausbildungsfinanzierung aufwirft, und enthält eine Reihe von praktischen Beispielen über ihren Einsatz innerhalb und außerhalb der Europäischen Union (Niederlande, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten von Amerika). Ziel dieses Berichts ist daher, in einem Dokument die Diskussionen und Erkenntnisse im Hin-



blick auf leistungsorientierte Ausbildungsfinanzierung miteinander zu verbinden.

Approaches and obstacles to the evaluation of investment in continuing vocational training: discussion and case studies from six Member States of the European Union.

GRÜNEWALD, U., et al.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
Thessaloniki: CEDEFOP, 1998, 170 S.

(Panorama Nr. 78)

CEDEFOP

P.O.B. 27 Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

EN

Die Art und Weise, in der die Evaluierung von Investitionen in die berufliche Weiterbildung auf inner-, zwischen- und überbetrieblicher Ebene erfolgt, gewinnt zunehmend an Bedeutung in einer Zeit, in der unzureichende Investitionen auf Makroebene als Behinderung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit wahrgenommen werden. Dieser Bericht faßt die Ergebnisse von sechs Fallstudien zusammen, die zu verschiedenen Aspekten dieses Problems in Österreich, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Irland und Italien durchgeführt wurden, und zieht daraus Schlußfolgerungen. Die Studien untersuchen eine Reihe von Fragen auf Mikro-, Meso- und Makroebene, darunter u.a. die Auswirkungen von Ausbildung auf die betriebliche Produktivität, Anhaltspunkte darüber, warum Betriebe sich für (oder gegen) Ausbildungsinvestitionen entscheiden, sowie Hindernisse bei der Evaluierung der Investitionen. Der Bericht schließt mit einer Diskussion unter methodologischen und politischen Gesichtspunkten, wie eine Reihe dieser Schwierigkeiten bewältigt und wie die einschlägigen Tätigkeiten fortgesetzt werden könnten.

Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne.

CHIOUSSE, S., WERQUIN, P.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP; Europäische Stiftung zur Verbesserung der Le-

bens- und Arbeitsbedingungen
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 83 S.

(Panorama Nr. 79)

ISBN 92-828-4122-7, fr

CEDEFOP

P.O.B. 2 Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

info@cedefop.gr

Kat. Nr.: HX-09-98-001-FR-C

FR

erscheint in Kürze unter dem deutschen Titel **Lebenbegleitende Berufserfahrung - Zusammenfassung der Erfahrungen in der Europäischen Union**

Diese Zusammenfassung richtet sich an alle Entscheidungsträger, Akteure oder auch Empfänger von Ratschlägen im Bereich der beruflichen Wiedereingliederung und sozialen Integration im weiteren Sinne. Das Dokument gibt all jenen Auskunft, die etwas über die Begriffe Zielgruppen und Aktionsformen wissen möchten. Bereiche, die in unterschiedlichem Maße erkundet werden, werden deutlich herausgestellt, und die Vorstellung, wonach die berufliche Eingliederung das einzige und alleinige Ziel ist, wird nicht unangestastet gelassen. Diese Vorstellung steht zweifellos im Mittelpunkt, aber sie darf nicht das einzige Ziel darstellen, auch auf die Gefahr hin, daß es nie erreicht wird. Das Dokument listet eine Reihe von erprobten oder ganz einfach nur empfohlenen Zwischenlösungen auf. Gleichwohl bleibt es weitgehend auf einer Linie mit den verschiedenen Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung der Beschäftigung. Es wird versucht, die rekurrenten Elemente in den Bezugstexten herauszuarbeiten, aber auch die groben Linien für Analysen und potentielle Diskussionen darzustellen. Das Bemühen um eine Herausstellung von konkreten Empfehlungen ist somit im gesamten Text spürbar.

AGORA-1: Die Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen und ihre Verteilung am Arbeitsmarkt: Lehren aus der Vergangenheit und Fragen für die Zukunft: Thessaloniki, den 30. Juni 1997.

PLANAS, J.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP

Thessaloniki: CEDEFOP, 1998, 41 S.

(Panorama Nr. 76)

ISBN 92-828-4116-2, de



CEDEFOP
*P.O.B. 27 Finikas,
 GR-55102 Thessaloniki,
 info@cedefop.gr*
 Kat. Nr.: HX-14-98-776-DE-C
 EN FR DE ES

Dieses Dokument enthält die Ergebnisse der Diskussionen, die im Rahmen des ersten Seminars der CEDEFOP-Veranstaltungsreihe „Agora Thessaloniki“ über Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt in folgenden 6 Ländern geführt wurden: Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien, Niederlande und Vereinigtes Königreich. Es ist in fünf Teile untergliedert: 1) Bildungsabschlüsse und der Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen im Zusammenhang mit der europäischen Forschungstätigkeit; 2) Wandel des Qualifikationsbedarfs; 3) Bildungsabschlüsse oder Qualifikationen; 4) Konsequenzen für die Ausbildungsstrategie; und 5) Ergebnisse der Debatte. Der Bericht schließt mit der Feststellung, daß trotz einer allgemeinen Zunahme der Zahl der erteilten Bildungsabschlüsse während der letzten Jahrzehnte ihre Verteilung am Arbeitsmarkt eher vom Angebot der Bildungssysteme statt von der Nachfrage der Unternehmen gesteuert wurde.

Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung in der Europäischen Union: Bericht über Stand, Ergebnisse und Entwicklung des CEDEFOP-Netzwerkes Ciretoq.

SELLIN, B.
 Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP
 Thessaloniki: CEDEFOP, 1998, 27 S.
 (Panorama Nr. 74)
*CEDEFOP, P.O.B. 27 Finikas,
 GR-55102 Thessaloniki,
 info@cedefop.gr*
 EN FR DE

Das CEDEFOP-Netzwerk Ciretoq für Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung wurde als Pilotprogramm eingerichtet und entwickelt, um die Förderung und Durchführung einer großen Zahl von Einzelprojekten, Studien und Analysen zu vermeiden, gleichzeitig jedoch die Arbeit über Schlüsselfragen der beruflichen Bildung im euro-

päischen Kontext fortzusetzen. Dieser Zwischenbericht (April 1997) enthält die wichtigsten Ergebnisse und Zwischenergebnisse der Arbeit, die von dem Netzwerk in den zwei Jahren seines Bestehens durchgeführt wurde.

Integration of work and learning: proceedings of the 2nd workshop on curriculum innovation (September 1997, Bled/Slovenia).

Europäische Stiftung für Berufsbildung
 Luxemburg: EUR-OP, 1998, 192 S.
 ISBN 92-828-3440-9, en
 ETF
*Villa Gualino,
 Viale Settimio Severo 65,
 I-10133 Torino.
 info@etf.it*
 Kat. Nr.: AF-13-98-572-EN-C
 EN

Dieses Dokument enthält die Beiträge, die auf einem dreitägigen Seminar der Europäischen Stiftung für Berufsbildung über die Integration von Arbeit und Lernen präsentiert wurden. Dieses Seminar sollte Sachverständige aus den Partnerländern und Mitgliedstaaten zusammenzubringen, um Probleme und Ergebnisse im Bereich der Qualifikationsprozesse und der Curriculumentwicklung und ihre Folgen für die Partnerländer zu erörtern. Die wichtigsten Ergebnisse lauteten: 1) der „institutionelle“ Unterschied zwischen Bildung und Beschäftigung muß verringert werden; 2) Unternehmen müssen sich verstärkt mit der Umstrukturierung von Arbeitsprozessen und Arbeitsplätzen befassen; und 3) der traditionelle Bildungsprozeß sollte umgekehrt werden, d.h. Bildung sollte zu einem vom Lernenden gesteuerten Prozeß werden, der durch Aktivitäten vermittelt werden könnte, die in einem für den Lernenden sinnvollen Kontext durchgeführt werden.
 URL: <http://www.etf.eu.int//etfweb.nsf>

Key indicators: vocational education and training in Central and Eastern Europe.

Europäische Stiftung für Berufsbildung
 Luxemburg: EUR-OP, 1998, 88 S.
 ISBN 92-9157-162-8, en
 ETF, *Villa Gualino,
 Viale Settimio Severo 65,
 I-10133 Torino,*





info@etf.it

Kat. Nr.: AF-12-98-085-EN-C
EN

Dieser Bericht enthält statistische Informationen über die Berufsbildungssysteme von 10 mittel- und osteuropäischen Ländern: Albanien, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien und Slowenien. Der Bericht gliedert sich in zwei Teile: 1) Bildungsstand der Bevölkerung und dessen Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit und 2) Stellenwert der Berufsbildung in den Bildungssystemen: Ausbildungsbeteiligung junger Menschen, aktuelle Trends in der allgemeinen und beruflichen Bildung auf höherer Sekundarstufe, Aussteigerquote auf höherer Sekundarstufe und öffentliche Aufwendungen für die allgemeine und berufliche Bildung. Dieser Bericht soll jährlich veröffentlicht werden. URL: <http://www.etf.eu.int/>

Combating age barriers in employment: a European portfolio for good practice.

WALKER, A., TAYLOR, P. (Hrsg.)
Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 220 S.
ISBN 92-828-0412-7, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburg,
oder bei den nationalen Verkaufsstellen
Kat. Nr.: SX-05-97-454-EN-C
EN

In den Mitgliedstaaten und auf Unions-ebene mehren sich die Anzeichen dafür, daß die derzeitigen Trends zum Vorruhestand und zu einem vorzeitigen Ausstieg aus dem Arbeitsleben neu überdacht werden müssen. Dieser Bericht stützt sich auf EU-weite Studien, die Initiativen im öffentlichen und privaten Sektor zur Bekämpfung von Altersbarrieren im Berufsleben, insbesondere bei der Einstellung und der Berufsbildung, dokumentieren und bewerten. Das Portfolio präsentiert über 150 Beispiele für bewährte Praktiken. Oberstes Ziel ist die Information zu und Förderung von positiven Maßnahmen für eine alternde Erwerbsbevölkerung anhand praktischer Beispiele, wie verschiedene private und öffentliche Organisationen versucht haben, die Folgen von Altersbarrieren am Arbeitsplatz möglichst gering zu halten.

Under one roof: The integration of schools and communities services in OECD countries.

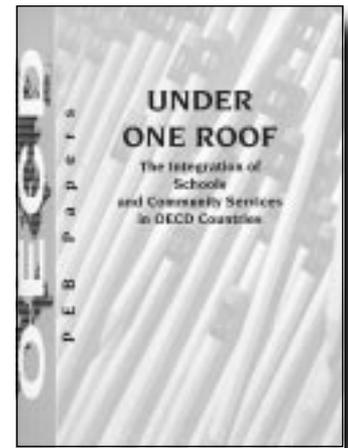
Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 65 S.
(Programme on Educational Building, PEB)
ISBN 92-64-16110-4, en
OECD Publication Service, 2, rue André-Pascal, F-75775 Paris Cédex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Initiativen ergriffen, verschiedene Dienstleistungen für die Allgemeinheit, darunter u.a. Erwachsenenbildung und andere soziale und sozialfürsorgliche Dienste, in schulischen Einrichtungen anzubieten. Ziel ist einerseits eine effektivere Koordination von Diensten, die normalerweise getrennt voneinander angeboten werden, und andererseits die optimale Nutzung der zunehmend hochentwickelten und kostspieligen Bildungseinrichtungen. Dieser Bericht stützt sich auf die Berichte einer 1996 in Stockholm abgehaltenen Konferenz und präsentiert Fallstudien aus Finnland, Italien, Japan, den Niederlanden, Quebec, Schweden und dem Vereinigten Königreich.

Staying ahead: In-service training and teacher professional development.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 1998, 176 S.
ISBN 92-64-16076-0, en
OECD Publication Service, 2, rue André-Pascal, F-75775 Paris Cédex 16,
oecd@oecd.org
EN FR

Dieser Bericht beschreibt, wie Lehrkräfte in verschiedenen Ländern ihr Wissen, ihr Verständnis, ihre Kenntnisse und ihre Unterrichtstechniken im Verlauf ihres Berufslebens weiterentwickeln. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, wie verschiedene Formen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften den Schulen wie den Bildungssystemen Verbesserungs- und Veränderungsmöglichkeiten eröffnen können. Die folgenden acht OECD-Länder wurden untersucht: Deutschland, Irland, Japan, Luxemburg, Schweden, die Schweiz, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.





Secondary education in Europe: problems and prospects.

Europarat
Council of Europe Publishing: Straßburg,
1997, 232 S.
ISBN 92-871-3220-8, en
Council of Europe Publishing,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cédex,
publishing@coe.fr
EN FR

Diese Publikation enthält die Schlußfolgerungen der Länderberichte, die im Rahmen des allgemeinen Themas des Projektes „Sekundarbildung für Europa“ eingereicht wurden. Sie behandelt in unterschiedlicher Intensität und Ausführlichkeit die Themen und Problemen, mit denen die Sekundarbildung konfrontiert ist. Eine der wichtigsten Schlußfolgerungen lautet, daß der Sekundarbildung im Bildungssystem eine zentralere Funktion als je zuvor zufällt und daß sie heute wichtiger denn je ist: innerhalb der Pflichtschulzeit ist es die Stufe mit den größten Auswirkungen auf das spätere Leben aller Jugendlichen.

What secondary education for a changing Europe?: trends, challenges and prospects.

LUISONI, P.
Europarat
Council of Europe Publishing: Straßburg,
1997, 132 S.
ISBN 92-871-3414-6, en
Council of Europe Publishing,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cédex,
publishing@coe.fr
EN FR

Von 1991-96 führte der Europarat ein ehrgeiziges Projekt unter der Bezeichnung „Sekundarbildung für Europa“ durch. Es setzte sich aus zwei Teilbereichen zusammen. Der erste Teil der Publikation enthält eine Übersicht über die Entwicklungen, Trends und Innovationen im Bereich der Sekundarbildung in den Ländern, die am Bildungsprogramm der Organisation teilnehmen, unter besonderer Berücksichtigung der Ziele und Zielsetzungen, der Curriculuminhalte und Lehrmethoden, der Laufbahn- und Berufsberatung sowie der Bewertung und Zertifizierung. Der zweite Teil enthält eine Analyse des Stellen-

werts, den Europa im Lehrplan von Sekundarschulen und in extra-curricularen Aktivitäten einnimmt. Dieser Bericht ist das Ergebnis der Schlußkonferenz, die vom 2. – 5. Dezember 1996 in Straßburg stattfand.

European Youth Trends 1998.

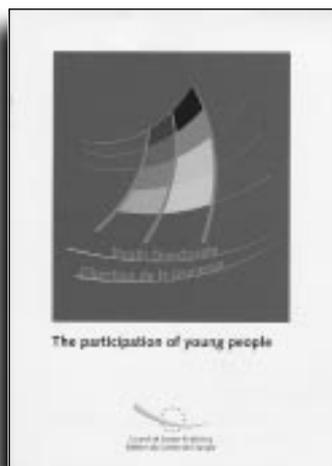
Europarat
Council of Europe Publishing: Straßburg,
1997, 41 S.
(CEJ/RECHERCHE (98)2, 97/3)
Council of Europe Publishing,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cédex
EN

In diesem Bericht der Ansprechpartner für Jugendforschung in den europäischen Ländern (National Youth Research Correspondents) werden gemeinsame Trends im Hinblick auf die sozio-ökonomische Situation von Jugendlichen in Europa dargestellt. Der Bericht soll ein besseres Verständnis für die allgemeine Angleichung der Lebensbedingungen von Jugendlichen in Europa vermitteln und damit einen Beitrag zur Ausarbeitung von Richtlinien leisten.

The participation of young people.

European Steering Committee for Intergovernmental Co-operation in the Youth Field, CDEJ; Europarat
Direktion Jugend
Council of Europe Publishing: Straßburg,
1997, 34 S.
ISBN 92-871-3235-6, en
Council of Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cédex,
Fax Nr. (+ 33) 03-88 41 27 80
EN FR

In der modernen Gesellschaft haben Jugendliche Schwierigkeiten, ihre Rolle zu finden. Häufig werden sie eher als Problem als eine Bereicherung für die Gesellschaft gesehen. Dieser Bericht des europäischen Lenkungsausschusses für zwischenstaatliche Zusammenarbeit im Jugendsektor (European Steering Committee of Intergovernmental Cooperation in the field of Youth) unterbreitet eine Reihe von Empfehlungen für die Förderung der Einbeziehung von Jugendlichen insbesondere auf lokaler Ebene. Der Be-





richt besteht aus drei Teilen: 1) Beschreibung der Begriffe „Mitwirkung“ und „Mitwirkung von Jugendlichen“. 2) Empfehlungen auf praktischer Ebene; und 3) Feststellungen.

Education for all?

UNICEF - International Child Development Centre, ICDC
 Florenz: UNICEF - ICDC, 1998, 135 S.
 (MONEE project regional monitoring report, 5)
 ISSN 1020-6728
 ISBN 88-85401-38-4
 UNICEF - ICDC,
 Piazza Santissima Annunziata 12,
 I-50122 Firenze,
 Tel.: (+39) 55-234 52 58,
 Fax: (+39) 55-24 4817,
 E-mail: ciusco@unicef-icdc.it
 EN

In den vergangenen Jahren war Bildungspolitik weltweit Gegenstand intensiver Debatten. In den 27 Ländern, die dieser Bericht untersucht, steht sie vor einer doppelten Herausforderung: Erstens die Wahrung der positiven Ergebnisse im Bildungsbereich, die in den vergangenen Jahrzehnten erzielt wurden, und zweitens die Notwendigkeit neuer Bildungskonzepte angesichts der Umwandlung der Volkswirtschaften und Gesellschaften dieser Region im Bildungssektor und anderen Bereichen des öffentlichen Interesses. Dieser Bericht über das Bildungswesen in Mittel- und Osteuropa, den GUS-Staaten und den Baltischen Republiken leistet einen Beitrag zur Arbeit der UNICEF bei der Förderung von Bildung als Grundrecht für Kinder.

Industrie und Dienstleistungen im Zeitalter der Globalisierung.

GRÖMLING, M., LICHTBLAU, K.,
 WEBER, A.
 Köln: Deutscher Institutsverlag GmbH,
 1998, 462 S.
 ISBN 3-602-14459-3
div@iwkoeln.de
 DE

Die Autoren geben einen Überblick über die wichtigsten Entwicklungslinien des Strukturwandels und richten den Blick sowohl auf deutsche als auch auf internationale Aspekte. Sie stellen fest, daß die

Globalisierung nicht mit einem drastischen Verlust an Arbeitsplätzen einhergegangen ist – im Gegenteil: Seit 1980 sind in der OECD mehr als 75 Millionen Jobs neu entstanden. Auch die pauschale These von der Entindustrialisierung ist nicht richtig – real betrachtet leistet das verarbeitende Gewerbe in den Industrieländern heute einen ähnlich hohen Beitrag zur Wertschöpfung wie vor 25 Jahren. Viele Dienstleister erbringen heute verstärkt Vorleistungen für die Industrie – beide Sektoren sind untrennbar zu einem komplementären Beziehungsgeflecht zusammengewachsen. Die Industrieländer außerhalb Europas – allen voran die USA – scheinen den Herausforderungen des Strukturwandels besser gewappnet zu begegnen als die europäischen Volkswirtschaften.

Key qualifications in work and education.

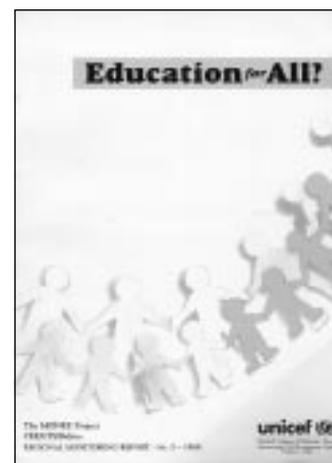
NIJHOF, W., STREUMER, J.
 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,
 1998, 274 S.
 ISBN 0-7923-4864-8
 Kluwer Academic Publisher, Postbus 17,
 NL-3300 AA Dordrecht
 EN

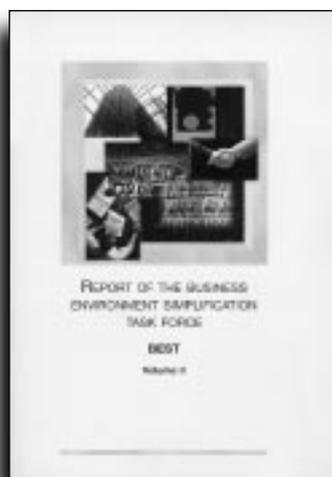
Diese Publikation befaßt sich mit Schlüsselqualifikationen in Beruf und Bildung und besteht aus drei Teilen. Teil 1 befaßt sich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen und anderen Konzepten wie z.B. Schlüsselkompetenzen, 'Kompetenz' und allgemeinen Fähigkeiten. Teil 2 erörtert die verschiedenen Qualifikationssysteme und/oder -programme, die in den Vereinigten Staaten, im Vereinigten Königreich, den Niederlanden und der Bundesrepublik verwendet werden. Teil 3 behandelt Schlüsselqualifikationen in Forschung und Praxis.

Europäische Union: Politiken, Programme, Teilnehmer

Bericht der Task Force Vereinfachung des Unternehmensumfelds (BEST): Teil 1; Teil 2.

BEST task force;
 Europäische Kommission
 Luxemburg: EUR-OP, 1998, 25 S. (Bd. 1);





73 S. (Bd. 2)
 ISBN 92-828-3416-6 (Bd. 1) 92-828-3428-X (Bd. 1)
GD XXIII/A/1;
Rue de la Loi 200
B-1049 Brüssel,
Fax (+32) 2-295 97/84;
seija.gross@dg23.cec.be
 Kat. Nr.: CT-79-98-002-DE-C
 EN FR DE IT NL DA

Dieser Bericht der Task Force Vereinfachung des Unternehmensumfelds BEST enthält Empfehlungen, um die Qualität der gesetzlichen Bestimmungen zu verbessern und unnötige Hürden zu beseitigen, die die Entwicklung von europäischen Unternehmen, insbesondere KMU, behindern. Es gibt 5 Bereiche, für die 19 Schlüsselempfehlungen vorliegen. Dazu zählen: 1) eine bessere öffentliche Verwaltung; 2) neue Ansätze in Bildung und Ausbildung; 3) Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen; 4) Zugang zu Finanzierungsmitteln; und 5) Zugang zu neuen Technologien und Innovationsförderung. Band 1 enthält die ausführlichen Empfehlungen und Band 2 die zusätzlichen Empfehlungen der einzelnen Arbeitsgruppen. Dieser Bericht enthält einige wichtige Empfehlungen im Hinblick auf Bildung und Ausbildung und verweist insbesondere auf die Notwendigkeit, daß eine unternehmerische Kultur bereits in den Schulen gefördert und bis in die Hochschul- und Ausbildungssysteme weiterverfolgt werden muß.

URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg23/smepol//best1en.pdf>

Bericht der hochrangigen Arbeitsgruppe zu Fragen der Freizügigkeit unter dem Vorsitz von Frau Simone Veil.

Europäische Kommission
 Luxemburg; EUR-OP, 1998, 102 S.
EUR-OP, L-2985 Luxemburg,
oder bei den nationalen Verkaufsstellen
 Kat. Nr.: C1-05-97-349-DE-C
 EN FR DE

Der Bericht dieser Arbeitsgruppe enthält eine Reihe von konkreten Maßnahmen, die gewährleisten sollen, daß mehr Menschen ihr Recht auf Freizügigkeit in der EU nutzen können. Die wichtigste Erkenntnis lautet, daß der legislative Rahmen zur Gewährleistung der Freizügig-

keit abgesehen von wenigen Ausnahmen vorliegt, und daß Einzelprobleme größtenteils ohne Gesetzesänderungen gelöst werden können. Ein besonderes Gewicht wird auf die Notwendigkeit einer eigenen Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten gelegt, insbesondere in Grenzregionen, um die berufliche Bildung der öffentlichen Bediensteten zu gewährleisten und dem Schutz der Rechte des einzelnen größere Aufmerksamkeit zu widmen. Kapitel 5 befaßt sich eigens mit der Mobilität im Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungsbereich.

URL: <http://europa.eu.int/comm/dg15/en/index.htm>

Von Leitlinien zu Maßnahmen: die Nationalen Aktionspläne für Beschäftigung: Mitteilung der Kommission.

Europäische Kommission
 Luxemburg; EUR-OP, 1998, 14 S.
 KOM-Dokument (98) 316 endg.
 ISSN 0254-1467, de
 ISBN 92-78-36317-0, de
EUR-OP, L-2985 Luxemburg,
oder bei den nationalen Verkaufsstellen
 Kat. Nr.: CB-CO-98-325-DE-C
 EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

Diese Mitteilung untersucht die Selbstverpflichtungen der einzelnen Mitgliedstaaten in ihren Nationalen Aktionsplänen und überprüft, ob sie dem Inhalt und den Zielsetzungen der Beschäftigungsrichtlinien entsprechen, die im Dezember 1997 vom Rat im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie verabschiedet wurden. Daraus geht hervor, daß inzwischen ein gemeinsames Bekenntnis vorliegt, um Fortschritte im Beschäftigungssektor zu erzielen und eine transparentere und von politischer Seite unterstützte Durchführung der gemeinsam vereinbarten Ziele der Beschäftigungspolitik zu gewährleisten. Inhaltlich lassen sich folgende positive Elemente erkennen: 1) politische Verpflichtung zu einer aktiven Beschäftigungspolitik; 2) Anerkennung der Notwendigkeit einer verstärkten lokalen Dimension in der Beschäftigungspolitik; 3) Notwendigkeit der Entwicklung und Modernisierung der Arbeitsverwaltungen, 4) Anerkennung der Bedeutung der Verbesserung von Wissens- und Qualifikationsstufen, wobei insbesondere der Lehrlingssausbildung und Praktika



eine wichtige Rolle beigemessen wird; und 5) verstärkte Einbeziehung der Sozialpartner.

URL: <http://europa.eu.int/comm/dg05/empl&esf/naps/naps.htm>

Entwicklung eines Dienstleistungsangebots zur Förderung von Mobilität und Beschäftigung in Europa: Bericht über die Tätigkeit des EURES-Netzwerk 1996/97 gemäß Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 Artikel 19 Absatz 3 (von der Kommission vorgelegt).

Europäische Kommission
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 22 S.
(KOM Dokumente (98) 413 endg.)
ISSN 0254-1467, de
ISBN 92-78-37589-6, de
EUR-OP, L-2985 Luxemburg,
oder bei den nationalen Verkaufsstellen
Kat. Nr.: CB-CO-98-424-DE-C
EN FR DE DA ES EL FI IT NL PT SV

EURES ist ein europäisches Arbeitsmarkt-Netzwerk, das die Mobilität von Arbeitnehmern im Europäischen Wirtschaftsraum im Zusammenhang mit der entstehenden Europäischen Beschäftigungsstrategie fördern soll. Dieser Bericht beschreibt das EURES-Netzwerk und bewertet die wichtigsten Entwicklungen und Ergebnisse in den Jahren 1996-97. Gleichzeitig werden auch einige der Herausforderungen untersucht, mit denen EURES in den kommenden Jahren konfrontiert wird.

<http://europa.eu.int/jobs/eures>

Tableau de bord 1997: Follow-up der Empfehlungen des Europäischen Rates von Essen zur Beschäftigungspolitik.

Europäische Kommission - GD V
Luxemburg: EUR-OP, 1998,
231 S. Beschäftigung und Arbeitsmarkt
ISBN 92-828-1892-6, de
IAS,
Institut für Angewandte Sozialwirtschaft,
Novalisstr. 10,
D-10115 Berlin,
Fax: 49-30-282.6378,
eurocontact@ias-berlin.de
EN FR DE

Dies ist die Ausgabe von 1997 des Tableau de bord (synoptische Tabelle), das erstmals im Jahr 1994 veröffentlicht wur-

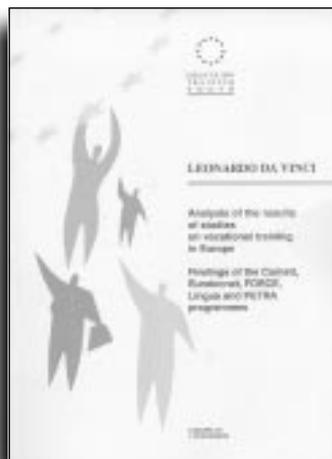
de. Es bietet einen Überblick über die wichtigsten, von jedem Mitgliedstaat durchgeführten Beschäftigungspolitiken und Arbeitsmarktmaßnahmen. Es ist ein Instrument zur Bewertung der Fortschritte bei der strukturellen Reform der Arbeitsmärkte im Rahmen des Follow-up der Schlußfolgerungen des Essener Rates vom Dezember 1994. Folgende Themen werden behandelt: 1) Berufsbildung: Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssysteme, Förderung der ständigen Weiterbildung, Anpassung an den Wandel und jüngste Maßnahmen; 2) Beschäftigungswirksamkeit des Wachstums: größere Flexibilität der Arbeitsorganisation, Lohnpolitik, Förderung von Initiativen, jüngste Maßnahmen; 3) Senkung der indirekten Lohnkosten; 4) Stärkung der Wirksamkeit der Arbeitsmarktpolitik und 5) Verstärkung der Maßnahmen für besonders schwer von Arbeitslosigkeit betroffene Gruppen.

Dissemination and commercialisation of training products: guidelines for promoters of training projects.

Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg: EUR-OP, 1998, 37 S.
ISBN 92-828-2375-X, en
GD XXII B7-0/31
Europäische Kommission,
Rue de la Loi 200,
B-1049 Brüssel,
Fax: (+32) 2-29.42.59
Kat. Nr.: C2-10-97-081-EN-C
EN

Seit dem Beginn des Aktionsprogramms zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaften (Leonardo da Vinci) hat das Thema der Informationsverbreitung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Diese Tatsache wird in diversen Dokumenten der Kommission anerkannt, darunter im Vademecum und den Antragsformularen. Diese Leitlinien sollen gegenwärtigen, ehemaligen und zukünftigen Projektträgern eine deutliche Vorstellung davon vermitteln, warum die Informationsverbreitung wichtig ist, welche Folgen sie nach sich zieht, wie sie erzielt werden kann, wann sie geplant und durchgeführt werden sollte, auf welche Zielgruppe sie ausgerichtet werden sollte und wo Hilfe und Unterstützung gefunden werden kann.





Analysis of the results of studies on vocational training in Europe: Findings of the COMMETT, EUROTECNET, FORCE, LINGUA and PETRA programmes.

Europäische Kommission - GD XXII

Luxemburg: EUR-OP, 1998, 69 S.

ISBN 92-828-2600-7, en

GD XXII B7-0/31

Europäische Kommission,

Rue de la Loi 200,

B-1049 Brüssel,

Fax: (+32) 2 296 42 59

Kat. Nr.: C2-11-97-568-EN-C

EN

Diese Publikation enthält einen Überblick über die Ergebnisse sämtlicher Studien, die im Rahmen früherer Programme durchgeführt wurden. Jedes dieser früheren Programme wird unter gleichen Überschriften behandelt. Der erste Teil jedes Abschnitts, der sich mit einem der fünf vorherigen Programme befaßt, präsentiert eine Analyse von Studienergebnisse in bezug auf die Zielsetzungen, die in den jeweiligen Ratsentscheidungen festgelegt wurden, während der zweite Teil die Bedeutung der Ergebnisse für andere wichtige Ausbildungspolitiken der Europäischen Kommission untersucht, einschließlich der Maßnahmen, die in dem Weißbuch: „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ dargelegt werden. Dies ist der Begleitband zu „Leonardo da Vinci – studies on vocational training in Europe“.

Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education.

LASONEN, J., YOUNG, M. (Hrsg.)

Europäische Kommission

Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung, Universität Jyväskylä, 1998, 290 S.

ISBN 951-39-0108-4

Institute for Educational Research,

University of Jyväskylä,

POB 35,

FIN-40351 Jyväskylä

EN

Der Bericht prüft Reformen des europäischen Bildungswesens für die über 16-jährigen und der Berufsbildungssysteme sowie deren Reaktion auf die Herausforderungen, die sich mit der Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und all-

gemeiner Bildung stellen. Die Schlußfolgerungen wurden den Fallstudien in Österreich, England, Finnland, Frankreich, Deutschland, Norwegen, Schottland und Schweden entnommen. Dieser Band ist der Abschlußbericht des „Post-16 Strategies“-Projektes. Das zweijährige Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programms durchgeführt.

New ways of accrediting the skills and competences acquired through informal learning.

LEONARDO DA VINCI Nationale Koordinierungsstelle

Dublin: LEONARDO (National Coordination Unit NCU), 1998, 26 S.

NCU LEONARDO,

189-193 Parnell Street,

IRL-Dublin 1.

EN

Das Seminar, das von der irischen nationalen Koordinierungsstelle in Zusammenarbeit mit ihren Partnerorganisationen in Dänemark, Frankreich und dem Vereinigten Königreich sowie der GD XXII der Europäischen Kommission organisiert wurde, brachte Teilnehmer aus der gesamten EU zusammen. Es gehört zu einer Reihe von insgesamt 8 Seminaren, die sich mit den im Rahmen des LEONARDO-Programms gemachten Erfahrungen und Lernprozessen auseinandersetzen. Schwerpunkte dieses Seminars waren die Ermittlung der informellen Lernformen, für die nach Wegen der Anerkennung gesucht werden muß, die Methodik für die Bewertung und Anerkennung von informellem Lernen, die Akzeptanz und Wertschätzung von informellem Lernen und die Transferprobleme bei der Bewertung und Anerkennung von informellem Lernen auf europäischer Ebene. Auf dem Seminar wurden die bewährtesten Erfahrungen von Einzelpersonen, die mit dem Leonardo-da-Vinci-Programm zu tun hatten, sowie von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, nationalen Anerkennungsbehörden, Großunternehmen, KMUs, Branchenverbänden, Sozialpartnern und Handelspartnern vorgestellt und verbreitet.





Current situation regarding vocational training in Latin America and the Caribbean.

Europäische Kommission - GD XXII
Luxemburg: EUR-OP, 1997, 78 S.
(Studies, 9)

ISBN 92-827-4569-4, en
EUR-OP, L-2985 Luxemburg,
oder bei den nationalen Verkaufsstellen
Kat. Nr.: C2-98-96-970-EN-C
EN ES

Dieser Bericht soll ein besseres Verständnis der Rolle der Berufsbildung in Lateinamerika vermitteln. Er ist in zwei Teile untergliedert. Teil 1 präsentiert die allge-

meinen Vorstellungen und Trends im Hinblick auf die aktuelle Situation der wichtigsten Berufsbildungssysteme in Lateinamerika, und identifiziert die Aufgaben des öffentlichen und des privaten Sektors, aktuelle Zwänge, mit denen die Berufsbildung zu kämpfen hat, die Rolle der betrieblichen und privaten Ausbildung, Nichtregierungsorganisationen, aktuelle Teilnahme an EU-Programmen sowie Beschränkungen, Probleme und positive Auswirkungen von internationaler Unterstützung. Teil 2 präsentiert die regionalen Berichte für die folgenden Regionen: Andengruppe, Karibik, Zentralamerika, Mercosur, Chile und Mexiko.





Aus den Mitgliedstaaten

AT Bildungswege: von der Schule zur Weiterbildung.

LENZ, W.

Wien: Studienverlag Wien-Innsbruck,
1998, 368 S.

ISBN 3-7065-1262-9

Studienverlag Wien-Innsbruck,
Postfach 104,

A-6010 Innsbruck

DE

Das Buch präsentiert wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit aktuellen Bildungsfragen auseinandersetzen. Dies geschieht unter Gesichtspunkten der Schulpädagogik, der pädagogischen Psychologie, der Sozialpädagogik sowie unter systematischen Aspekten. Zusätzlich werden Fragen der Weiterbildung erörtert. Darüber hinaus bietet der Band für Lehrende und Studierende, Wissenschaftler und Praktiker einen interessanten Einblick in die Bildungsforschung.

D Technisch-organisatorische Innovation und Qualifikation.

ZAREMBA, J. H. (Hrsg.)

Bundesinstitut für Berufsbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 1998,
250 S.

ISBN 3-7639-0823-46, de

W. Bertelsmann Verlag,

Auf dem Esch 4,

D-33619 Bielefeld,

Fax: 0521-911 01 79,

wbv@wbv.de

DE

Dieser Sammelband informiert über Ergebnisse der Kooperation zwischen Bremen/Niedersachsen und Portugal. Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft referierten u.a. zu berufsbildungsrelevanten Fragen der CIM-Integration und CNC-gestützten Fertigung in Verbindung mit „schlanken“ Produktionskonzepten und zu ganzheitlichen Strategien der Qualifikationsentwicklung. Des weiteren diskutieren die Autoren über programmatische Ansätze in der Aus- und Weiterbildung, neue Qualifizierungsfelder und stellen Überlegungen zu didaktischen Konzepten

an. Der Band schließt mit Beiträgen zur Arbeit in europäischen Programmen und Gemeinschaftsinitiativen und mit allgemeinen Schlußfolgerungen für die Konzeption transnationaler Vorhaben. Die Veröffentlichung dokumentiert die europäische Fachtagung „Vernetzung und Qualifizierung“ in Bremen.

DK De tekniske skolers vidunderlige verden: samarbejder om efteruddannelse.

Teknisk Skoleforening

Odense: Teknisk Skoleforening,

1998, 30 S.

ISBN 87-7881-059-0

Erhvervsskolernes Forlag,

Munkehaten 28,

DK-5220 Odense SØ

DA

Als Reaktion auf die Vorschläge des Dänischen Bildungsministeriums hat der Verband der Fachhochschulen (Teknisk Skoleforening) diesen Bericht über laufende Kooperationsmaßnahmen zwischen Berufsschulen in Dänemark veröffentlicht. Das dänische Bildungsministerium plant die Gründung neuer Einrichtungen, die u.a. die Industrie und die Erwachsenenbevölkerung über Möglichkeiten der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung informieren sollen. Darüber hinaus sollen diesen Einrichtungen die Zuständigkeit für die Förderung der Zusammenarbeit der kommunalen Schulen und sonstige Aufgaben zufallen, die bislang von den Berufsschulen und lokalen Organisationen übernommen wurden. Der Verband der Fachhochschulen befürchtet, daß diese neuen Einrichtungen lediglich zu mehr Bürokratie führen, und fordert statt dessen die Berufsschulen dazu auf, auf freiwilliger Ebene mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten. In der Publikation werden erfolgreiche Kooperationsmaßnahmen zwischen Berufsschulen und anderen Organisationen beschrieben. Es wird nachgewiesen, daß eine Zusammenarbeit in vielen verschiedenen Bereichen stattfindet: in bezug auf den privaten Wirtschaftssektor, die Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen,





Unterrichtsfächer, regionale Beratung usw. Diese Publikation soll Berufsschulen in ihren Bemühungen um eine Zusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung unterstützen.

F Titres et diplômes homologués.

Commission technique d'homologation;
Centre INFFO
Paris La Defense:
Centre INFFO, 1998, 427 S.
ISSN 0769-0142, fr
ISBN 2-911577-29-9, fr
Centre INFFO,
Tour Europe Cédex 07,
F-92049 Paris-la-Defense
FR

Dieses Verzeichnis enthält alle anerkannten Titel und Diplome von dem zusammenfassenden Amtsblatt vom 21. August 1980 bis zum Amtsblatt vom 18. April 1998. Gegliedert ist es in drei Teile. Der erste dokumentarische Teil beschreibt das Anerkennungsverfahren (Definition, Zielsetzungen und Verfahren) sowie die Bezugstexte. Der zweite Teil enthält eine Aufzählung der 4152 Titel und Diplome, die seit 1981 anerkannt worden sind. Der dritte, analytische Teil ermöglicht eine schnelle und effiziente Suche anhand von Indizes: Index der Ausbildungsgebiete, Index der Ausbildungsniveaus und Index der Ausbildungsträger.

Repenser l'économie du travail. De l'effet d'entreprise à l'effet sociétal.

GAZIER, B. et al.
Toulouse: Octares, 1998, 195 S.

Diese Hommage an Jean-Jacques Silvestre, den im Jahre 1995 verstorbenen Wirtschaftsexperten, ist eine Gelegenheit, um eine Bilanz hinsichtlich der Entwicklung der Arbeitswirtschaft zu ziehen. In den 70er Jahren haben die Vergleiche, die vom Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST) zwischen französischen und deutschen Unternehmen angestellt wurden, gezeigt, daß der soziale Aufbau der Kategorien von Arbeitern in Frankreich und Deutschland, die sich auf die Modalitäten der Berufsausbildung stützen, zu unterschiedlichen Verhaltensweisen im Bereich der Arbeit, der Zusammenarbeit und der Mobilität führen, auf die die Un-

ternehmen anhand unterschiedlicher Organisationsformen für Arbeit und Vergütung reagieren. Diese Feststellung führte zur Entwicklung eines Forschungsprojekts zum Thema der „sozialen Auswirkungen“, an dem ein Soziologe und ein Wirtschaftswissenschaftler, M. Maurice und F. Sellier, teilnahmen. Die in diesem Werk veröffentlichten Texte zum Thema der Bestimmung der Lohn- und Gehaltsstrukturen, der Humankapitaltheorie und des Managements in Krisenzeiten veranschaulichen den wichtigen Beitrag von Silvestre zur Erneuerung der Arbeitswirtschaft. Das von ihm anhand der Sozialanalyse entwickelte Verfahren stellt einen wesentlichen Beitrag zur Theorisierung der Beziehungen zwischen Unternehmen und Gesellschaft dar und eröffnet neue Forschungsansätze.

I La formazione professionale cofinanziata dal Fondo sociale europeo nelle aree obiettivo 1.

BULGARELLI, A.
Osservatorio Isfol (Rom) 1,
1998, S. 180-220
ISSN 0391-3775
Isfol,
Via G. B. Morgagni 33,
I-00161 Roma
IT

Im Vergleich zum traditionellen italienischen Berufsbildungssystem sind die im gemeinschaftlichen Förderkonzept (GFK) definierten „Personalentwicklungs“-Strategien ausgesprochen innovativ. Die folgenden Strategien wurden insbesondere ins Auge gefaßt: zum ersten Mal von staatlicher Seite Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte, die Einbeziehung von Personalentwicklungsmaßnahmen in die sektorale und die Existenzgründungspolitik, Maßnahmen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit, gefährdete Bereiche und Gleichberechtigung von Männern und Frauen. Diese Diversifizierungsstrategien werden von technischer Unterstützung und Ausbildungsmaßnahmen begleitet, die sowohl auf Programmierseinheiten und die Verwaltung operationeller Programme als auch auf Durchführungsorganisationen ausgerichtet sind.





NL **Onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 1998: proceedings van de Onderwijs Research Dagen 1998 te Enschede.**

PIETERS, J. et al. (Hrsg.)

Enschede: Twente University Press, 1998, 304 S.

ISBN 90-36511-38-0

NL

Diese Publikation enthält die Beiträge, die während der Bildungsforschungstage in Enschede vorgestellt wurden. Folgende Themen wurden behandelt: Curriculum, Lehren und Unterrichten, Bildung und Gesellschaft, Methodologie und Evaluierung, Lehrerausbildung und Lehrerverhalten; berufliche, kaufmännische und Erwachsenenbildung; Hochschulbildung; Politik und Organisation im Bildungsbereich, Fernlehre.

Internationalisering in regionale opleidingen centra: van de rand naar de hoed.

VAN DER VEUR, D.

Max Goote Kenniscentrum voor Beroeps-
onderwijs en Volwasseneneducatie, MGK
BVE

Amsterdam: MGK BVE, 1997, 92 S.

ISBN 90-75743-16-5

MGK BVE,

Wibautstraat 4,

NL-1091 GM Amsterdam

NL

Dieser Bericht gibt Aufschluß über die Durchführung der Regierungspolitik zur Internationalisierung der Berufs- und Erwachsenenbildung. Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, ob, und ggf. wie das wachsende Interesse der Regierung an der Internationalisierung der Berufs- und Erwachsenenbildung die konkreten (strukturellen) Internationalisierungsmaßnahmen auf der Ebene der Regionalen Ausbildungszentren beeinflusst.

P **Sistema de acréditacao de entidades formadoras.**

CARDIM, M.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade,
MTS

Lissabon: MTS, 1998, CICT

Sociedade e Trabalho (Lisboa) 2, 1998, S.
32-43

ISSN 0873-8858

*Centro de Informação Científica
e Técnica,*

*Praça de Londres 2-s/l,
P-1901 Lisboa Codex*

PT

Die qualitative Verbesserung des Ausbildungsangebotes und die vernünftige Nutzung der Gemeinschafts- und nationalen Fonds für die Finanzierung der Berufsbildung machten die Institutionalisierung eines Akkreditierungssystems für Ausbildungseinrichtungen erforderlich. Dieses System sollte gleichzeitig auch einen Beitrag zur Strukturierung des Berufsbildungssystems, zur Glaubwürdigkeit des Ausbildungsangebotes und zur Rentabilität des Ausbildungswesens beitragen. Konzeption und Entwicklung des Systems beruhen auf der Vorstellung, daß Ausbildung kein Selbstzweck ist, sondern ein Mittel oder eine strategische Allianz, die auf den Schutz von umfassenderen Zielen ausgerichtet ist. Als solche beinhaltet die Entwicklung des Systems alle Phasen von der Bedarfsdiagnose bis zur Evaluierung. In Übereinstimmung mit dem Konzept der Ausbildungsqualität sind folgende Elemente zu berücksichtigen: Relevanz der Ausbildungsziele, Angemessenheit der Ressourcen und Nutzen der Ergebnisse. In diesem Sinn erfordert die Evaluierung der Ausbildungseinrichtungen die Kenntnis ihres Kerngeschäfts.

FIN **Koulutusalan sanasto.**

Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für
Unterrichtswesen)

Helsinki: Opetushallitus, 1998, 379 S.

ISBN 952-13-0200-3

Opetushallitus Sales,

PL 380,

FIN-00531 Helsinki

FI

Das Glossar soll zu einer größeren Einheitlichkeit bei der Verwendung des Bildungsvokabulars beitragen. Es enthält die wichtigsten Begriffe in finnischer, schwedischer, englischer, französischer, deutscher und russischer Sprache. Es verfügt über mehr als 3.000 Suchbegriffe. Am Schluß ist ein Verzeichnis der Bildungssektoren und Studienbereiche in verschiedenen Sprachen aufgeführt.

**IVETA '97 Conference proceedings: the challenges of the 21st century for vocational education and training.**

LASONEN, J. (Hrsg.)

Institut für Bildungsforschung

Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung,

Universität Jyväskylä, 1997, 466 S.

ISBN 951-39-0035-5

*Institute for Educational Research,**Jyväskylä University, POB 35,**FIN-40351 Jyväskylä*

EN

Der Bericht enthält die Beiträge, die 1997 auf der Konferenz des IVETA (Internationaler Berufsbildungsverband) in Helsinki, Finnland, präsentiert wurden. Die Vorträge sind in vier Bereiche unterteilt: 1) die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts für die Berufsbildung aus globaler, nationaler und regionaler Perspektive; 2) Wechselbeziehungen zwischen der Rolle und den Verantwortlichkeiten des Berufs-

lebens und der Berufsbildung; 3) Möglichkeiten zur Bereicherung der Berufsbildung und Ausbildung durch Einsatz der Philosophie und der Verfahren der Erwachsenenbildung; 4) Implementierung nationaler Standards und Qualifikationen: Auswirkungen auf den internationalen Arbeitsmarkt.

UK Education and Training in the European Union.

MOSCHONAS, A.

Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 1998, 158 S.

ISBN 1-84014-067-4

EN

Eine Untersuchung der EU-Initiativen und Maßnahmen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Neben zahlreichen Tabellen im Anhang enthält sie eine Bewertung der Mängel und Widersprüche von EU-Aktivitäten.



Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tel.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
+32.71.20 61 73 (S.Dieu)
Fax: +32.71.20 61 98
Ms. Sigrid Dieu
(Chef de Projets)
Email: sigrid.dieu@forem.be
Mme Isabelle Hupet
(Secrétaire assistante)
Email: isabelle.hupet@forem.be
WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)
Keizerlaan 11
B-1000 Brussels
Tel.: +32.2.506 04 58-459
Fax: +32.2.506 04 28
Mr. Philippe De Smet
(Literature researcher)
Email: pdsmet@vdab.be
Mr. Reinald van Weydeveldt
(Documentation)
Email: rvweydev@vdab.be
WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)
Rigsgade 13
DK-1316 København K
Tel.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14
Ms. Pia Cort (Research assistant)
Email: pc@mail.delud.dk
Ms. Merete Heins (Librarian)
Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlin
Tel.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)
Fax: +49.30.8643-2607
Dr. Bernd Christopher
Email: christopher@bibb.de
Ms. Steffi Bliedung
Email: bliedung@bibb.de
WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tel.: +30.1.976 44.64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Fax: +30.1.976 44.64
+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)
Mr. Loukas Zahilas (Director)
Email: zalouk@hol.gr
Ms. Ermioni Barkaba
(Head of Documentation)
WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34.91.585 95 82
+34.91.585 95 80
(M. Las Cuevas)
Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87
Mr. Juan Cano Capdevila
(Deputy Director)
Ms. Maria Luz de las Cuevas
(Info/Doc)
Email: mluz.cuevas@inem.es
WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education)
Hakaniemenkatu 2
P.O.Box 380
FIN-00531 Helsinki
Tel.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)
+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)
+358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)
Fax: +358.9.77 4778 65
Mr. Matti Kyro
Email: matti.kyro@oph.fi
Ms. Liisa Hughes
Email: liisa.hughes@library.jyu.fi
Ms. Arja Mannila
Email: Arja.Mannila@oph.fi
WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

Centre INFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel.: +33.1.41 25 22 22
Fax: +33.1.47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel (Director)
Email: kessel@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
(Documentation department)
Ms. Danièle Joulieu
(Head of Documentation)
Email: cidoc@centre-inffo.fr
WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tel.: +353.1.607 05 36
Fax: +353.1.607 06 34
Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information)
Email: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley (Librarian)
WWW Site: <http://www.fas.ie>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Via Morgagni 33
I-00161 Roma
Tel.: +39.06.44 59 01
Fax: +39.06.44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
(General director)
Mr. Colombo Conti
(Head of Documentation)
Mr. Luciano Libertini
Email: isfol.doc2@iol.it (Library)
WWW Site: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tel.: +352.42 67 671
Fax: +352.42 67 87
Mr. Ted Mathgen
Email: daniele.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-Hertogenbosch
Tel.: +31.73.680 08 00
+31.73.680 07 29 (M. Nieskens)
+31.73.680.07.81 (E. van Hooft)
Fax: +31 73 612 34 25
Ms. Marian Nieskens
Email: MNieskens@cinop.nl
Ms. Emilie van Hooft
Email: Ehoof@cinop.nl
WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Assoziierte Organisationen

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tel.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tel.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tel.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.min-gemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tel.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tel.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfes.mf@gt.net.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfes/dfeshome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tel.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tel.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tel.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tel.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio
(Head of Documentation)
Email: dirmdv@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tel.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieczko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 12/97: Was wissen wir? Die Erfassung arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen

Anwerbung, Berufsverlauf und Verteilung des Humankapitals

- Die Auswirkungen der Arbeitsmarktentwicklung und des Informationsbedarfs auf die Personalpolitik (Carmen Alpin; J.R. Shackleton)
- Personalbeschaffung in einem europäischen Unternehmen (Gunnar Eliasson; Kurt Vikersjö)

Der Stellenwert formaler Qualifikationen und Abschlüsse

- Abschlüsse, Kompetenz und Arbeitsmärkte in Europa (Louis Mallet et alii)
- Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme. Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich? (Vincent Merle)
- Die spanischen Unternehmen und das neue Berufsbildungssystem (Valeriano Muñoz)

Der Erwerb von Kenntnissen außerhalb des formalen Lernsystems

- Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen (Jens Bjørnåvold)
- Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz (Jens Bjørnåvold)

Individueller Handlungsspielraum und individuelle Unterstützungsmöglichkeiten

- Informations- und Beratungsbedarf von Individuen und Betrieben: Neue Herausforderungen für die Berufsberatung (Karen Schober)
- Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt (Gerald A. Straka)



Nr. 13/98: Berufliche Bildung – wer zahlt? Verschiedene Ansätze in Fragen der Berufsbildungsfinanzierung

Berufsbildungsfinanzierung: Verfahrensfragen

- Der Zusammenhang zwischen allgemeiner Bildung, Berufsbildung und Wirtschaft (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- Probleme bei der Finanzierung beruflicher Bildung in der EU (Gregory Wurzburg)

Verschiedene Ansätze in Fragen der Berufsbildungsfinanzierung

- Abgaben, Bildungsurlaub und tarifvertragliche Anreize für individuelle und betriebliche Investitionen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (Vladimir Gasskov)
- Die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das Berufsbildungssystem von England und Wales (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Unterschiedliche staatliche Vorgehensweisen auf dem Gebiet der beruflichen Fortbildung (Yrjö Venna)
- Finanzierungsalternativen für die Berufsbildung am Beispiel der aufstrebenden Länder Lateinamerikas (David Atchoarena)

Unternehmen und Berufsbildungsfinanzierung

- Investitionen in berufliche Weiterbildung durch Unternehmen (Norman Davis)

Einige Aspekte der Debatte: Ost und West

- Finanzierung der beruflichen Bildung in Rußland: Probleme und Perspektiven (Ivo Gijsberts)
- Interview zur Finanzierung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



Nr. 14/98: Was ist es wert: Ist der Nutzen von Investitionen in Humanressourcen meßbar?

Investitionsverträge: Wer zahlt? Wer hat den Nutzen?

- Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen (Jittie Brandsma)
- Investition in Humanressourcen - ein Dilemma? (Alexander Kohler)

Nutzen für das Unternehmen – Nutzen für den einzelnen

- Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite: Bewertung der Forschungsarbeiten über den Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Ausbildungsmaßnahmen (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung und Schaffung von Kompetenzen durch das Bildungssystem am Beispiel Frankreichs und Deutschlands (Pierre Béret; Arnaud Dupray)

Humanvermögensrechnung und -ausweisung

- „Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...“ Investitionen in die berufliche Bildung unter dem Blickwinkel der Humanvermögensrechnung (Ulf Johanson)
- Gleichbehandlung von materiellen und berufsbildungsspezifischen Investitionen (Isabelle Guerrero)

Die Erfassung von Berufsbildungsmaßnahmen

- Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistik löst Warnsignal aus (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



Nr. 16/99 Sichere Arbeitsplätze und Arbeitsorganisation im Wandel - neue Berufsbildungsbedürfnisse

**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" für zunächst ein Jahr (3 Ausgaben, ECU 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von 7 ECU (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
(Postfach) P.O.B. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki



Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge für die Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“

Der redaktionelle Beirat der Europäischen Zeitschrift möchte Autoren dazu aufrufen, Beiträge zur Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung einzureichen. Der Beirat ist an Artikeln interessiert, die der kritischen Diskussion über berufliche Bildung und Ausbildung zwischen politischen Entscheidungsträgern, Wissenschaftlern und Praktikern in Europa Impulse verleihen.

Die Zeitschrift wird vom CEDEFOP (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben. Sie erscheint dreimal jährlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nichtmitgliedstaaten, vertrieben. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Verbreitung von Informationen und dem Austausch von Erfahrungen zu Entwicklungen auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik und -praxis und bringt eine europäische Sichtweise in die Debatte ein.

In den nächsten Ausgaben der Zeitschrift werden folgende Themen beleuchtet:

□ Innovationen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und Ausbildung

Nr. 17/99 (Mai bis September 1999)

Möchten Sie zu einem der oben genannten Themen einen Beitrag¹ verfassen, entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation, so wenden Sie sich bitte an:

Steve Bainbridge, Chefredakteur der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“
CEDEFOP; PO Box 27, Finikas;
GR-55102 Thessaloniki (Thermi), Griechenland
Telefon: + 30 31 490 111; Fax: + 30 31 490 174;
E-mail: sb@cedefop.gr

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder WordPerfect oder via E-mail (als Textanlage im Word- oder WordPerfect-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiographie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung bzw. zur Organisation, mit der er arbeitet, beigefügt sein.

Alle eingegangenen Artikel werden vom redaktionellen Beirat geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des CEDEFOP widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar widersprüchliche Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie über einen Artikel, den Sie zu schreiben gedenken, mit uns sprechen möchten oder Interesse daran haben, die europäische Zeitschrift einzusehen oder regelmäßig zu erhalten, so wenden Sie sich bitte an den Herausgeber, Herrn Steve Bainbridge, unter der oben genannten Telefonnummer oder E-mail-Adresse.

1) Die Artikel sollten zwischen 5 und 10 Normseiten (30 Zeilen à 60 Anschläge) umfassen. Sie sind in einer der folgenden Sprachen abzufassen: Spanisch, Dänisch, Deutsch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Norwegisch, Portugiesisch, Finnisch oder Schwedisch.

Sie denken und handeln grenzenlos. Lesen Sie europäisch.

Die europäische Zeitschrift **Berufsbildung** erscheint dreimal jährlich in vier Sprachen (DE, EN, ES, FR). Ein Jahresabonnement umfaßt alle im Kalenderjahr (Januar bis Dezember) erscheinenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift **Berufsbildung**.

Es verlängert sich automatisch um ein Kalenderjahr, falls es nicht bis zum 30. November gekündigt wird.

Die europäische Zeitschrift **Berufsbildung** wird Ihnen vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU, Luxemburg zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie vom Verlag Bundesanzeiger, Köln.

Der Abonnementpreis versteht sich exkl. Mehrwertsteuer.
Die Zahlung ist nach Erhalt der Rechnung vorzunehmen!

Jahresabonnement (zuzüglich MwSt): ECU 15; DM 30,-
Einzelheft (zuzüglich MwSt): ECU 7; DM 14,-

Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.

Sichern Sie sich Ihr
persönliches Exemplar:
Abonnieren Sie eine
europäische Zeitschrift



Bewertung der Bewertungen

Öffentliche Qualitätssteuerung der
Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und
England **Richard Koch, Jochen Reuling**

Zur Evaluierung der Qualitätsaspekte von
Berufsbildungsmaßnahmen **Erwin Seyfried**

Anwendung der ISO-9000-Normen in der
allgemeinen und beruflichen Bildung
Wouter Van den Berghe

Sicherstellung der Qualität
betrieblicher Weiterbildung

Innerbetriebliche Weiterbildung:
Trends in europäischen Unternehmen
Thomas Stahl

Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitäts-
sicherung in der Weiterbildung? **Thomas Stahl**

Fallstudien

Das Zulassungssystem für Berufsbildungs-
einrichtungen - Entstehung, Ziele und Methodik
des Zulassungssystems **Carlos Capela**

Qualitätssicherung in der beruflichen
Weiterbildung für kleine und mittlere
Unternehmen des deutschen Handwerks -
dargestellt an der Bildungsarbeit der Zentralstelle
für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH)
Klaus Jenewein, Beate Kramer

Schaffung eines externen Qualitätssicherungs-
systems für die Hochschulbildung - Beispiel Polen
María Wójcicka