

---

## **Qualitätsfragen und -entwicklungen in der beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa**

---

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung



Qualitätsfragen und  
-entwicklungen in der beruflichen  
Bildung und Ausbildung in Europa

**Autor:**

Wouter Van den Berghe  
Tilkon Consultancy

Februar 1996

1. Auflage, Thessaloniki 1997

Herausgeber:

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung

Marinou Antipa 12, **GR-57001 Thessaloniki**

Postadresse:

P.O.B. 27 – Finikas, GR-55102 Thessaloniki

Tel.: 30-31+49 01 11

Fax: 30-31+49 01 02

E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr)

Internet: <http://www.cedefop.gr>

Das Zentrum wurde durch Verordnung  
(EWG) Nr. 337/75 des Rates der  
Europäischen Gemeinschaften errichtet,  
zuletzt geändert durch Verordnung (EG)  
Nr. 251/95 vom 6. Februar 1995 und  
Verordnung (EG) Nr. 354/95 vom  
20. Februar 1995.

Bibliographische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997

ISBN 92-828-1188-3

© EGKS-EG-EAG, Brüssel • Luxemburg, 1997

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet.

*Printed in Italy*

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

**Qualitätsfragen und -entwicklungen in der  
beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa**

*Wouter Van den Berghe*

CEDEFOP Dokument

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

1997 - 58 S. - 21,0 x 29,7 cm

ISBN 92-827-.....

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): ECU 5,50

# Vorwort

Der vorliegende Bericht soll ein erster Beitrag des CEDEFOP zur politischen Debatte über die Qualität in der Berufsbildung auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene sein. Er wurde auf der Grundlage einer Synthese aus sieben kurzen Länderberichten zu demselben Thema erstellt (Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Niederlande, Portugal und Spanien). Diese Informationsquellen wurden ergänzt durch einige andere vor kurzem erschienene Berichte und Bücher zu demselben oder ähnlichen Themen (siehe Literaturverzeichnis). Somit ist der vorliegende Bericht das Ergebnis aus den Bemühungen und Erkenntnissen zahlreicher Fachleute in diesem Bereich, ohne die es unmöglich gewesen wäre, den Bericht in der kurzen verfügbaren Zeit zu erstellen.

Obgleich der vorliegende Bericht eine Synthese aus Ideen und Erfahrungen wiedergibt, soll er keine Vergleichsstudie sein. Die Zielsetzung bestand vielmehr darin, die verschiedenen Probleme und Konzepte auf der Grundlage der Erfahrungen in den sieben erwähnten europäischen Mitgliedstaaten aufzuzeigen, und gegebenenfalls durch Beispiele zu verdeutlichen. Dieser eher begriffliche Ansatz ergab sich aus dem Wunsch des CEDEFOP, den vorliegenden Bericht als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten und Untersuchungen in diesem Bereich zu nutzen. Da einige Leser vielleicht mit den jüngeren Qualitätsmustern in Bildung und Ausbildung nicht vertraut sind, ist ein Teil des Berichts den Qualitätskonzepten und ihrer Bedeutung für den Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung gewidmet.

Der Bericht befaßt sich mit dem Bereich der *"beruflichen Bildung und Ausbildung"*. Wer den Bereich kennt weiß, daß dieser Begriff in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich ausgelegt wird. Diese Tatsache trat auch in den oben erwähnten Länderberichten deutlich zutage. Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei festgestellt, daß in dem vorliegenden Bericht sowohl die berufliche Bildung und Ausbildung auf Sekundarschulebene als auch die staatliche und private innerbetriebliche berufliche Weiterbildung diskutiert werden. Die Betrachtung beider Bereiche wurde trotz ihrer Unterschiedlichkeit zum gegenwärtigen Zeitpunkt für notwendig erachtet.

Einige Aspekte, wie beispielsweise die Hochschulbildung und insbesondere der eher beruflich ausgerichtete Teil des Systems, oder auch spezielle Qualitätsaspekte der innerbetrieblichen Berufsausbildung und des Selbststudiums werden jedoch nicht explizit angesprochen. Allgemein werden die Qualitätsprobleme in dem Bericht überwiegend unter dem Blickwinkel der Einbeziehung der staatlichen Einrichtungen diskutiert und weniger aus der Sicht der Ausbildungsanbieter.

Abschließend werden in dem Bericht einige Modelle vorgestellt, die der Analyse von Qualitätsfragen in der beruflichen Bildung und Ausbildung dienen können. Ferner wird eine umfassende Liste mit Forschungsthemen und Themen für zukünftige Datenerhebungen und Analysen vorgelegt, in der Hoffnung, daß sie Anreize für weitere Arbeiten in diesem Bereich liefern.

CEDEFOP möchte sich bei den Autoren der nationalen Studien bedanken:

Herrn K. Visser, CIBB, Niederlande;

Prof. Dr. T. Ambrósio und Dr. E. Andrade, Universidade Nova de Lisboa, Portugal;

Prof. Dr. D. Liepmann, Freie Universität Berlin, Deutschland;

Herrn E. Börrild und Herrn S. Nielsen, DEL, Dänemark;

Dr. D. Chassapis, Aristoteles Universität Thessaloniki, Griechenland;

Dr. A. Tiana Ferrer und Dr. I. Alabau, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Madrid, und Herrn S. Gil, IMPIVA, Generalitat Valenciana, Spanien, für seine Gastfreundschaft;

Herrn W. Van den Berghe, Tilkon Consultancy, den Autor der belgischen Studie und des Syntheseberichts.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	III
<b>Kapitel 1</b> <b>Qualitätskonzepte und ihre Anwendung in der beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa</b>	
<i>1.1</i> <i>Berufsbildung in Europa</i>	
1.1.1 Der Unterschied zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung.....	1
1.1.2 Europäische Vielfalt in der Berufsbildung.....	1
1.1.3 Entwicklungen und Trends in der beruflichen Bildung und Ausbildung.....	2
<i>1.2</i> <i>Qualitätskonzepte und ihre Anwendung in der beruflichen Bildung und Ausbildung</i>	
1.2.1 Qualitätskonzepte und Terminologie.....	6
1.2.2 Die Anwendung von Qualitätskonzepten in der berufliche Bildung und Ausbildung....	6
1.2.3 Die Anwendbarkeit industrieller Qualitätsansätze.....	8
<i>1.3</i> <i>Stärkere Betonung der Qualität in der Berufsbildung</i>	
1.3.1 Kontext: stärkere Qualitätsorientierung in der Gesellschaft.....	8
1.3.2 Das Qualitätsprinzip in der beruflichen Erstausbildung.....	9
1.3.3 Das Qualitätsprinzip in der beruflichen Weiterbildung.....	10
<b>Kapitel 2</b> <b>Qualitätssicherungs- und Kontrollsysteme in der beruflichen Bildung und Ausbildung</b>	
<i>2.1</i> <i>Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und Ausbildung</i>	
2.1.1 Was bedeutet Qualitätssicherung? .....	12
2.1.2 Umsetzung von Qualitätssicherungsgrundsätzen in europäischen Berufsbildungssystemen.....	13
<i>2.2</i> <i>Qualitätskontrollsysteme</i>	
2.2.1 Was ist ein Qualitätskontrollsystem?.....	14
2.2.2 Qualitätskontrollsysteme auf Makroebene.....	15
2.2.3 Qualitätskontrollsysteme auf institutioneller Ebene.....	16
<i>2.3</i> <i>Bewertungsverfahren als Teil der Qualitätskontrollsysteme</i>	
2.3.1 Bewertungsmodelle für die Berufsbildung.....	17
2.3.2 Der Einsatz von Bewertungsmethoden in der Qualitätskontrolle bei der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen.....	18
2.3.3 Qualitätsindikatoren.....	19
<b>Kapitel 3</b> <b>Qualitätssysteme in der europäischen Berufsbildung</b>	
<i>3.1</i> <i>Qualitätssysteme für die berufliche Erstausbildung</i>	
3.1.1 Traditionelle Methoden und Ansätze für Qualitätskontrollsysteme.....	21
3.1.2 Neue Qualitätssicherungs- und Kontrollansätze in der beruflichen Erstausbildung....	22
3.1.3 Qualitätserwägungen auf Makroebene und institutioneller Ebene.....	23
<i>3.2</i> <i>Qualitätssysteme und Modelle in der beruflichen Weiterbildung</i>	

3.2.1 Unterschiede zur Erstausbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung.....	25
3.2.2 Qualitätssicherung und Kontrollsysteme für die berufliche Weiterbildung.....	26

## **Kapitel 4 Qualitätsfragen in der Berufsbildung in Europa**

<b>4.1</b>	<i>Die sich wandelnde Rolle der staatlichen Behörden und der Sozialpartner</i>	
4.1.1	Berufliche Erstausbildung.....	29
4.1.2	Berufliche Weiterbildung.....	30
<b>4.2</b>	<i>Vereinbarung von Dezentralisierung und zentralen Qualitätsstandards.....</i>	31
<b>4.3</b>	<i>Qualitätsansätze als Mittel zur Anhebung des Ansehens der Berufsbildung.....</i>	32
<b>4.4</b>	<i>Der Beitrag von Qualitätssystemen zur Markttransparenz.....</i>	33
<b>4.5</b>	<i>Die Verfügbarkeit von Werkzeugen zur Förderung der Einführung von Qualitätsansätzen.....</i>	31
<b>4.6</b>	<i>Die Bedeutung und Wertschöpfung industrieller Qualitätsverfahren (ISO 9000 und Total Quality Management) in der Berufsbildung</i>	
4.6.1	Total Quality Management – TQM.....	34
4.6.2	ISO 9000.....	35
<b>4.7</b>	<i>Europäische Zusammenarbeit und die europäische Dimension der Qualitätsdiskussion..</i>	37

## **Kapitel 5 Schlußfolgerungen und Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten**

<b>5.1</b>	<i>Ein System zur Analyse der Qualität der Berufsbildung.....</i>	38
<b>5.2</b>	<i>Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten</i>	
5.2.1	Berufsbildungspolitik.....	41
5.2.2	Berufsbildungssysteme.....	42
5.2.3	Qualitätskonzepte für die Berufsbildung.....	43
5.2.4	Die Umsetzung von Qualitätsansätzen auf organisatorischer Ebene.....	44
5.2.5	Werkzeuge und Hilfsmittel für Qualitätsansätze in der Berufsbildung.....	45
5.2.6	Europäische Wertschöpfung.....	46

<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>48</b>
----------------------------------	-----------

<b>Über den Autor.....</b>	<b>51</b>
----------------------------	-----------

# **Kapitel 1 Qualitätskonzepte und ihre Anwendung in der beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa**

## **1.1 Berufsbildung in Europa**

### **1.1.1 Der Unterschied zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung**

Bei der Diskussion über die Themen *Qualität* und *Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und Ausbildung* muß zwischen "Erstausbildung" und "Weiterbildung" unterschieden werden.

In dem vorliegenden Bericht wird die *berufliche "Erstausbildung"* definiert als der berufliche Teil des Sekundarschulwesens, der zu einem anerkannten Befähigungsnachweis auf dieser Ebene führt. In Europa gibt es zwei Haupttypen solcher Systeme. Der eine Typ (z.B. Belgien, Italien) ist hauptsächlich oder ausschließlich schulisch ausgerichtet, wobei die Ausbildung überwiegend in Fach- oder Berufsschulen erfolgt, die fest in die Traditionen und Organisationsformen des gesamten nationalen Schulsystems eingebunden sind. Der zweite Typ (z. B. Deutschland, Dänemark) gründet sich überwiegend auf die Lehre, wobei ein großer Teil der Ausbildung innerhalb und unter der Verantwortung der Betriebe stattfindet. Seit den letzten Jahren ist in mehreren Ländern eine Entwicklung zu beiden Typen oder einem Mischsystem zu beobachten (z. B. Niederlande, Spanien).

Dahingegen besteht die *berufliche "Weiterbildung"* aus beruflichen Ausbildungsprogrammen und -kursen für Personen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen (oder nachgehen könnten) und/oder bereits über gewisse allgemeine oder berufliche Befähigungsnachweise verfügen. Obgleich ein Teil dieser Ausbildung zu anerkannten Befähigungsnachweisen führen kann, weist die berufliche Weiterbildung mehrere Merkmale auf, die sie von der beruflichen Erstausbildung unterscheiden:

- Allgemein gibt es sehr viele unterschiedliche staatliche und private Anbieter;
- die Programme erstrecken sich meistens über Tage und Wochen und nicht über Jahre;
- die Ausbildung ist häufig an spezielle Zielgruppen gerichtet: Arbeitslose, Arbeiter aus bestimmten Bereichen;
- es gibt verschiedene Formen staatlicher Intervention oder Subventionen.

Tatsächlich ist die Trennlinie zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung nicht klar, insbesondere, wenn die Weiterbildung:

- von Einrichtungen angeboten wird, die auch Befähigungsnachweise auf Sekundarschulebene erteilen;
- eher zu Befähigungsnachweisen auf Sekundarschulebene denn auf höherer Ebene führten;
- voll vom Staat subventioniert wird;
- unmittelbar auf die Erstqualifikation folgt, noch bevor die Auszubildenden begonnen haben zu arbeiten.

Für die Zielsetzung des vorliegenden Berichts ist es jedoch nicht notwendig, diese Unterscheidungen weiter zu vertiefen (dazu wäre zudem eine einzelstaatliche Analyse notwendig). Wichtiger ist es zu erkennen, daß es in der Weiterbildung vom Standpunkt der Qualitätssicherung her gesehen häufig sinnvoll ist, zwischen staatlich finanzierten Einrichtungen und vom Arbeitgeber oder Einzelpersonen gezahlten Lehrgängen zu unterscheiden. So ist in vielen Ländern eine große Ähnlichkeit zwischen "erster Weiterbildung" und "beruflicher Erstausbildung" festzustellen. In Dänemark beispielsweise gibt es große Ähnlichkeiten zwischen den Grundprinzipien bei der Lenkung der beruflichen Erstausbildung, die dem Bildungsministeriums untersteht, und dem staatlich finanzierten AMU-System zur Ausbildung von Arbeitnehmern. Dies gilt insbesondere für den starken Einfluß der Sozialpartner.

### **1.1.2 Europäische Vielfalt in der Berufsbildung**



Die beachtlichen Unterschiede in den Mitgliedstaaten bei der Organisation und den Wesenszügen des Berufsbildungssystems erschweren die Diskussion der Qualitätskonzepte in der Berufsausbildung auf europäischer Ebene. Informationen dazu sind in vielen anderen CEDEFOP-Dokumenten zu finden, es sei an dieser Stelle lediglich erwähnt, daß mit Hinblick auf die Qualität und die Qualitätssicherung verschiedene mögliche Aspekte angeführt werden müssen. Dazu gehören:

- Das Ausmaß der *Einbeziehung der Sozialpartner* in die Organisation und die inhaltliche Ausgestaltung des Berufsbildungssystems, insbesondere das Erstausbildungsangebot. Während die Sozialpartner in Ländern wie Deutschland seit langem einbezogen werden, scheinen jetzt auch einige andere Länder auf eine verstärkte Einbeziehung der Sozialpartner zu setzen. In Portugal beispielsweise wurde der soziale Dialog im Bereich der Berufsbildung seit Anfang der neunziger Jahre gestärkt. Die Sozialpartner wirken jetzt in folgenden Bereichen mit: Definition, Beratung, Bewertung der Ausbildungspolitik; Beteiligung an der Koordination, Ausbildung und Zertifizierung; Überwachung der politischen Entwicklung in der Berufsbildung, insbesondere im Hinblick auf europäische Programme und Initiativen.
- Die Rolle und die *Einbeziehung der staatlichen Stellen* bei Angebot und Festlegung der Rahmenbedingungen für einen Teil der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Einige Mitgliedstaaten befürworten und praktizieren ein "laissez-faire"-Prinzip, wonach die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung dem Markt überlassen wird. Andere legen Kriterien und Standards für zumindestens einen Teil der Angebote fest (bspw. in Griechenland für die meisten staatlich subventionierten Weiterbildungsangebote).
- Die Rolle der *Lehrlingsausbildung* im Erstausbildungslehrplan und ihre Anpassung an die Bedürfnisse des betreffenden Wirtschaftszweigs. Wenn die Industrie als der Konsument der Berufsbildung gesehen wird, liegt es auf der Hand, daß ihre enge Einbeziehung in die Lehrausbildungssysteme, die junge Menschen auf einen Arbeitsplatz vorbereiten sollen (wie in Deutschland), einen inhärenten Qualitätsvorteil darstellen, den andere Systeme vermissen lassen.
- Die verschiedenen *Abgrenzungen zwischen Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung* in den Mitgliedstaaten. Dieses Problem steht im Zusammenhang mit den verschiedenen für Teile des Berufsbildungssystems zuständigen Ministerien, der Art der Einrichtungen, die verschiedene Berufsbildungskurse anbieten, der Rolle der für berufliche Weiterbildung gewährten staatlichen Unterstützung und sogar dem Pflichtcharakter der beruflichen Erstausbildung.
- Die Frage, ob die Systeme (oder Teile davon) überwiegend *eigenständig* sind *oder staatlich kontrolliert werden*. Das Berufsbildungssystem in Dänemark beispielsweise ist dadurch gekennzeichnet, daß die Sozialpartner eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung und den allgemeinen Leitlinien spielen, so daß die Bezeichnung "berufliche Selbstbestimmung" gerechtfertigt scheint. In Belgien hingegen treten die Sozialpartner in der beruflichen Erstausbildung zu gut wie überhaupt nicht auf. Das System wird vom Bildungsministerium über das Aufsichtsamt kontrolliert.
- Die *Abgrenzungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung* sowohl in inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht. In Belgien beispielsweise ist die berufliche Erstausbildung Bestandteil des Sekundarschulsystems mit seiner Kultur, seinen Werten und Qualitätsmodellen.

Die erwähnten Unterschiede zwischen den europäischen Berufsbildungssystemen haben entscheidende Auswirkungen darauf, wie Qualität traditionell sichergestellt wird und wie Qualitätssicherungssysteme funktionieren. Es ist ferner zu erwähnen, daß in einigen europäischen Ländern, wie z.B. Belgien und Spanien, die Bildung größtenteils im Zuständigkeitsbereich der Gemeinschaften/Regionen liegt, in denen sich verschiedene Systeme mit unterschiedlichen Kontrollmechanismen herausbilden.

Trotz dieser Unterschiede sind gleichwohl auch viele Gemeinsamkeiten zwischen den einzelstaatlichen Berufsbildungssystemen festzustellen. Dazu gehört, wie der vorliegende Bericht zeigen wird, die wachsende Sorge um Qualitätsfragen. Europäische Programme wie COMETT, PETRA und FORCE, die jetzt unter dem LEONARDO-Programm zusammengefaßt sind, haben gezeigt, daß eine Zusammenarbeit und ein fruchtbarer Austausch von Informationen, Verfahren und Ergebnissen möglich und lohnend ist.

### **1.1.3 Entwicklungen und Trends in der beruflichen Bildung und Ausbildung**

#### **1.1.3.1 Allgemeine Trends**

In den letzten zwanzig Jahren hat die europäische Berufsbildung zahlreiche und unterschiedlichste Entwicklungen durchlaufen. Dabei sind neben ausgeprägten Unterschieden auch viele Gemeinsamkeiten zu beobachten. Dies gilt insbesondere für qualitätsbezogene Fragestellungen, wie der vorliegende Bericht zeigen wird.

Allgemein kann festgestellt werden, daß sich die Veränderungen immer schneller vollziehen. Warum ist dem so? Die allgemeinere Antwort auf diese Frage lautet, daß sich erstens die Gesellschaft selbst aufgrund der technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen immer schneller verändert und zweitens immer stärker erwartet wird, daß sich das System der beruflichen Bildung und Ausbildung den veränderten Anforderungen anpaßt.

Die gegenwärtigen Berufsbildungsstrukturen stellen bedeutende wirtschaftliche und soziologische Systeme dar, die unter pädagogischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und Beschäftigungserwägungen entworfen wurden. Sie werden von zahlreichen Faktoren beeinflusst, doch ihre relative Bedeutung ändert sich mit der Zeit und je nach Art der Bildungseinrichtung. Selbst im privaten Ausbildungsbereich waren die Wirtschafts- und Beschäftigungsargumente nicht die allein bestimmenden Faktoren für die Entwicklung, denken wir nur an die sozialen Erwägungen bei der Ausbildung von Arbeitslosen oder ungelerten Arbeitnehmern.

Zu den Faktoren, die in den meisten europäischen Ländern zur Umgestaltung der Berufsbildungssysteme, und zwar sowohl der Erstausbildung als auch der Weiterbildung, beitragen, gehören:

- die Erkenntnis, daß eine hoch qualifizierte Arbeitnehmerschaft für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum wichtig ist. Ein Zustrom unqualifizierter Jugendlicher auf den Arbeitsmarkt stünde dieser Erkenntnis entgegen;
- die Erfordernis, den technologischen Innovationen und organisatorischen Veränderungen in der Wirtschaft Rechnung zu tragen;
- die wachsende Einsicht in die Notwendigkeit, die Stellung der beruflichen Erstausbildung anzuheben;
- die anhaltende Wirtschaftskrise mit ihren Auswirkungen auf die Arbeitslosenquote, insbesondere für Personen mit geringen Qualifikationen;
- die neue Sicht der Rolle der Politik der menschlichen Ressourcen;
- die Notwendigkeit der ständigen Verbesserung des Ausbildungsstands und der Umschulung der Arbeitnehmer, was von der Verfügbarkeit eines guten Weiterbildungsangebots abhängig ist.

Zusätzlich dazu sind für einzelne Länder spezielle Faktoren anzuführen. In Portugal beispielsweise geht die Durchführung vieler neuer und unterschiedlicher Initiativen im Bereich der Berufsausbildung nicht nur auf die oben erwähnten Faktoren, sondern auch auf Empfehlungen internationaler Organisationen (OECD, UNESCO, EU) zurück. Großen Einfluß in der Berufsausbildung hatten auch die Mittel der Gemeinschaft. In Belgien können die jüngsten Entwicklungen zumindest teilweise auf die völlige Regionalisierung der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zurückgeführt werden.

Da sich das Berufsbildungssystem, insbesondere die berufliche Erstausbildung, in den meisten Ländern weg von einer einheitlichen "Massenbildungskultur" hin zu einer deutlich "kundenorientierten" Struktur entwickelt, kommen bei den Bürgern natürlich besorgte Fragen zur Qualität auf: Sie erwarten von den Schulen oder den Anbietern beruflicher Ausbildungsmaßnahmen ein professionelles Bildungsangebot. Diese Entwicklung folgt dem allgemein in der Gesellschaft festzustellenden Trend, wonach die Verbraucher immer höhere Erwartungen an die von ihnen in Anspruch genommenen Dienstleistungen stellen, auch wenn es sich um unentgeltliche staatliche Leistungen handelt.

### **1.1.3.2 Änderungen in der beruflichen Erstausbildung**

Die jüngsten Entwicklungen der beruflichen Erstausbildungssysteme in Europa waren von Land zu Land höchst unterschiedlich. Während in allen Ländern ein sprunghafter Anstieg der Weiterbildung zu beobachten war, fielen die Entwicklungen der beruflichen Erstausbildung sehr verschieden aus: In einigen Ländern, wie Griechenland, Spanien, Portugal und dem Vereinigten Königreich, vollziehen sich die Veränderungen weiterhin mit großer Geschwindigkeit (ein Aufholphänomen, das auf das steigende Alter der Schulabgänger zurückzuführen ist), während sich die Anzahl in anderen Ländern stabilisiert (oder im Vergleich zum allgemeinen Bildungssystem sogar zurückgeht). In allen Ländern stehen jedoch Diskussionen über Qualitätsfragen auf der Tagesordnung. Einige bedeutende Trends mit Bezug zur Qualität der beruflichen Erstausbildung sind in mehreren Ländern zu beobachten:

-

Ein *Anstieg des Durchschnittsalters*, in dem die Schüler die Berufsbildung abschließen. Dies führt in der Folge dazu, daß die Jugendlichen besser qualifiziert sind, macht es jedoch auch verstärkt erforderlich sicherzustellen, daß die Qualifikationen auch relevant sind und den Bedürfnissen der Gesellschaft, insbesondere der Industrie, entsprechen. Die neuen portugiesischen Berufsschulen, die im Jahre 1989 geschaffen wurden, versuchen nicht nur, neue technische Fähigkeiten, sondern auch persönliche, soziale und berufliche Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die Organisation der Ausbildung beruht auf dem Grundsatz, daß eine solide Berufsausbildung in einer modernen, ständig im Wandel begriffenen Gesellschaft umfassend, qualifizierend und nicht auf ein enges Arbeitseinsatzfeld ausgerichtet sein sollte.

- Eine Stärkung der Rolle der Sozialpartner im System der beruflichen Erstausbildung. Länder wie Deutschland und Dänemark haben in diesem Bereich eine lange Tradition, und andere Länder (z.B. Spanien und die Niederlande) verstärken dieses Element. Einige Länder jedoch, wie beispielsweise Belgien, sind hierbei sehr zurückhaltend und vertreten weiterhin die Position, daß die Verantwortung für die Sicherung der Qualität der beruflichen Erstausbildung bei den staatlichen Behörden und den Schulen liegt.
- Ein Trend hin zu einer *größeren Verantwortlichkeit der Berufsschulen*, der im allgemeinen auf eine Dezentralisierungsbewegung zurückgeht, die zu größerer Eigenständigkeit führte. Diese Tendenz ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. In einigen Ländern (beispielsweise flämische Schulen in Belgien) bestand der erste Schritt in der Umorganisation der Aufsichtsbehörden zu einem auf Teamarbeit ausgerichteten System der Schulkontrollen. Größere Veränderungen waren in Dänemark zu beobachten: Mit der Reform des Berufsbildungssystems haben sich die Überwachungs- und Kontrollaufgaben des Bildungsministeriums entschieden geändert. Seine Aufgabe besteht nunmehr im wesentlichen in der weitreichenden Festlegung von Zielsetzungen und Rahmenbedingungen ("Management durch Zielvorgaben"). Dieser Grundsatz gilt sowohl für das finanzielle Management wie auch für die Lehrpläne der Berufsbildungskurse: Detaillierte, auf zentraler Ebene festgelegte Unterrichtspläne wurden völlig abgeschafft.
- Eine Entwicklung hin zur Ausarbeitung von *Zielvorgaben für die Berufsausbildung* oder abschließende Bildungsziele, welche die detaillierten Lehrpläne schrittweise ersetzen (z.B. in den Niederlanden, Dänemark und dem Vereinigten Königreich). Im Vereinigten Königreich wurden ehrgeizige Ziele festgelegt, wonach ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung bestimmte Ebenen der beruflichen Qualifikation erreichen soll (wobei dies nicht nur die berufliche Erstausbildung betrifft).
- Die Erkenntnis, daß Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung innerhalb nationaler Rahmenbestimmungen über genügend Freiheit verfügen müssen, um *flexibler* zu werden und auf lokale Bedürfnisse *eingehen* zu können. In Dänemark wurde durch eine neue Gesetzgebung ein neuer Finanzierungsmodus eingeführt, die Berufsausbildungslehrpläne wurden vereinfacht und die Rolle der Schulaufsichtsbehörden gestärkt. Die 1991 durchgeführte Reform der Berufsbildung brachte eine grundlegende Veränderung der Beziehungen zwischen den berufsbildenden Schulen (verstärkte Konkurrenz), der finanziellen Leitung der berufsbildenden Schulen (schülerorientiert jedoch ungebundene Zuschüsse) sowie eine weitere Dezentralisierung mit sich (z.B. können die berufsbildenden Schulen beschließen, neue Berufsbildungskurse ohne vorherige Zustimmung des Bildungsministeriums anzubieten).
- Die Stärkung oder Einführung eines *Lehrlingsausbildungssystems* in Ländern, in denen ein solches so gut wie nicht bestand, wie in Spanien und Portugal. Jedoch wird dieses System nicht immer als voller und integraler Bestandteil des Bildungssystems gesehen, was teilweise darin zum Ausdruck kommt, daß die Teilnahme daran freiwillig ist (Portugal, Belgien).
- Eine bescheidene, jedoch stetig wachsende Zahl von Schulen ist in *Total Quality Management* (TQM)-Ansätze eingebunden. Beispiele für diese Entwicklungen sind zunehmend in allen europäischen Ländern zu finden, mit einigen interessanten Entwicklungen in Dänemark, Belgien,

den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich. In den dänischen KUP-Projekten (Inhalts- und Qualitätsentwicklung) wurde versucht, eine Qualitätsauswertung nach rein quantitativen Faktoren zu vermeiden. Die im Rahmen des KUP-Programms unterstützten Projekte können als Beitrag zur Stärkung des "Qualitätsbewußtseins" in den Berufsschulen gesehen werden und nicht als "Qualitätsüberwachung".

### 1.1.3.3 Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung

In allen europäischen Ländern ist die Struktur der beruflichen Weiterbildung ein sehr komplexes System, das sich durch viele Anbieter, zahlreiche Interventionsmechanismen der staatlichen Stellen und ein breites Angebotsspektrum auszeichnet. Zusätzlich dazu handelt es sich um einen Bereich, der in den letzten Jahrzehnten ein enormes Wachstum zu verzeichnen hatte, das soweit reicht, daß die Gesamtausgaben für die berufliche Weiterbildung mittlerweile in vielen Ländern die öffentlichen Ausgaben für die Hochschulbildung übersteigen.

Ein wichtiger Unterschied zu den Systemen der beruflichen Erstausbildung liegt in der Rolle des Staates. Während die beruflichen Erstausbildungssysteme in mehr oder weniger starkem Ausmaß direkten staatlichen Vorschriften unterliegen, ist die Rolle des Staates im Bereich der beruflichen Weiterbildung sehr viel begrenzter. Die staatlichen Behörden beschränken sich üblicherweise auf die Festlegung von Rahmenbedingungen und üben über staatliche oder halbstaatliche Berufsbildungsangebote Einfluß aus. Sie können den Markt auch durch ihre Bedeutung als Verbraucher von Ausbildungsmaßnahmen beeinflussen. Es sollte erwähnt werden, daß erstens die Ebene der staatlichen Intervention von Land zu Land unterschiedlich ist, und zweitens die Mechanismen der staatlichen Intervention und der direkt oder indirekt finanzierten Ausbildungsanbieter im Vergleich zur beruflichen Erstausbildung sehr viel zahlreicher und vielfältiger sind.

Im Gegensatz zur beruflichen Erstausbildung sind nun im Bereich der beruflichen Weiterbildung in den meisten Ländern private Anbieter zu beobachten, die völlig oder teilweise nach den Mechanismen des freien Marktes arbeiten. Dabei sind in der Regel vier Arten von Organisationen zu unterscheiden:

- staatliche Einrichtungen, die einen Teil ihrer Angebote auf dem freien Markt an Einzelpersonen und Firmen vermarkten;
- nicht gewinnorientierte Vereinigungen, die sich beispielsweise auf einen speziellen Bereich oder eine bestimmte Art der Ausbildung konzentrieren;
- kommerzielle Ausbildungsfirmer, die ihr Geld mit der Organisation und/oder dem Angebot von Ausbildungsmaßnahmen verdienen wollen;
- Ausbildungsabteilungen größerer Firmen, die ihr Angebot für andere Interessierte öffnen (z.B. Subunternehmer, Kunden).

Zusätzlich gibt es zahlreiche innerbetriebliche Ausbildungsbemühungen, die, auch wenn sie nicht auf dem Markt verfügbar sind, als Teil des Weiterbildungsangebots gesehen werden sollten. In Deutschland bildet eine Firma wie Siemens jährlich 150 000 ihrer Mitarbeiter aus, die meisten davon in eigenen Ausbildungsmaßnahmen.

Der rechtliche Rahmen, in dem sich diese Anbieter bewegen, ist durch besondere Anforderungen festgelegt, die von den Anbietern von Weiterbildungsmaßnahmen zu erfüllen sind. Der rechtliche Rahmen ist in der Regel begrenzt oder gilt nur für bestimmte Formen der Weiterbildung, insbesondere für die vom Staat finanzierten oder anerkannten Programme (z.B. Griechenland, Deutschland). Im allgemeinen besteht eine beträchtliche staatliche Kontrolle für kostenlos angebotene (vom Staat finanzierte) Ausbildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Angesichts der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit in vielen europäischen Ländern ist dies ein Bereich mit wachsender Bedeutung, und somit stieg auch die Kontrolle der staatlichen Stellen über die Qualität der erteilten Ausbildung hinsichtlich ihrer Effizienz und Rentabilität.

In den weniger entwickelten europäischen Ländern vollzog sich die Entwicklung des Weiterbildungsbereichs anfangs langsamer, da Veränderungen der wirtschaftlichen Strukturen und der Weiterbildungsbedarf nicht so stark empfunden wurden wie in den entwickelteren Regionen Europas. Es scheint jedoch jetzt in diesen Ländern ein Aufholphänomen zu geben, das auf ihre Integration in die Europäische Union, den sich aus diesem Prozeß ergebenden Ausbildungsbedarf und die Verfügbarkeit von Gemeinschaftsmitteln für die Berufsausbildung in den weniger entwickelten Regionen zurückzuführen ist.

## **1.2 Qualitätskonzepte und ihre Anwendung in der beruflichen Bildung und Ausbildung**

### **1.2.1 Qualitätskonzepte und Terminologie**

Qualität ist ein vielschichtiger und relativer Begriff. Demzufolge ist es nicht möglich, eine einheitliche Definition des Begriffes festzulegen, die auf alle Umstände zutreffend wäre. Es lassen sich jedoch möglich, einige wichtige Ansichten und Auffassungen von Qualität unterscheiden, die bei Bewertungen zugrunde gelegt werden:

- Qualität als vorzügliche Leistung, als etwas Besonderes
- produktorientierte Qualität (Qualität ist meßbar)
- Qualität zur Erfüllung der Kundenerwartungen
- prozeßorientierte Qualität (Qualität ist die Übereinstimmung mit Einzelvorschriften)
- Preis-/Gewinnorientierte Qualität (der Wertansatz).

Diese Vorstellungen von Qualität können allein oder in Verbindung miteinander für jede Art von Produkt oder Dienstleistung, einschließlich beruflicher Bildung und Ausbildung, gelten.

Zwei bedeutende Qualitätsgedanken sind "*Qualität der Planung*" und "*Qualität der Übereinstimmung*". Die Qualität der Planung ist die Fähigkeit einer Organisation, Produkte und Dienstleistungen zu entwerfen, planen und im einzelnen auszuarbeiten, die von dem Endverbraucher als Qualitätsprodukte oder -dienstleistungen eingestuft werden. Unter der Qualität der Übereinstimmung ist die Fähigkeit eines Unternehmens zu verstehen, dem Design, der Planung und den Einzelvorschriften gerecht zu werden und Vereinbarungen einzuhalten. Diese beiden Qualitätsauffassungen treffen offensichtlich auf berufliche Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu: Die Qualität der Planung bezieht sich auf Ausbildungsvorschriften, die den Anforderungen eines bestimmten Berufes, einer Qualifikation oder eines Arbeitsplatzes entsprechen ("Passen die Programme?"). Die Einbeziehung der Sozialpartner und/oder der Kunden erleichtert diese Aufgabe eindeutig. Die Qualität der Übereinstimmung ist die Fähigkeit eines Anbieters von Ausbildungsmaßnahmen, das Programm durchzuführen und den Vorschriften gerecht zu werden ("Stimmt die Leistung des Anbieters?"). An dieser Stelle spielen die Qualitätssicherung und die Qualitätskontrollmechanismen eine wichtige Rolle. Man darf dabei nicht vergessen, daß die Qualität der Planung normalerweise andere Fähigkeiten und Personen erfordert als die Methoden zur Sicherung der Qualität der Übereinstimmung.

Der Qualitätsbegriff wurde vor kurzem um das "*Total Quality Management*" (TQM) erweitert, das sich auf einen organisatorischen Ansatz für eine Lieferung fortlaufend hoher Qualität bezieht. Die wesentlichen Grundsätze sind:

- Kundenorientierung
- laufende Qualitätsverbesserung
- Qualitätssicherung
- Vermeidung statt Feststellung von Qualitätsproblemen
- Prozeßausrichtung.

TQM-ausgerichtete Organisationen arbeiten auf folgender Grundlage:

- starke Managementführung im Hinblick auf die Qualität
- jeder Einzelne ist für die Qualität verantwortlich
- Betonung der Teamarbeit
- Akzent auf Fakten, Daten und Messungen
- Einsatz geeigneter Qualitätswerkzeuge und -methoden

### **1.2.2 Die Anwendung von Qualitätskonzepten in der beruflichen Bildung und Ausbildung**

Qualität ist kein neues Thema in der Bildung. Institutionen, Lehrer, Verwalter und politische Entscheidungsträger haben der Qualität immer Bedeutung beigemessen, auch wenn kein formaler "Qualitätsansatz" verfolgt wurde. Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen mußten Methoden, Normen, Verfahren und Standards entwickeln, die es ihnen ermöglichten, die Qualität ihres Angebots sicherzustellen. Der Begriff Qualität wurde jedoch häufig falsch, zu eng oder überhaupt nicht definiert. Zudem haben in der Geschäftswelt erfolgreich angewandte Qualitätskonzepte und -ansätze erst vor kurzem Eingang in die Welt der Berufsbildung gefunden.

Dieser jüngste Trend spiegelt ein allgemeineres Phänomen wider, wonach die vorherrschenden Qualitätskonzepte in der Bildung und Ausbildung veränderlich zu sein scheinen. Die unterschiedlichen Standpunkte, mit denen die Qualität in der Bildung und Ausbildung betrachtet wird, können wie folgt zusammengefaßt werden:

- Qualität aus *didaktischer und/oder pädagogischer* Sicht, z.B. Themen wie Unterrichts- und Ausbildungseffizienz, die Zweckmäßigkeit des flexiblen Lernens und Ausgleichsprogramme – Bildungsqualität als Optimierung des Unterrichts und des Lernprozesses.
- Qualität aus (*makro-*)*ökonomischer* Sicht mit Überlegungen zur Rentabilität der Investitionen in Bildung und Ausbildung (auch von Unternehmen) und Themen wie die Auswirkungen und Kosten der Klassengröße; Bildungsqualität als Optimierung der Bildungs- und Ausbildungskosten.
- Qualität aus *sozialer oder soziologischer* Sicht umfaßt Themen wie die Sicherstellung der Chancengleichheit für benachteiligte Gruppen – Bildungsqualität als Optimierung der Reaktion auf soziale Anforderungen an die Bildung.
- Qualität aus *Kundensicht*, z.B. die Fähigkeit der Schulen und Ausbildungsanbieter, auf bestimmte Bedürfnisse der Kunden (Studenten, Schüler, Eltern, Arbeitgeber...) einzugehen und die erforderliche Bildung und Ausbildung zu vermitteln – Bildungsqualität als Optimierung der Bedürfnisse.
- Qualität aus *Managementsicht* mit dem Schwerpunkt auf effizienten Schulen und *Total Quality Management*-Methoden (TQM) in Bildungseinrichtungen – Bildungsqualität als Optimierung von Organisation und Ablauf der Bildung.

Die Reihenfolge, in der die verschiedenen Standpunkte aufgelistet sind, spiegelt zu einem gewissen Punkt die in vielen europäischen Ländern über die letzten Jahrzehnte zu beobachtende Schwerpunktverschiebung wider. Dabei geht es nicht so sehr um die Verschiebung "alter" Modelle, sondern um die Hinzufügung "neuer" Aspekte. Darin zeigen sich die wachsende Komplexität des Bildungssystems und die von ihm zu erfüllenden Zielsetzungen.

Es ist interessant festzustellen, daß obgleich der Begriff "Qualität" immer stärker in die Ausbildungsgesetzgebung der europäischen Länder Eingang findet, dieser nicht unbedingt erklärt wird, wodurch eine gewisse Ungewißheit über die Vorstellung von Qualität der Gesetzgeber bestehen bleibt. Einige Formulierungen ließen darauf schließen, daß Qualität als ein absoluter, meßbarer Begriff gesehen wird, jüngere Gesetze in einigen Ländern weisen jedoch auf die Anerkennung der Tatsache hin, daß Qualität in Bildung und Ausbildung an die Werte, Ziele und Zielsetzungen von drei Benutzergruppen gekoppelt sein muß: die Studenten, die Abnehmer auf dem Arbeitsmarkt und die Gesellschaft im allgemeinen. Da diese drei Gruppen unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse und Ziele haben, werden letztendlich die politischen Zielsetzungen zum Maßstab für Qualität. Somit führt der Versuch einer genauen Definition von Qualität in Bildung und Ausbildung zu politischen Diskussionen und Entscheidungen.

Während eine genaue Definition von Qualität, die letztlich auf eine Spezifizierung der Kriterien für die Planung von Programmen hinausläuft ("Qualität der Planung"), in der Berufsbildung schwierig ist,



wirft der Begriff Qualitätssicherung weniger Probleme auf: Wie wird sichergestellt, daß die Qualitätsvorschriften eingehalten werden können? Diese Verfahrenslogik ist weniger einer politischen Debatte unterworfen und hat eher mit der Feststellung der effizientesten Faktoren und operationellen Merkmale zu tun. So wird der Begriff Qualität beispielsweise im Allgemeinen Gesetz über das spanische Bildungssystem (LOGSE) sehr explizit behandelt, den Qualitätsfragen wird darin ein eigenes Kapitel gewidmet. In einem Gesetzesartikel sind die Faktoren aufgelistet, denen unter Qualitätsgesichtspunkten besondere Beachtung geschenkt werden muß, wobei es sich im wesentlichen um Verfahrensmerkmale handelt:

- die Befähigungsnachweise und die Ausbildung von Lehrern
- Bildungsplanung und -programme
- Kontrolle der Bildungsmittel
- Innovation und Forschung in der Bildung
- Bildung und Berufsberatung
- Überwachung
- Auswertung

### **1.2.3 Die Anwendbarkeit industrieller Qualitätsansätze**

In vielen Ländern wird die Frage diskutiert, ob und in welchem Ausmaß "industrielle" Qualitätsansätze auf die Bildungs- und Ausbildungssysteme angewandt werden können. Nur wenige bestreiten, daß sie im Bereich der beruflichen Weiterbildung häufig angemessen sind. Tatsächlich kennt der Ausbildungsanbieter den Kunden, ein Merkmal, das auch für viele andere Dienstleistungen zutrifft, und dies eröffnet ihm verschiedene Möglichkeiten, die Wünsche und Erwartungen im Hinblick auf Qualitätsplanung und -verbesserung zu erkennen. Dazu gehört die direkte Befragung der betroffenen Personen, die Analyse relevanter Ausbildungsbedürfnisse, die systematische Analyse von Qualifikationsdefiziten und standardisierte Leistungsmessungen. Die Kundenzufriedenheit, Grundlage einer jeden industriellen Qualitätsstrategie, ist ebenfalls wichtig und kann z.B. anhand folgender Punkte gemessen werden:

- fristgerechte Umsetzung des Programms
- Umfang des Programms
- fehlerfreie Umsetzung des Programms
- Umfang des Inhalts
- Verständlichkeit der Inhalte
- fachliche Unterstützung bei der Umwandlung des Lernorts in den Funktionsort
- Berücksichtigung von Änderungsvorschlägen
- Anzahl der Beschwerden.

Und schließlich können auch die in der Wirtschaft geltenden Grundsätze der Qualitätssicherung und -verbesserung angewandt werden. So ist zu erwarten, daß ein kundenorientierter Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen, der die Kundenerwartungen in seine Kursplanung integriert und systematische Auswertungen mit dem Ziel vornimmt, Verbesserungen zu erreichen, sich langfristig auf dem Markt durchsetzen können.

Die Anwendung industrieller Qualitätsbegriffe in der beruflichen Erstausbildung ist jedoch weitaus problematischer. Der Rückgriff auf das Dogma der "Kundenzufriedenheit" ist nicht unproblematisch und wird darüber hinaus häufig nicht von allen Unparteiischen für stichhaltig erachtet. Dieses Problem ergibt sich aus den zahlreichen Funktionen, welche die beruflichen Erstausbildungsangebote erfüllen und nicht rein "wirtschaftlicher" Natur sondern auch auf die persönlichen Entwicklungsziele der Einzelnen ausgerichtet sind. Doch trotz der erwähnten Probleme scheint die Notwendigkeit von Qualitätsstandards für die Berufsbildung – unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen – und damit einhergehende Qualitätskontrollverfahren allgemein anerkannt und von allen Betroffenen unterstützt zu werden, auch wenn sie sich dabei nicht unbedingt auf dieselben Argumente stützen.

Zur europäischen Situation in diesem Bereich kann somit zusammenfassend festgestellt werden, daß es kein allgemein anerkanntes und funktionierendes Qualitätsmodell für Bildungs- und Ausbildungssysteme gibt. Der Qualitätsschwerpunkt liegt immer noch überwiegend auf der Programmebene mit Schwerpunkt auf der "Produktqualität" (Lehrplaninhalt) und "Inputfaktoren" (finanzielle Ressourcen, Lehrerqualifikationen). Den "Output-Faktoren" (mit Ausnahme von Versagerquoten) und "Verfahrensmerkmalen" (z.B. Management, Organisation, Entwicklung, Mitarbeiterausbildung) wird weitaus weniger Beachtung geschenkt.

## **1.3 Stärkere Betonung der Qualität in der Berufsbildung**

### **1.3.1 Kontext: stärkere Qualitätsorientierung in der Gesellschaft**

Da der Bildungsbereich sich seit jeher mit Qualitätsfragen auseinandersetzen muß, ist die Frage berechtigt, warum traditionelle Qualitätskonzepte und Qualitätssicherungsmethoden heute oft als weniger brauchbar angesehen werden.

Teilweise liegt die Antwort darin, daß die Bildungs- und Ausbildungssysteme zunehmend mit dem Rest der Gesellschaft verflochten sind und somit einem ähnlichem Druck und ähnlichen Trends unterliegen. Zu den wichtigen Trends in der Gesellschaft, durch die Bildungsangebote zu Dienstleistungen werden, die den Kunden "zufriedenstellen" müssen, gehören folgende:

- Wenn es um Qualität geht, werden die *historisch gewachsenen Unterscheidungen* zwischen Produkten und Dienstleistungen, gewinnorientiert – nicht gewinnorientiert, staatlich und privat, kleinen und großen Organisationen *immer seltener vorgenommen*. Bildung und andere staatliche Dienstleistungen wie Gesundheitsdienst und staatliche Verwaltung haben ihren im Vergleich zu anderen Bereichen leicht geschützten Sonderstatus verloren. Die breitere Auswahl und ein höheres Niveau an Produkt- und Dienstleistungsqualität lassen die Erwartungen der Bürger ständig steigen und machen sie gegenüber qualitativ schlechter Leistung, gleich welcher Art, extrem kritisch.
- Ein weiterer Grund sind die sich *wandelnden Wertesysteme* in der Gesellschaft, darunter fallen der zunehmende Individualismus genauso wie ein wachsendes Mißtrauen und Spannungen zwischen Einzelpersonen, Institutionen und staatlichen Behörden. In der Bildung entsteht Mißtrauen (und somit ein Kontrollbedarf) u.a. dadurch, daß das Lehrpersonal, wenn es nicht kontrolliert wird, dazu neigt, eher die Interessen ihrer Fachdisziplin, Berufe und Beschäftigungssituation zu vertreten, anstatt eine Bildungsdienstleistung für die Schüler zu erbringen.
- Die Bürger werden nicht nur immer kritischer, dank größerer Auswahlmöglichkeiten haben sie auch mehr Macht, und die regt den Wunsch nach *Wandel, Flexibilität und maßgeschneiderten Angeboten* an. Das wiederum steht im Zusammenhang mit komplexeren und variableren Qualifikationsanforderungen sowie der weniger einheitlichen Lebensweise und den voneinander abweichenden Erwartungen der Menschen.
- Die Revolution im *Informationssektor*. Sobald eine Information öffentlich wird, z.B. das Ergebnis einer Auswertung, erwarten die Bürger, daß ihnen diese Information auch in Zukunft zugänglich ist, und es wird Forderungen nach mehr Informationen dieser Art geben. Dies gilt auch für die Entwicklung von Qualitätssystemen in der Bildung: Je mehr Initiativen ergriffen werden, desto stärker steigt die Nachfrage danach. Daraus folgt, daß Einrichtungen und sogar Länder letztlich gezwungen sind, den Vorreitern zu folgen.
- Ein besonderer Trend, der für staatliche Dienstleistungen (und somit für einen bedeutenden Teil des Berufsbildungssystems) zutrifft, ist das Thema *Rechenschaftspflicht* und die Beschränkung der öffentlichen Ausgaben. Die Regierungen müssen zunehmend beweisen, daß die staatlichen Gelder effizient und nutzbringend eingesetzt werden, und sie wollen diesen Ansatz auf alle Einrichtungen übertragen, die von ihnen finanziell unterstützt werden.

Alle genannten Trends führen zu Forderungen nach mehr Qualität an jeden, der Produkte und Dienstleistungen anbietet. Somit ist die immer lebhaftere Qualitätsdiskussion in Bildung und Ausbildung in erster Linie eine logische Konsequenz aus den sich wandelnden Erwartungen und Verhaltensweisen in der Gesellschaft.

### **1.3.2 Das Qualitätsprinzip in der beruflichen Erstausbildung**

Neben diesen allgemeinen gesellschaftlichen Trends mit ihren langsam aber stetig wachsenden Auswirkungen auf die Bildungs- und Ausbildungssysteme gibt es natürlich eine Reihe spezifischer Faktoren, die durch den Bildungs- und Ausbildungsbereich selbst bedingt sind. Viele der Veränderungen und Trends in Bildungs- und Ausbildungssystemen, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben (siehe Abschnitt 1.1.3), sind direkt auf Qualitätsinteressen zurückzuführen. Besonders für die berufliche Erstausbildung ist festzustellen, daß das gestiegene Interesse an Qualität im Zusammenhang steht mit sich wandelnden Ansichten über die Frage, wie die Anbieter von Berufsbildungsprogrammen die Programme effizient verwalten können und der

Anforderung, einem zunehmend unterschiedlichen Ausbildungsbedarf einer immer heterogeneren Bevölkerung Rechnung zu tragen. Beide Faktoren werden für eine größere Ausbildungseffizienz als grundlegend angesehen.

Die dänische Situation zeigt, mit welcher Geschwindigkeit sich der Wandel in diesem Bereich vollzieht. Der Schwerpunkt der Qualitätspolitik der Abteilung Berufsbildung im Bildungsministerium lag in den Jahren 1989-91 auf der strukturellen Reform des allgemeinen Systems der Lenkung, des Managements und der Finanzierung der beruflichen Bildung und Ausbildung. In den Jahren 1991-1995 verlagerte sich der Schwerpunkt auf Experimente durch Anreize und finanzielle Unterstützung für eine große Anzahl dezentralisierter und sehr unterschiedlicher Projekte zu Qualität in den Schulen. Im Jahr 1995 schließlich wurde ein neues systematischeres Qualitätsprogramm angekündigt.

Zusammenfassend zählen zu den Hauptfaktoren, die den Kernpunkt der neuen Qualitätsstrategien in der beruflichen Erstausbildung bilden, neben den weiter oben erwähnten sozialen Trends, folgende Punkte:

- Die *zunehmende Komplexität* des Bildungsangebots und der Bildungsnachfrage. In der Vergangenheit konnte Qualität in Bildung und Ausbildung nahezu der "Weisheit" der staatlichen Behörden und den angeborenen Fähigkeiten der Lehrer und Ausbilder zugeschrieben werden. Aufgrund der sich schnell verändernden Umwelt, neuer Anforderungen, komplexerer Tätigkeiten, Differenzierung und verstärkter Kundeneinbindung sind diese Faktoren nicht länger eine Garantie für Qualität.
- Wachsende *Konkurrenz* zwischen den Anbietern von Bildungs- und Ausbildungsleistungen. Der Wettbewerb gründet sich auf Fakten und die wirkliche Qualität der erbrachten Leistungen und nicht länger auf ihren historischen Stellenwert und Ruf.
- Bei vielen Bildungs- und Ausbildungstypen ist eine *Kosteneskalation* zu beobachten. Die Stärkung der Selbständigkeit allein stellt dafür keine Lösung dar, wenn der Anbieter von Bildungs- und Ausbildungsleistungen keine klare Vorstellung über die damit verfolgten Ziele und Prioritäten hat und nicht weiß, inwiefern sich dadurch die Qualität verbessern und weiterentwickeln wird.

Diese Faktoren erfordern natürlich von den Anbietern von Berufsbildungsleistungen ein besseres und strategischeres Management. Es erfordert Einsatz, Enthusiasmus und Engagement von allen in der Einrichtung tätigen Personen, mit anderen Worten einen "Total"-Quality-Management-Ansatz.

### **1.3.3 Das Qualitätsprinzip in der beruflichen Weiterbildung**

Die gesellschaftlichen (siehe Absatz 1.3.1) und wirtschaftlichen Trends gelten selbstverständlich auch für die meisten beruflichen Weiterbildungsangebote, insbesondere für die Programme, die auf dem freien Markt angeboten werden. Er gilt nur mit Einschränkungen für die auf die Verbesserung des Bildungsstands gering qualifizierter Personen oder Arbeitslose ausgerichteten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, bei denen die Marktkräfte von weitaus geringerer Bedeutung sind.

Es gibt jedoch auch eine Reihe von Faktoren und Trends, mit spezifischen Auswirkungen auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Einer der Hauptgründe für die zunehmende Beachtung, die Qualitätsfragen in der beruflichen Weiterbildung finden, ist die fehlende Transparenz aufgrund einer großen Zahl von Anbietern und Programmen ohne sichtbare Regulierung. Daher besteht ein Bedarf an Systemen und Verfahren zur Bewertung der Qualität der Angebote. Es wird aber immer schwieriger diesem Bedarf nachzukommen, da die Ausbildungsprogramme immer stärker maßgeschneidert sind und unternehmensabhängig geplant werden.

Der immer lautere Ruf nach Qualitätssicherungsansätzen wurde folglich also durch die Auswirkungen des schnellen und diversifizierten Anstiegs der Zahl der Weiterbildungsanbieter wie auch der

Ausbildungsangebote selbst ausgelöst. In dieser Entwicklung steckt implizit auch die Erkenntnis, daß die Marktmechanismen, die normalerweise zu einer Qualitätsverbesserung und Aussonderung qualitativ geringwertiger Angebote führen, nicht optimal greifen.

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Trends werden für die nationale oder regionale Ebene häufig noch besondere Erwägungen angeführt. In Griechenland beispielsweise führten die Bereitstellung und der Einsatz beträchtlicher nationaler und europäischer Gelder für neue Weiterbildungsmaßnahmen zu einer in Griechenland bis dahin unbekanntem Ausweitung, Vielzahl und Vielfalt an beruflichen Weiterbildungsstrukturen und -maßnahmen, mit der Folge, daß in Griechenland zum ersten Mal auf nationaler Ebene Anstrengungen zur Kontrolle und Verbesserung der Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen unternommen wurden. Eine ähnliche Entwicklung war in Deutschland bei der Eingliederung der neuen Bundesländer zu beobachten, wo die Ausweitung der beruflichen Weiterbildungsangebote schnell zu einem Bedarf an Qualitätssicherungsmechanismen führte.

Die Nachfrage nach Mechanismen zur Qualitätssicherung in Ausbildungsangeboten und zur Verbesserung der Markttransparenz geht nicht nur von den Kunden aus. In vielen Ländern haben die staatlichen Stellen gesetzliche Initiativen ergriffen, um den Kunden zu schützen, insbesondere wenn Einzelpersonen betroffen sind. Ein besonderes Ziel dieser Maßnahmen bestand darin, den Kunden ein gewisses Maß an Sicherheit beim Erwerb von Weiterbildungsdienstleistungen zu geben.

Die Qualitätstrends in der beruflichen Weiterbildung stehen auch im Zusammenhang mit dem veränderten Verhalten der Firmen selbst, welche die Hauptkunden darstellen. Unternehmen erkennen zunehmend an, daß die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeiter einen wichtigen Faktor für ihren langfristigen Markterfolg darstellen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese Investition durch Qualitätssicherungsmechanismen, sowohl innerhalb des Unternehmens als auch beim Anbieter, zu optimieren. Eine weitere firmenbezogene treibende Kraft stellt die wachsende Beachtung der Qualitätssicherung bei den firmeneigenen Produkten und Dienstleistungen, z.B. durch Anwendung einer der ISO 9000 Standards, dar. Dadurch wird die Tendenz zur Anwendung ähnlicher Qualitätssicherungsgrundsätze bei Ausbildungsmaßnahmen verstärkt. Das erklärt auch das wachsende Interesse an einer Zertifizierung der Ausbildungsanbieter nach ISO 9000.

Als abschließende, in den meisten europäischen Ländern jedoch bisher noch sehr verhaltene Entwicklung, ist die Forderung nach Anerkennung der beruflichen Weiterbildungsbemühungen von Einzelpersonen zu nennen. Mit der steigenden Zahl von Personen, die in die Aktualisierung und Verbesserung ihrer Qualifikationen investieren, steigt auch die Forderung nach einer irgendwie gearteten Anerkennung dieser Bemühungen.

Es ist schwer vorstellbar, wie diesen Forderungen ohne eine Art formeller Anerkennung der Qualität der von ihnen belegten Ausbildung nachzukommen ist, was implizit eine Anerkennung der Anbieter und/oder ihrer Ausbildungsprogramme bedeutet.

## **Kapitel 2 Qualitätssicherungs- und Kontrollsysteme in der beruflichen Bildung und Ausbildung**

### **2.1 Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und Ausbildung**

#### **2.1.1 Was bedeutet Qualitätssicherung?**

Nach ISO 8402 sind unter "Qualitätssicherung" alle im Qualitätssystem vorgesehenen, beschriebenen, geplanten und systematischen Tätigkeiten zu verstehen, die hinreichend Zuversicht gewährleisten, daß eine Einheit Qualitätsanforderungen entsprechen wird.

Mit anderen Worten muß die Qualitätssicherung sicherstellen, daß:

- Qualitätsstandards definiert werden
- geeignete Verfahren verfügbar sind
- die Einhaltung der Verfahren überwacht wird
- die Gründe für die Nichteinhaltung analysiert werden
- die Ursachen für Probleme durch geeignete Abhilfemaßnahmen beseitigt werden.

"Qualitätssicherungsmechanismen" können als Untergruppe eines "*Qualitätskontrollsystems*" gesehen werden. Sie betreffen das Verfahren, das die Übereinstimmung des Ergebnisses mit den Spezifikationen sicherstellen soll. Die Anwendung von Qualitätssicherungsgrundsätzen erfordert natürlich einen gewissen Konsens darüber, welche Qualitätsattribute am wichtigsten sind. Wie bereits gesagt, ist das beim Angebot von Berufsbildungsprogrammen nicht immer einfach.

Die Qualitätssicherung gewinnt an Bedeutung, wenn man den produktorientierten Qualitätsschwerpunkt, wie er in der europäischen beruflichen Bildung und Ausbildung immer noch vorherrschend ist, zugunsten eines verfahrensorientierten Qualitätsschwerpunkts aufgibt. Das setzt ein Verständnis der verschiedenen Verfahren, die zu einem Qualitätsergebnis führen, der zu kontrollierenden Input- und Outputfaktoren sowie der Verfahrensfaktoren, die kontrolliert werden können, voraus. Es ist leicht verständlich, daß es angesichts dieser Komplexität und Vielzahl voneinander abhängiger Verfahren keine einfache oder allgemein anwendbare Methode der Qualitätssicherung in der Berufsausbildung geben kann.

Bereits für die berufliche Erstausbildung stellt die Qualitätssicherung eine beängstigende Aufgabe dar, insbesondere mit Blick auf die sich verändernden Anforderungen und Bedürfnisse. Jedoch schaffen Faktoren wie die öffentliche Besorgnis um Qualität in der Bildung, die Verfügbarkeit anerkannter Standards für Berufsbildungsprogramme und das Vorhandensein von Überwachungs- und Kontrollmechanismen zumindest eine solide Grundlage für die Einführung neuer oder zusätzlicher Qualitätssicherungsmethoden. Angesichts der wachsenden Vielfalt an Berufsbildungsprogrammen (das Produkt), die eine Definition von Qualitätssicherungsmechanismen auf der Grundlage des einzelnen Produkts weniger gangbar und praktikabel macht, ist ein Übergang von der "Produkt-" zur "Verfahrensqualitäts-sicherung" abzusehen.

In der beruflichen Weiterbildung ist die Qualitätssicherung eine noch komplexere Angelegenheit. Allgemeine Qualitätsstandards gibt es nur in bestimmten Bereichen – in der Regel gilt dies für staatlich finanzierte berufliche Programme und/oder Programme, die zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung einzuordnen sind. Bei der Betrachtung weniger systematisierter Ausbildungsmaßnahmen, die sich enger an der Marktnachfrage orientieren, wird die Kontrolle der Verfahrensqualität weniger einheitlich und systematisch. Ferner verlagert sich der Schwerpunkt der Qualitätssicherung dahingehend, daß die tatsächliche Einhaltung der vom Anbieter gegebenen Versprechen im Hinblick auf Kursinhalt und Ausbildungsergebnisse sichergestellt werden soll. Für eine Ausbildungseinrichtung bedeutet dies, daß sie eine Reihe von Qualitätssicherungsmechanismen für ihre verschiedenen Ausbildungsplanungs- und Organisationsverfahren benötigt. Qualitätssicherung

ist jedoch nicht leicht zu erzielen, da die Art des Ausbildungsbedarfs sehr unterschiedlich ist, die Kurse schnell entworfen werden müssen und der Lebenszyklus der Ausbildungsprogramme häufig sehr kurz ist.

Ein besonderes Merkmal der Qualitätssicherungsfragen in der beruflichen Weiterbildung ist, daß sie sowohl auf den Anbieter (wie in der beruflichen Erstausbildung) als auch auf den Kunden, das in die Ausbildung investierende Unternehmen, zutreffen. Somit werden eine systematischere Planung, Kontrolle und Überprüfungsmechanismen eingeführt, um sicherzustellen, daß die von den Beschäftigten verfolgte Ausbildung auch wirklich den Anforderungen des Unternehmens, der Abteilung und den Arbeitsplatzanforderungen entspricht. Dieser Trend zeigt auch den langsamen Wandel von einem angebotsgesteuerten zu einem nachfrageorientierten Markt der Weiterbildungsleistungen auf. Es sei erwähnt, daß derzeit eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren und Methoden unter dem Titel "Qualitätssicherung" eingeordnet werden, was davon zeugt, daß der Begriff erst vor kurzem eingeführt wurde. Eine weitere interessante Beobachtung ist, daß einige der effizientesten Qualitätssicherungsansätze in der beruflichen Weiterbildung auf die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und externen Anbietern gründen.

### **2.1.2 Umsetzung von Qualitätssicherungsgrundsätzen in europäischen Berufsbildungssystemen**

In europäischen Berufsbildungssystemen sind im wesentlichen zwei Typen von Ansätzen zur Qualitätssicherung in der Erstausbildung und Weiterbildung zu erkennen: Ein Typ beruht auf (gesetzlichen) Initiativen der staatlichen Stellen, der andere hängt von Marktstrategien ab. Waren die staatlichen Strategien anfangs der beruflichen Erstausbildung vorbehalten und war die berufliche Weiterbildung allein mit Marktkräften konfrontiert, ist nun zunehmend eine Vermischung zu beobachten: Die staatlichen Stellen drücken zumindest einem Teil des Weiterbildungsbereichs ihren Stempel auf, während marktwirtschaftliche Grundsätze und Ansätze in die berufliche Erstausbildung Eingang finden.

Zu den von *staatlichen Behörden* gesetzlich regulierten oder vorgeschriebenen Maßnahmen, Ansätzen und Instrumenten gehören:

- die Anerkennung des Inhalts und der Befähigungsnachweise für berufliche Bildungs- und Ausbildungsprogramme – insbesondere solcher, die den Zugang zu anderen Programmen und Positionen in öffentlichen Einrichtungen oder regulierten Berufen öffnen
- offizielle Standards für Programme und Anbieter, die sich in der Regel auf Inputfaktoren beziehen
- regulierte Zugangsvoraussetzungen für Auszubildende
- Überwachungssysteme
- Qualifikationsanforderungen für Ausbilder und Lehrer.

Diese Themen können in Gesetzen auf nationaler oder regionaler Ebene geregelt, als Finanzierungskriterien formuliert oder als besondere Voraussetzung für die Ausbildung von Beschäftigten im öffentlichen Dienst festgelegt sein. Je nach Grad ihrer Kohärenz und Vollständigkeit tragen diese Maßnahmen zur Qualitätssicherung bei.

Andere Qualitätssicherungsmaßnahmen sind mit den Entwicklungen des *freien Marktes* verbunden, dazu gehören:

- verfahrensorientierte Qualitätssicherungssysteme der Anbieter, möglicherweise zertifiziert nach ISO 9001 oder ISO 9002 (im Vereinigten Königreich, Deutschland, zunehmend in den Niederlanden, Dänemark und anderen Ländern)
- Kennzeichnung von Anbietern und Programmen auf der Grundlage bestimmter Kriterien oder Normen (z.B. in Deutschland, Frankreich, Irland)
- interne Qualitätssicherungsmechanismen innerhalb der Unternehmen (in der Regel den größeren Unternehmen mit eigenen Ausbildungsabteilungen)

- Verfügbarkeit von Datenbanken über Berufsbildungsangebote für eine bessere Markttransparenz (z.B. in den Niederlanden, Deutschland, Frankreich, Belgien, Spanien)
- Kundenschutzkriterien und Verhaltenskodex der Anbieter (z.B. Deutschland, Norwegen)
- Qualitätssicherung auf der Grundlage von Selbstbewertungsmethoden (z.B. CEDEO-System in den Niederlanden).

Die Ausgewogenheit, der Umfang und die Verbreitung aller genannten staatlichen und marktorientierten Qualitätssicherungsmechanismen sind in Europa von Land zu Land sehr unterschiedlich. Dazu sollen einige Beispiele angeführt werden.

In Griechenland sind die Hauptkriterien für die Qualitätssicherung in Bereichen, in denen ein gesetzlicher Rahmen für die Weiterbildung besteht:

- die Kompetenz, Sachkenntnis und Qualifikation der Ausbilder
- die angemessene Erkennung von Ausbildungsbedürfnissen und die Fähigkeit, die Ergebnisse der Analyse in geeignete Ausbildungspläne und -spezifikationen umzusetzen
- die Bedeutung der angebotenen Qualifikationen
- die Effizienz der Ausbildung im Hinblick auf die Erzielung positiver Ergebnisse und Leistungsverbesserung
- die Nützlichkeit und Bedeutung des Ausbildungsmaterials und der Mittel sowie die Eignung der Ausbildungsräumlichkeiten, -ausstattung und -umgebung
- die Effizienz der Organisation, der Verfahren und des Ausbildungsaufbaus.

Je nach Art der Tätigkeit liegt der große Schwerpunkt der Vorschriften auf der inhaltlichen Bedeutung, Ausbildungsplänen oder finanziellen Elementen. Insgesamt wird Qualität daran gemessen, wie effizient die beruflichen Bedürfnisse der Teilnehmer bei gleichzeitiger Übereinstimmung mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllt werden – und dies zu minimalen Kosten.

In Deutschland hat die Entwicklung von Berufsbildungssystemen für Personen aus den neuen Bundesländern zahlenmäßig beachtlich zugenommen. Neben dieser Entwicklung hat sich ein stark strukturiertes Netz an Kontrollmaßnahmen für die Qualitätssicherung der Weiterbildungssysteme entwickelt. Dazu gehören Methoden zur Erstellung von Berufsbildungsprogrammen, die Pflicht, Teilnehmer an Berufsbildungsmaßnahmen vorab zu beraten, Abschätzungen der Auswirkungen der Ausbildung auf den Arbeitsmarkt und eine stärkere Verpflichtung der für die Finanzierung der Ausbildungsmaßnahmen aufkommenden Stellen, Bewertungen durchzuführen. In diesem Fall spielen auch die wirtschaftliche Effizienz der Berufsbildungsmaßnahmen und das Kosten-Nutzen-Verhältnis eine wichtige Rolle. Ein besonderes Merkmal dieser Systeme war die umfassende Auswertung und Informationszusammenstellung der Systeme. Regionale und sektorielle Analysen erbrachten Daten über die festgestellte Qualität und die im Laufe der Zeit aufgetretenen Veränderungen. Sie wurden durch Daten über die anschließenden Berufslaufbahnen ergänzt.

Im dänischen System der beruflichen Erstausbildung haben die Sozialpartner strukturell eine starke Position, um die Festsetzung und Erreichung von Qualitätszielen zu beeinflussen und somit die Qualität zu sichern. Auf zentraler Ebene haben die Branchenausschüsse einen starken Einfluß auf den Inhalt individueller Programme und ihre laufende Anpassung und Erneuerung. Die Branchenausschüsse sind es auch, welche die Unternehmen anerkennen, die geeignete Ausbildungsplätze für Lehrlinge bereitstellen können.

Auf schulischer Ebene verfolgen die Sozialpartner Qualitätsziele durch ihre gesetzlichen Vertreter in den Schulverwaltungsräten und den beratenden lokalen Ausbildungsausschüssen, die allen Berufsschulen angegliedert sind. Darüber hinaus wird die Qualität in der beruflichen Erstausbildung dadurch gestärkt, daß die Voraussetzung für die Teilnahme an einem Lehrgang ein Anstellungsvertrag in einem Unternehmen ist: Der Unternehmer kann wahrscheinlich einschätzen, ob ein potentieller Lehrling fähig ist, die Berufsausbildung zu beenden und einen Gegenwert für das von ihm verdiente Geld zu erbringen, denn die Lehrlingsvergütung ist Bestandteil des Arbeitsvertrags.



## 2.2 Qualitätskontrollsysteme

### 2.2.1 Was ist ein Qualitätskontrollsystem?

Obgleich die Begriffe "Qualitätskontrollsystem" und "Qualitätssicherungssystem" bisweilen für ein und denselben Sachverhalt verwendet werden, wird die Qualitätssicherung im Rahmen des vorliegenden Berichts als Teil eines breiteren Qualitätskontrollsystems gesehen.

Der Begriff "*Qualitätskontrollsystem*" bezieht sich auf viele Aspekte und davon abhängige Nebenaspekte, die zusammengenommen die Qualitätskontrolle einer Zahl damit verbundener Verfahren sicherstellen. Als Schlüsselmerkmale eines Qualitätskontrollsystems können genannt werden:

- Entwurf und Planung beruhen auf erkannten Bedürfnissen und Anforderungen
- Betrieb und Durchführung stimmen mit dem Entwurf und der Planung überein
- es bestehen effiziente Mechanismen zur Bewertung der Ergebnisse
- Entwurf und Durchführung werden laufend verbessert.

Ein solches Qualitätskontrollsystem kann auf Produkte, Dienstleistungen, ein Verfahren, eine Einrichtung oder sogar einen Industriezweig Anwendung finden.

Qualitätskontrollsysteme erfordern, daß einige Dinge erfüllt sind und durchgeführt werden:

- eine klare Urheberschaft und festgelegte Verantwortlichkeiten für das System, seine verschiedenen Teile, Phasen und Verfahren;
- das Erkennen der Bedürfnisse, insbesondere wenn sich diese schnell ändern
- die Verfügbarkeit einer effizienten Entwurfs- und Planungsmethode, um auf die erkannten Bedürfnisse einzugehen;
- die Mittel und Qualifikationen zur effektiven Umsetzung des Geplanten und Erreichung der gesteckten Zielsetzungen;
- das Verständnis der internen und externen Faktoren, die den Prozeß beeinflussen könnten;
- laufende Auswertung der Ergebnisse;
- Festlegung und Anwendung von Verfahrenskontrollfaktoren;
- verfügbare Mittel zur Umsetzung von Veränderungen in der Entwurfs- und Durchführungsphase.

Diese Liste zeigt deutlich, daß das Konzept des "Qualitätskontrollsystems" auf die berufliche Bildung und Ausbildung anwendbar ist. Es kann auf unterschiedliche Weise und auf verschiedenen Ebenen angewandt werden. Eine Möglichkeit wäre der Einsatz eines Qualitätskontrollsystems für Berufsbildungsangebote auf Ebene der Länder oder Regionen, die wir hier "Makro-Ebene" nennen und durch die staatlich kontrollierten Systeme der beruflichen Erstausbildung veranschaulichen wollen. Eine andere nützliche Ebene für die Betrachtung der Qualitätskontrolle ist die institutionelle Ebene.

Zwar ist eindeutig festzulegen, welche Person für welchen Aspekt eines Qualitätskontrollsystems verantwortlich ist, es ist jedoch nicht erforderlich, daß alle Verfahren der Kontrolle ein und derselben Person unterstehen. Bei der Qualitätskontrolle auf institutioneller Ebene werden beispielsweise einige der Bewertungsverfahren (und bisweilen auch die Bedarfsanalyse und der Programmwurf) von externen Abteilungen vorgenommen und nicht von der Abteilung, die im Zentrum des betrachteten Qualitätskontrollsystems steht.

### 2.2.2 Qualitätskontrollsysteme auf Makroebene

Auf der Makroebene gibt es in allen europäischen Ländern ein einziges Qualitätskontrollsystem für Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung, das in der Regel recht vollständig ist, d.h. alle oben beschriebenen Merkmale eines Qualitätskontrollsystems aufweist. In den meisten Ländern jedoch funktionieren einige der in das System integrierten Rückkopplungsschleifen nicht optimal.

Bei der Betrachtung des Bereichs der beruflichen Weiterbildung müssen verschiedene Untersysteme unterschieden werden. Nur bei wenigen Untersystemen, z.B. staatlich finanzierten oder anerkannten Befähigungsnachweisen, kann man von einem "Qualitätskontrollsystem" sprechen. Der Hauptkontrollmechanismus für die Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen ist der Markt von Angebot und Nachfrage. Wie wir jedoch gesehen haben, ist einer der Gründe für die zunehmende Beschäftigung mit Qualitätsfragen in der Weiterbildung gerade eben die Erkenntnis, daß die Marktmechanismen nicht optimal funktionieren. Mit der Anwendung weiterer Qualitätssicherungsmechanismen und ihrer Verknüpfung zeichnen sich Qualitätskontrollsysteme für einen Teil der Weiterbildungseinrichtungen ab.

Welche Kriterien gelten für ein gutes Qualitätskontrollsystem auf Makroebene in der beruflichen Bildung und Ausbildung? In den Niederlanden heißt es hierzu: "Gut sein" bedeutet erstens, glaubwürdig zu sein, und zweitens, alle Beteiligten zur Teilnahme zu motivieren. Mindestanforderungen zur Erreichung dieses Ziels sind:

- die Erfassung aller Bereiche: Die gesamte Einrichtung des (Unter-)Systems muß Teil der Qualitätskontrolle sein;
- es muß eine regelmäßige Beurteilung und Auswertung stattfinden;
- Transparenz der Qualitätskriterien mit klaren Verfahren und Qualitätsindikatoren;
- Öffentlichkeit: Die Kunden müssen Informationen über die erreichten Qualitätsniveaus erhalten.

Für die höhere Berufsbildung in den Niederlanden besteht bereits ein System, das diesen Anforderungen entspricht, und ein vergleichbares System wird für die berufliche Erstausbildung auf Sekundarschuleebene entwickelt.

### 2.2.3 Qualitätskontrollsysteme auf institutioneller Ebene

Der Begriff Qualitätskontrollsysteme läßt sich am einfachsten auf die Ebene der Einrichtungen (Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen) anwenden. An dieser Stelle soll eine Einrichtung mit Berufsbildungsangeboten als kleines eigenständiges System betrachtet und analysiert werden, ob sie die Qualität ihrer Berufsbildungsleistungen kontrollieren kann. Deutlicher ausgedrückt bedeutet das folgendes: Wendet ein Anbieter Qualitätssicherungsmethoden auf seine gesamte Einrichtung und Organisation an, hat er ein gutes Qualitätskontrollsystem.

Es führen mehrere Wege zu diesem Ziel. Die anspruchsvolleren bauen auf der Verfolgung eines *Total Quality Management (TQM)* innerhalb der Organisation auf.

Die 10 wesentlichen Punkte eines TQM sind:

- eine starke Kundenausrichtung;
- ständige Verbesserung der Verfahren, Produkte und Dienstleistungen;
- Qualitätssicherung der bestehenden Verfahren;
- Vermeidung von Qualitätsproblemen (statt Entdeckung derselben), um Kosten zu senken;
- Verfahrenorientierung für interne Operationen;
- Führung durch Führungsmanagement;
- jeder in der Organisation ist für die Qualität verantwortlich;
- häufige Teamarbeit;
- Schwerpunkt auf Fakten und Datengrundlagen;
- systematische Problemlösung durch geeignete Werkzeuge.

Darin zeigt sich, daß Qualitätssicherung nur ein Teil einer TQM-Strategie ist, während Qualitätskontrollsysteme auf institutioneller Ebene sehr viele Gemeinsamkeiten mit den TQM-Grundsätzen aufweisen.

In ganz Europa wächst das Interesse an den Qualitätsansätzen in Berufsbildungskreisen. Diese Entwicklung ist auf den entsprechenden Erfolg der Strategien in der Industrie wie auch auf die Erkenntnis zurückzuführen, daß zur Erfüllung der wachsenden Qualitätsanforderungen der Schwerpunkt vom Produkt über eine Verfahrensausrichtung auf die Qualität der Organisation als Ganzes verlagert werden muß. Es muß jedoch hinzugefügt werden, daß es häufig nicht eindeutig ist, wie und inwieweit TQM-Ansätze in Berufsbildungseinrichtungen eingesetzt werden können.

Neben einigen frühen flämischen, niederländischen, britischen und italienischen Initiativen verdient das dänische Experiment besondere Erwähnung. Viele berufsbildenden Oberschulen in Dänemark haben Projekte mit dem Ziel gestartet, eigene Methoden und Ziele für die Qualitätssicherung und -entwicklung zu erarbeiten. Nach der Strukturreform im Jahre 1991 unterstützte die Abteilung für berufliche Bildung und Ausbildung im Bildungsministerium 70-80 solcher auf die Schulen gestützte Qualitätsprojekte, die umfangreiche Zielsetzungen verfolgten. Einzelne Oberschulen begannen mit der Verfolgung von Qualitätsstrategien, wobei Qualitätsmanagementsysteme eingesetzt wurden, wie sie in abgewandelter Form auch in der privaten Wirtschaft verwendet werden, z.B. ISO-9000 Zertifizierung (siehe Kapitel 4) und TQM.

Somit werden in ganz Europa Qualitätskontrollsysteme auf institutioneller Ebene entwickelt. Dies gilt natürlich auch für Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, da sie die Qualitätsstandards ihrer Industriekunden erfüllen müssen, die zunehmend selbst über Qualitätskontrollsysteme verfügen. Andererseits muß auch beachtet werden, daß Qualitätskontrollsysteme in Berufsbildungseinrichtungen nie so gut funktionieren werden wie in der Industrie. Denn letztlich sind Bildung und Ausbildung immaterielle Dienstleistungen, bei denen der Kunde teilweise auch selbst für das Ergebnis verantwortlich zeichnet. Aus diesem Grund wird der Schwerpunkt der Qualitätskontrollmodelle eher auf Produktion und Mängelerkennung als auf Vermeidung liegen.

## 2.3 Bewertungsverfahren als Teil der Qualitätskontrollsysteme

### 2.3.1 Bewertungsmodelle für die Berufsbildung

Die Beurteilung ist kein neues Thema im Bereich Bildung und Ausbildung. Viele Punkte können in der Bildung und Ausbildung beurteilt werden, z.B.:

- die Schüler und Auszubildenden, üblicherweise durch eine Prüfung;
- die Lehrer und Ausbilder;
- das Programm, der Lehrplan oder Lehrgang;
- die Organisation und das Management.

Bei jedem dieser Punkte können verschiedene Aspekte bewertet werden, bei einem Lehrgang sind dies z.B. seine Erheblichkeit, seine Darbietung und seine Auswirkung. Obgleich die "Bewertung" als Bestandteil der Qualitätskontrollsysteme gesehen werden kann, ist es eine Tatsache, daß die Bewertung in Bildung und Ausbildung auf unterschiedliche Art und zu unterschiedlichen Zwecken stattfindet.

Die Bewertung kann einem oder mehreren Zielen dienen. Unter den wichtigsten sind anzuführen:

- Legitimierung: Sie bezieht sich auf die Rechtfertigung des Entwurfs der beruflichen Bildung und Ausbildung.
- Einblick: sie verhilft zu einem besseren Verständnis des Ablaufs in einer Einrichtung oder einem Programm (kann durch Selbstbewertung oder Fremdbewertung geschehen).
- Politische Unterstützung: Bewertung als Mittel zu einer besseren Entscheidungsfindung auf institutioneller oder politischer Ebene.
- Verbesserung: Diese Funktion kommt der Qualitätsverbesserung und -sicherung sehr nahe.
- Transfer: Nutzung der Bewertung zur Verbesserung der Verfahren anderenorts.

Bewertungen werden in der Regel zu einem der drei folgenden Zwecke benutzt:

- Nachweis der Erheblichkeit und Erfüllung der Rechenschaftspflicht;
- besseres Verständnis der aktuellen Situation;
- Grundlage für Verbesserungen auf unterschiedlicher Ebene.

Einige Bewertungsarten legen den Schwerpunkt nur auf einen Aspekt, z.B. die Prüfung der Schüler. Andere, wie die Wirtschaftsprüfung bei einem Ausbildungsanbieter, umfassen häufig alle Ziele und Zwecke, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Die Einordnung nach ihrem Zweck ist ein Weg, die Arten und Formen der Bewertung in Berufsbildungssystemen zu untergliedern. Ein anderer Ansatz besteht in der Einordnung der Bewertungsgegenstände. Als zwei nützliche Klassifikationen sind zum einen die verschiedenen "Schichten" der Berufsbildungsangebote zu nennen und zum anderen die Betrachtung des Input-Output-Modells.

Beim ersten Modell wird nach einer Reihe von *Schichten* der Berufsbildungsangebote unterschieden:

- Politiker und Verwaltungen;
- Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen;
- Berufsbildungsprogramme;
- Lehrer und Ausbilder;
- Schüler, Auszubildende, Studenten.

Bei jeder Schicht kann unterschieden werden zwischen der "Qualität des Entwurfs", z.B. Angemessenheit der Berufsbildungspolitik, und der "Qualität der Übereinstimmung", z.B. Effizienz der Verfahren des Anbieters. Das ergibt insgesamt 10 Bewertungsbereiche. Ein Qualitätskontrollsystem muß eine Bewertung aller aufgezählten Bereiche umfassen, wenn es voll effizient sein soll.

Eine anderer Bewertungsansatz ist die Betrachtung der Berufsbildungseinrichtungen als *Input-Output-System*. Die Bewertungsthemen können dann in Input-, Verfahrens- oder Outputfaktoren unterteilt werden. Bei *Inputbewertungen* wird davon ausgegangen, daß die Qualität des Outputs durch Erfüllung geeigneter Voraussetzungen sichergestellt wird. Üblicherweise werden dabei Aspekte bewertet wie: Lehrer-/Ausbilderqualifikationen, Programmbeschreibung, Definition des didaktischen und methodischen Ansatzes, Lehrplan, Ausrüstung und Lehrumgebung, Vorkenntnisse und Motivation der Auszubildenden. Formen der Inputbewertung sind in den meisten Systemen der beruflichen Erstausbildung zu finden.

Bei den Weiterbildungsmaßnahmen hingegen ist die *Output-Bewertung* sehr viel verbreiteter. Bei diesen Bewertungsmethoden werden Schlußfolgerungen über die Qualität der Berufsbildungsmaßnahme auf der Grundlage ihres Erfolgs, ihrer Auswirkung oder dem Zufriedenheitsgrad der Auszubildenden gezogen: unmittelbares Kursergebnis, erlernte Fähigkeiten, Kursabschlußquote, Produktivitätssteigerung, usw. Übliche Methoden zur Outputbewertung sind Teilnehmerumfragen, Analysen der Prüfungsergebnisse, Selbstbeurteilungsmethoden, Auswertung der Leistungssteigerung. Einen Sonderfall der Output-Bewertung stellt die Prüfung der Schüler/Auszubildenden dar, die in der beruflichen Erstausbildung Standard, in der beruflichen Weiterbildung jedoch nicht sehr verbreitet ist.

Schließlich können auch *verfahrensorientierte* Bewertungsansätze angewandt werden, indem individuelle Qualitätsbewertungsmethoden in ein kohärentes System zur Bewertung und Verbesserung des Durchführungsprozesses der Berufsbildungsmaßnahme als Ganzes, von der Analyse der Ausbildungsbedürfnisse bis zur Anwendung der erlernten Fähigkeiten, eingebunden werden. Weitere Faktoren der Verfahrensbeurteilung umfassen die Planung und Ausführung von Tätigkeiten, das Management der Lernumgebung, die Methoden der Ausbildungsdurchführung, die Ausbildung der Lehrkräfte, die angebotenen nicht-erzieherischen Dienstleistungen und die Verwaltung von Ausbildungseinrichtungen. Verfahrensansätze sind noch in der Entwicklungsphase, ihre Bedeutung nimmt jedoch zu.

Ist eine weitere Klassifizierung der Bewertungsklassen notwendig, so kann auch eine Kombination des Schichtmodells und des Input-Output-Modells verwendet werden.

### **2.3.2 Der Einsatz von Bewertungsmethoden in der Qualitätskontrolle bei der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen**

Ist die Bewertung Teil eines Qualitätssicherungs- oder Kontrollsystems, dient es hauptsächlich zwei Zielen:

- überprüfen, ob Anforderungen und Qualitätskriterien eingehalten wurden (oder in welchem Ausmaß);
- Verbesserungsmöglichkeiten erkennen, die wieder in das Qualitätssystem einfließen können.

Diese zwei Funktionen, Überprüfung und Verbesserung, sind bei allen Bewertungsmaßnahmen und Arten der Berufsbildungsangebote zu beobachten. Jedoch bedeutet die Existenz dieser Bewertungen allein noch nicht, daß sie auch für die mit ihnen angestrebte Zielsetzung effizient sind. Die Durchführung einer Bewertung ist eine Sache, sicherzustellen, daß sie auch wirklich verlässlich das auswertet, was die Zielvorgabe war – insbesondere Qualitätsaspekte – ist eine andere Sache. Das soll an einigen Beispielen erläutert werden.

In Portugal ist die Bewertung (staatlich finanzierter) Weiterbildungsmaßnahmen zwingend vorgeschrieben, sie wird jedoch in erster Linie aus administrativer Sicht durchgeführt, wobei Indikatoren wie Ressourcen (Ausbilder, didaktische Mittel), Produkte (Anzahl der Auszubildenden) oder interne Effizienz (Kosten-Nutzen-Quote) eingesetzt werden. Es findet keine Bewertung der von den Auszubildenden erlangten beruflichen Qualifikationen statt. Es findet auch keine Beurteilung der Ausbildungsansätze statt, die zur Erlangung dieser Qualifikationen am besten geeignet sind.

Eine ähnlich eingeschränkte Auslegung der "Qualität von Berufsbildungsangeboten" ist auch in anderen Ländern, wie z.B. Griechenland, zu finden. Eine Ausnahme scheinen die für die neuen Berufsbildungssysteme in den neuen deutschen Bundesländern durchgeführten Bewertungen darzustellen. Traditionelle Qualitätsbewertungen (die insbesondere den Zufriedenheitsgrad maßen) wurden durch Daten über die nachfolgende Entwicklung der beruflichen Laufbahnen ergänzt, wodurch die Qualität der Weiterbildung an die nachfolgende Erwerbstätigkeit geknüpft wird.

Ein zweites Thema, das Erwähnung verdient, ist die Verlässlichkeit der Bewertungen selbst. Betrachten wir zum Beispiel die Prüfung von Schülern und Auszubildenden im Hinblick auf ihren Befähigungsnachweis. Bisweilen wird die Auffassung vertreten, dieses System sei Indikator für die Qualität des Bildungsprozesses. Prüfungen messen jedoch absolute Leistungen, was nicht gleichbedeutend ist mit der Bewertung der Qualität der Ausbildungsmaßnahmen. Qualitativ hochwertige Berufsbildungsmaßnahmen erfordern qualitativ hochwertige Prüfungssysteme. Es ist jedoch aus der Forschung im Bildungsbereich hinlänglich bekannt, daß es eine lange Liste von Faktoren gibt, die den Einsatz eines perfekten Prüfungssystems im voraus beeinflussen: der Prüfungskandidat, der Prüfer, die Themen selbst, die Situation, die Beziehung zwischen Prüfer und Prüfling, die Repräsentativität der Fragen, die Koordination zwischen den Prüfern, die Bewertungsgrundlagen, die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, usw.

Auch in der Bewertung der beruflichen Weiterbildung tauchen leicht Verlässlichkeitsfragen auf. Die Verwendung einfacher Auswertungsfragebögen, die nach Beendigung des Lehrgangs von den Auszubildenden auszufüllen sind, ist beispielsweise eine weit verbreitete Praxis bei Weiterbildungsmaßnahmen. Diese Erhebungen messen die unmittelbare Zufriedenheit, und dies zu kennen ist sicherlich nützlich. Jedoch sind die Ergebnisse nicht unbedingt ein guter und verlässlicher Hinweis auf die Qualität des Programms, die an dessen Auswirkung am Arbeitsplatz gemessen werden sollte.

Ein weiterer Punkt der Besorgnis ist die immer häufiger zu beobachtende Praxis der Anbieter, sich auf der Grundlage von veröffentlichten Kriterien, Checklisten und Modellen selbst zu bewerten. Auch wenn eingestanden werden muß, daß ein ehrlicher Selbstbewertungsprozeß sehr wertvolle Informationen zutage bringen kann, so gibt es doch immer Fehlerquellen, die sich in die Anwendung der Methode einschleichen und die Verlässlichkeit der Untersuchungsinstrumente und die daraus erschlossenen Ergebnisse in Frage stellen.

### **2.3.3 Qualitätsindikatoren**

"Qualitätsindikatoren" können als formal anerkannte Zahlen oder Quoten definiert werden, die als Maßstab zur Beurteilung und Bewertung der Qualitätsleistung dienen. Qualitätsindikatoren sollen an dieser Stelle kurz diskutiert werden, da sie in der Regel das Ergebnis einer Bewertung und Analyse sind und häufig gleichzeitig als Bezugsrahmen für die Bewertung dienen.

Die Bedeutung solcher Indikatoren findet immer stärkere Anerkennung, insbesondere in der staatlich finanzierten Bildung. Das INES-Projekt der OECD, das international vergleichbare Bildungsindikatoren festlegt, wird von vielen europäischen Ländern in vollem Umfang unterstützt. Gegenwärtig betreffen diese Indikatoren vorrangig finanzielle und makro-ökonomische Aspekte, es zeichnet sich jedoch ein Trend zu qualitativeren und auf die Einrichtungen ausgerichteten Indikatoren ab, die aus Qualitätssicht interessanter sind. Besondere Indikatoren, die sich mit spezifischen Aspekten der Berufsausbildung beschäftigen, wie z.B. Erheblichkeit der Programme, Auswirkungen am Arbeitsplatz, Ausgewogenheit zwischen beruflichen/allgemeinen Themen, fehlen jedoch.

Das wachsende Interesse an Qualitätssicherung und TQM-Ansätzen scheint eine Antriebsfeder für die Festsetzung von Qualitätsindikatoren zu sein. Eines der "Dogmen" der TQM-Philosophie ist, daß Entscheidungen weitestmöglich auf Fakten fußen sollten. Die Anwendung dieses Grundsatzes bringt nicht nur die Notwendigkeit mit sich, Daten systematischer zu erfassen (die dann für die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung verwendet werden), sondern auch eine Anzahl Gesamtindikatoren zu entwickeln, die erstens leicht verständlich sind, zweitens die Qualität kritischer Prozesse widerspiegeln oder in engem Zusammenhang damit stehen und drittens für Trendanalysen und zu Vergleichszwecken eingesetzt werden können.

Zweifellos führen sowohl die internationale Arbeit der OECD als auch die Auswirkungen der Qualitätsbewegung wahrscheinlich zur Verwendung und Annahme von Qualitätsindikatoren bei

Berufsbildungsangeboten. Es ist jedoch überraschend festzustellen, daß es in den Ländern, für die Länderberichte erstellt wurden, sehr wenig "anerkannte" Qualitätsindikatoren für irgendeinen Teil des Bildungs- und Ausbildungssystems gibt. Natürlich werden auf verschiedene Art Daten gesammelt, sind Schlüsselzahlen verfügbar, wird die Leistung verglichen usw. In Spanien ist es z.B. üblich, die Meinung der Auszubildenden zu den verschiedenen Elementen der Tätigkeit (Zufriedenheitsgrad, Bewertung des Lehrers, usw.) sowie die Erreichung der pädagogischen Ziele festzuhalten. Es gibt auch Indikatoren für greifbare Ergebnisse, wie die Beziehung zwischen der Ausbildung und dem Prozentsatz an Schülern, die in das Berufsleben eintreten oder ihre Berufssituation verbessern.

Mit Ausnahme einiger OECD-Indikatoren jedoch, die nicht sehr breit bekannt sind und nicht auf die Weiterbildung zutreffen, scheint es weder auf der Makroebene noch auf institutioneller Ebene eine "akzeptierte" Liste von Qualitätsindikatoren zu geben, die systematisch in den betroffenen Ländern angewandt würden (für ein in den Berichten nicht behandeltes Land, dem Vereinigten Königreich, kann festgestellt werden, daß die Zielsetzungen für nationale Berufsbefähigungsnachweise auf makroökonomischen Indikatoren beruhen).

Die Situation ist jedoch glücklicherweise im Wandel begriffen. Im dänischen Qualitätsstrategieplan werden beispielsweise über 20 Bereiche aufgelistet, die zur Qualität der Schule beitragen, angefangen von strategischen Managementthemen, über Studentenberatung bis zu Neuerungen im Bildungsbereich. Für jedes Thema werden sowohl Zielsetzungen als auch Indikatoren zur Messung der Qualitäts-ebene entwickelt.

Als weiteres Beispiel kann ein Pilotprojekt in einer portugiesischen Schule angeführt werden, worin auf die Definition von Qualitätsindikatoren hingearbeitet wird. Darunter sind zu nennen: Angemessenheit der menschlichen Ressourcen, Qualität der materiellen Ressourcen, Management und Organisation der Ausbildung, Bewertung, Grad der Zufriedenheit des Auszubildenden, Anpassungsfähigkeit des Auszubildenden an den Arbeitsplatz, Möglichkeiten, einen lokalen Ausbildungsplatz zu bekommen, Beschäftigungsmöglichkeiten.



## Kapitel 3 Qualitätssysteme in der europäischen Berufsbildung

### 3.1 Qualitätssysteme für die berufliche Erstausbildung

#### 3.1.1 Traditionelle Methoden und Ansätze für Qualitätskontrollsysteme

Bei den *traditionellen oder klassischen Methoden der Qualitätskontrolle* in den europäischen Systemen der beruflichen Erstausbildung sind viele Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Ländern festzustellen. Sie weisen folgende "typische" Merkmale auf:

- zentralisierter Organisationsansatz des Bildungssystems;
- umfassende Gesetzgebung mit detaillierten Beschreibungen von Inhalt und Organisation des Kursprogramms – einschließlich zentral festgelegter Lehrpläne;
- besondere Anforderungen an die Eignung und Kompetenzen von Lehrern und Ausbildern;
- klare Prüfungsbestimmungen für Schüler/Auszubildende (bisweilen mit landesweit einheitlichen Prüfungen), was traditionell als Hauptgarantie für Qualität gesehen wird;
- in einigen Ländern eine Aufsichtsbehörde mit vielen Befugnissen und Zugang zu allen Schulen sowie der expliziten Aufgabe, die Einhaltung des zentral festgelegten Lehrplans und einer Reihe behördlicher Vorschriften zu überwachen.

Andererseits enthalten die traditionellen Methoden auch wichtige Punkte für bestimmte Aspekte des Qualitätskontrollsystems. Als Hauptunterschiede gelten:

- die Freiheit der Schulen bei der Gestaltung der Programminhalte und Prüfungen;
- das Ausmaß der Kontrolle durch die Aufsichtsbehörde;
- die Rolle der Sozialpartner nicht nur im Hinblick auf die Mitarbeit bei der Festlegung der Lehrpläne, sondern auch in der Ausbildung, bei den Prüfungen und der Ausstellung des Abschlußzeugnisses.

Die traditionell *vorherrschenden Qualitätsparadigmen* in der beruflichen Erstausbildung waren (und sind es größtenteils weiterhin):

- Qualität aus didaktischer und/oder pädagogischer Sicht – mit Fragestellungen der folgenden Art: Wie kann das Lernen verbessert werden? Wie kann man junge Menschen zu verantwortlichen Bürgern erziehen? Welche Qualifikationen sind im Erwerbsleben erforderlich?
- Qualität aus (makro-)ökonomischer Sicht mit dem Schwerpunkt auf Fragen wie: Werden die für die berufliche Bildung und Ausbildung eingesetzten Ressourcen effizient genutzt? Welchen Kosten-Nutzen-Effekt haben die verschiedenen Ausbildungsformen? Was ist die optimale Klassenstärke?, Zahlen sich neue Ansätze aus (Fernstudium, Multimedia...)?
- Qualität aus sozialer oder soziologischer Sicht mit Blick auf Chancengleichheit, Integration benachteiligter Gruppen, Vermeidung von Zugangsdiskriminierung.

Offensichtlich haben diese traditionellen Qualitätsansätze in der beruflichen Erstausbildung noch heute Gültigkeit, insbesondere wenn die eingeführten Verfahren regelmäßig überprüft und überarbeitet werden. Das erklärt zum Teil warum das deutsche duale System derzeit, im Gegensatz zu anderen Ländern, keine größeren Veränderungen erfährt. Nach diesem System erfolgt die berufliche Erstausbildung sowohl im Unternehmen (vorrangig) als auch in der Schule (Ergänzungsfächer). Die Ausbildung zielt auf eine breite berufliche Erstausbildung ab, in deren Verlauf die technischen Fertigkeiten und das erforderliche Wissen für eine qualifizierte berufliche Tätigkeit gelehrt werden. Für jeden Fachberuf legen die staatlichen Organisationen und die Sozialpartner gemeinsam eine Ausbildungsverordnung fest. Die Bestimmungen werden laufend überarbeitet, hauptsächlich auf Initiative der Sozialpartner. Somit stellen die laufende Anpassung der Ausbildungsvorschriften für Unternehmen und die auf Länderebene für die Berufsschulen erstellten Rahmenlehrpläne wesentliche Faktoren zur Erhaltung der Qualität in der beruflichen Erstausbildung dar.

Die Entwicklungen in Spanien, die in hohem Maße dem deutschen Beispiel zu folgen scheinen, können in den Kontext der "traditionellen" Ansätze für Qualität in der beruflichen Erstausbildung eingeordnet werden. Die neue Gesetzgebung widmet auch so traditionellen Faktoren wie der Qualität des Lehrpersonals, dem Lehrplan, der Rolle der Aufsichtsbehörde und dem Bewertungssystem große Aufmerksamkeit. Ein besonderes Merkmal der Qualitätssicherung war die Schaffung des Staatlichen Instituts für Qualität und Bewertung im Jahre 1993, dessen Hauptzweck die laufende Bewertung des spanischen Bildungssystems und somit auch der beruflichen Bildung und Ausbildung ist. Ferner werden in einigen autonomen Gemeinschaften, denen die Verantwortung für den Bildungsbereich obliegt, Bewertungs- und Qualitätsinstitute eingerichtet.

In Dänemark, wo die Sozialpartner einen starken Einfluß auf den Input, den Verlauf und den Output des Systems haben, werden Qualitätskontrollmechanismen als mehr oder weniger systemimmanente Faktoren des seit langem bestehenden dreigliedrigen dänischen Berufsbildungssystems gesehen, zumindest was den Lehrplan und die Effizienz der Programme betrifft. Aufgrund dieser Situation, in der die Endverbraucher viel stärker in die Formulierung der Normen, den Verlauf der Produktion und die Leistungsprüfung eingebunden sind, besteht weniger Notwendigkeit, zu neuen Qualitätsparadigmen zu wechseln.

### **3.1.2 Neue Qualitätssicherungs- und Kontrollansätze in der beruflichen Erstausbildung**

Wie bereits erwähnt, scheint das Konzept des "Qualitätskontrollsystems" in den meisten europäischen Ländern von der Makroebene aus betrachtet auf die Systeme der beruflichen Erstausbildung anwendbar zu sein:

- Die "Entwurfsphase" entspricht den zentral festgelegten "Lernzielen" oder "Lehrplanvorschriften";
- die "Durchführungsphase" der Umsetzung des Lehrplans durch die Schulen;
- die "Bewertungsphase" der Tätigkeit der Aufsichtsbehörde und/oder anderer Bewertungsmechanismen;
- und die "Verbesserungsphase" entspricht der Berücksichtigung von Empfehlungen.

Eine Analyse der verschiedenen Komponenten dieses "Qualitätskontrollsystems" in europäischen Berufsbildungsstrukturen zeigt jedoch, daß eine oder mehrere dieser Phasen unter Umständen nicht optimal funktionieren, obwohl Verbesserungsbemühungen in allen Phasen erkennbar sind.

Für die *Entwurfsphase* kann kritisch angemerkt werden, daß in einigen Ländern (z.B. Belgien) die Sozialpartner nicht wirklich in den Entwurf des Ausbildungslehrplans (oder der Ausbildungsvorschriften) eingebunden sind. In anderen Ländern sind ihre Möglichkeiten beschränkt. Diese Tatsache erschwert natürlich den Entwurf eines geeigneten Programms, das den Bedürfnissen der Arbeitgeber in vollem Maße entspricht.

Allgemein jedoch wird die Bedeutung der Entwurfsphase zunehmend erkannt. Das spiegelt sich auch in den jüngsten Änderungen der spanischen Gesetzgebung wider. Die jetzt in der Entwurfsphase der fachlichen Berufsausbildung auftretenden Qualitätskontrollelemente beinhalten folgende Schritte:

- Durchführung sektorieller Untersuchungen zum besseren Verständnis des Berufs- und Ausbildungsbedarfs verschiedener Wirtschaftszweige;
- Vorbereitung von Berufsprofilen nach Analyse der gesammelten Informationen;
- Definition von Zielsetzungen und Bewertungskriterien: die in den Schulen zu erreichende berufliche Eignung definiert durch das vorbereitete Berufsprofil.

Das neue Gesetz über die Erwachsenen- und Berufsausbildung in den Niederlanden mißt dem Entwurf große Bedeutung bei, insbesondere durch Festlegung der Entwicklung und des Erhalts einer umfassenden Struktur von Qualifikationen und entsprechenden Berufsbildungsprogrammen. Die

einzelnen Vorgehensschritte sind vergleichbar mit dem neuen spanischen und dem traditionellen deutschen System.

Weniger Aufmerksamkeit scheint der *Durchführungsphase* des Qualitätskontrollsystems bei den aktuellen Veränderungen geschenkt zu werden. Zweifellos ist dies dadurch begründet, daß in dieser Phase die wenigsten Veränderungen notwendig sind und hier die traditionellen Qualitätssicherungsmechanismen häufig ausreichend sind. Ein Punkt der Besorgnis in diesem Bereich ist die weitgehende Autonomie der Lehrkräfte nach ihrer Ernennung, was den Kontrollaspekt erschwert.

Der *Beurteilungsteil* des Qualitätskontrollsystems enthält in den meisten Ländern eine Reihe traditioneller Bewertungsmechanismen. Die wichtigsten sind die Prüfung der Auszubildenden/Schüler und die Überwachung durch eine Aufsichtsbehörde oder eine vergleichbare Instanz. Dies kann jedoch unzureichend sein: Prüfungssysteme können nicht als absolute Garantie für die Bildungsqualität gesehen werden, und die Aufsichtsbehörde hat häufig nicht alle Mittel zur Bewertung aller Aspekte.

Weitere Beurteilungsmechanismen, die in einigen Ländern entwickelt wurden, betreffen die regelmäßige Bewertung der Entwurfsphase, d.h. die Überprüfung, ob die Grundsätze, auf denen der Entwurf beruht, immer noch Gültigkeit haben, und der Entwurf den Anforderungen der Berufsprofile entspricht. Gemäß dem neuen niederländischen Gesetz z.B. müssen alle Berufsschulen ab Januar 1996 auch einen Selbstbewertungs- und Qualitätsmanagementplan aufstellen, der alle Aspekte des Ablaufs in ihrer Einrichtung abdeckt.

Ein großer Schwachpunkt in vielen der Qualitätskontrollsysteme ist die Art, wie die Verlaufsbeurteilung und die Ergebnisse wieder in das System einfließen und zu *anhaltenden Verbesserungen* führen. Obgleich Verbesserungen festzustellen sind, funktionieren die Rücklaufschleifen (z.B. Umsetzung von Empfehlungen nach erfolgter Beurteilung) häufig nicht gut. Mit anderen Worten wird der Beurteilung und Bewertung im Verhältnis zu den Verbesserungen eine zu große Aufmerksamkeit schenken. Der Verbesserungsprozeß wird erschwert, da es an Indikatoren und Zielen fehlt, die als meßbare Zielvorgaben benutzt werden könnten.

### **3.1.3 Qualitätserwägungen auf Makroebene und institutioneller Ebene**

Ausgehend von der Analyse der gegenwärtigen Entwicklungen scheint der Gedanke eines "zentralen" Qualitätskontrollsystems weniger angemessen. Veränderungen der äußeren Umstände zwingen die Berufsbildungseinrichtungen dazu, sich schneller anzupassen als bisher. Damit einher geht auch der schrittweise Bedeutungsverlust "zentraler" Qualitätskontrollsysteme zugunsten von Qualitätskontrollmechanismen auf schulischer Ebene. Die "Entwurfsaspekte" werden nunmehr verstärkt von den Schulen wahrgenommen, die "Durchführung" umfaßt eine immer größere Bandbreite an Dienstleistungen, "Beurteilung" und Beobachtungen erfolgen durch ganz verschiedene Gruppen (Aufsichtsbehörde, Schüler, Eltern, Wirtschaft, andere Schulen), und "Verbesserungen" können sich aus verschiedenen Inputtypen ergeben. Die internen Abläufe bedürfen einer näheren Betrachtung um sicherzustellen, daß die angestrebten Zielsetzungen auch erreicht werden.

Somit ist der Begriff "Qualitätskontrolle in den Systemen der beruflichen Erstausbildung" für die Kontrolle und direkte Maßnahmen staatlicher Behörden weniger zutreffend, er beschreibt vielmehr zunehmend die Summe aller Qualitätskontrollmechanismen in den Schulen und Ausbildungseinrichtungen. Das erklärt die wachsende Bedeutung von TQM und damit einhergehenden Managementansätzen. Wichtige Veränderungen in diese Richtung, gestützt durch vor kurzem verabschiedete oder zu erwartende Gesetzgebungen, vollziehen sich derzeit in den Niederlanden, Dänemark und dem Vereinigten Königreich.

Das neue dänische Qualitätsstrategieprogramm des Bildungsministeriums (Abteilung für berufliche Bildung und Ausbildung – ESA) beispielsweise enthält mehrere grundlegende Elemente, die

gemeinsam einen starken Anstoß für die Verbesserung des Qualitätskontrollsystems darstellen (einige Elemente bestehen bereits oder werden gerade entwickelt):

- Der auffallende Punkt ist das fortlaufende interne Bemühen der Berufsschulen um die Weiterentwicklung der Qualität und die Selbstbewertung ihrer Tätigkeiten anhand systematischer Methoden und Werkzeuge, einschließlich Untersuchungen über Prüfungsergebnisse von Studenten, Auswertungsberichte (externer) Prüfer, Untersuchungen über die Zufriedenheit der Nutzer, usw.;
- die Verfügbarkeit von Bildungsstatistiken, einschließlich Bilanzen, Statistiken über Aufnahme- und Abschlußquoten, Ausbildungsverträge und Statistiken über die beruflichen Laufbahnen usw., die in das Managementinformationssystem integriert werden;
- die Entwicklung und der Einsatz zusätzlicher Qualitätskriterien/-indikatoren und anderer Qualitätswerkzeuge, mit Zuschnitt auf die verschiedenen Angebotsarten mit ihren besonderen Zielen, Zielsetzungen und Zielgruppen;
- Kontrollbesuche und Beratung durch die ESA, der Abteilung berufliche Bildung und Ausbildung, in den Berufsschulen;
- Analyse des Rechnungsabschlusses, Wirtschaftsprüfung und Kosten-Nutzen-Analyse;
- Experimentelles Unterrichten, Pilotprojekte und Innovation/Entwicklungsarbeit;
- Analyse und Prognosen, einschließlich punktueller Untersuchungen über besondere Bildungsbereiche und Bewertung von Systemen.

Wie zu erkennen ist, beziehen sich die oben aufgelisteten Maßnahmen sowohl auf die makroökonomische wie auch auf die institutionelle Ebene der Qualitätskontrollsysteme. Es sollte erwähnt werden, daß nach offizieller dänischer Sicht die einzelnen Berufsschulen das Recht haben müssen, ihr eigenes Qualitätskonzept und ihre Qualitätsindikatoren auf der Grundlage der Werte und der Kultur ihrer Schule frei zu bestimmen. Als Ergebnis dieser Philosophie wird der Qualitätsbegriff von Schule zu Schule unterschiedlich definiert.

Die neuen portugiesischen Bestimmungen stellen eine Mischung aus traditionellen und neuen Qualitätsansätzen dar. Zu den Grundsätzen, denen die Bestimmungen für die berufliche Erstausbildung unterliegen, gehören:

- die Abkehr von der enggefaßten Berufsausbildung, die rein fachlich, reproduktiv und spezialisiert ist (*Qualität aus pädagogischer und didaktischer Sicht*);
- die Förderung des Wechsels zwischen Lernphasen in der Schule und am Arbeitsplatz (*Qualität aus didaktischer und wirtschaftlicher sowie aus Kundensicht*);
- die Bekämpfung sozialer Ausgrenzung und die Förderung der Chancengleichheit (*Qualität aus sozialer Sicht*);
- die Förderung der Beteiligung nicht-traditioneller Gesprächspartner bei der Organisation und der Ausbildungsentwicklung (*Qualität aus Kundensicht*);
- die zunehmende Dezentralisierung mit Anreizen zur Entwicklung autonomer Projekte, die an bestimmte Zielgruppen gerichtet sind (*Qualität aus Managementsicht*);
- die Einführung von Flexibilität in die Organisation, Lenkung und Merkmale der Ausbildung, mit Ausrichtung auf die Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen beteiligten Partner (*Qualität aus Managementsicht*).

In den neuen spanischen Bestimmungen wird auch ein verstärkter Akzent auf die Verantwortung der Schulen gelegt. Besondere Beachtung kommt der Kontrolle der Lern- und Ausbildungsqualität zu sowie besonderen Einheiten, die für die Beratung, Koordinierung von Kursprogrammen, Lehrplanentwicklung und Tutorenaufgaben eingerichtet wurden.

Am Ende dieses Kapitels verdienen zwei Punkte besonderer Aufmerksamkeit. Erstens wird in der Diskussion über Qualität in der Bildung und Ausbildung häufig übersehen, daß Schulen oder andere Berufsbildungsanbieter eine Reihe von *bildungsfremden Funktionen und Dienstleistungen* erfüllen wie z.B.:

- Berufsberatungsdienste (Aufbaustudium, Vermittlungsdienste, Erstanstellung)
- Beratung
- Entwicklung von Werten und Verhaltensweisen (moralische Werte, Bürgerrechte und -pflichten, soziales Verhalten)
- persönliche und kulturelle Entwicklung junger Menschen
- Hilfsdienste für Schüler/Studenten
- administrative, fachliche und logistische Dienste
- Freizeitangebote (Sport, Veranstaltungen).

Die meisten dieser Dienstleistungen werden von den Nutzern als sehr wichtig erachtet und tragen in hohem Maße zu ihrer Qualitätseinschätzung des Anbieters bei.

Es ist bereits ein Trend zu beobachten, wonach die Qualität dieser Dienste zum wichtigsten Unterscheidungsfaktor zwischen den einzelnen Berufsbildungsanbietern wird. Das liegt nicht an einem zunehmenden Bedeutungsverlust des Berufsbildungsangebots, sondern daran, daß der Kunde ein hohes Qualitätsniveau des Inhalts und der Darbietung immer mehr als "selbstverständlich" ansieht (oder er nicht in der Lage ist, Qualitätsunterschiede zu beurteilen) und somit die Qualität der anderen Dienste an Bedeutung zunimmt.

Abschließend ist ferner eine interessante Entwicklung in Dänemark anzuführen, wonach eine höhere Qualität das Recht auf größere Autonomie begründet. Nach einem besonderen dänischen System ist

es staatlichen Einrichtungen erlaubt, sich gegen die normalen Kontrollbestimmungen zu entscheiden und stattdessen einen Vertrag zu unterzeichnen, der ihnen mehr Freiheit einräumt, aber auch mehr Effizienz und Qualität auf der Grundlage einer Gegenleistung verlangt. In diesem Zusammenhang unterzeichnete das Bildungsministerium Verträge mit zwei Berufsschulen in Aarhus, die eine systematische Messung verschiedener Qualitätsparameter vorschreiben: Ruf der Schule, Zufriedenheit der Kunden, Auftraggeber und Nutzer und Leistung. Es wurde bereits deutlich, daß selbst "schwammige" Qualitätsfaktoren wie die Zufriedenheit der Nutzer meßbar sind und die Ergebnisse von den Schulen zur Verbesserung bestimmter Qualitätsaspekte genutzt werden können.

Zusammenfassend wird festgestellt, daß zunehmend neuere Qualitätsperspektiven, wie Qualität aus Kundensicht und Qualität aus Managementsicht, in die Angebote der beruflichen Erstausbildung Eingang finden, was dem Trend in der Privatwirtschaft entspricht. Der Wert dieser neueren Qualitätsperspektiven wird zunehmend erkannt, insbesondere an der Basis, aber auch auf der politischen Ebene, obgleich weiterhin von Land zu Land beträchtliche Unterschiede festzustellen sind. Es scheint ferner, daß Berufsschulen aufgrund ihrer größeren Nähe zum Berufsleben den neuen Qualitätstrends offener gegenüberstehen als die allgemeinen Sekundarschulen.

## **3.2 Qualitätssysteme und Modelle in der beruflichen Weiterbildung**

### **3.2.1 Unterschiede zur Erstausbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung**

Die Qualitätsansätze in der beruflichen Weiterbildung, sowohl die traditionellen als auch die neueren, unterscheiden sich häufig grundlegend von denen in der beruflichen Erstausbildung. Die enorme Anzahl und Typenvielfalt von Weiterbildungsangeboten wurde bereits erwähnt. Jeder Anbieter führt eine Reihe von Ausbildungsmaßnahmen durch, die sich in Inhalt, Niveau, Länge, Zielsetzung und Kosten erheblich voneinander unterscheiden können. Zudem ist dieser Bereich sehr dynamisch, jede Woche kommen neue Anbieter auf den Markt, alte verschwinden, und die Kurse haben eine kurze Lebensdauer. Viele werden sogar nur einmal und für eine ganz spezielle Zielgruppe abgehalten. Gesteuert wird diese sich schnell verändernde Situation durch die Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage. Daher erstaunt es nicht, daß hier nur wenige der in der beruflichen Erstausbildung angewandten Qualitätskontrollmechanismen anwendbar sind, dies gilt sogar für direkt oder indirekt durch staatliche Stellen finanzierte Maßnahmen.

Obgleich die meisten Länder einen Teil des Weiterbildungsmarktes durch die Teil- oder Gesamtfinanzierung bestimmter Arten von Programmen (insbesondere Ausbildung von Arbeitslosen, Ausbildung über den zweiten Bildungsweg, Anpassung an neue Bildungserfordernisse und Umschulungseinrichtungen) reguliert haben, manchmal auch durch die formelle Anerkennung einiger Befähigungsnachweise, gibt es in keinem europäischen Land ein allgemeines, umfassendes System der fortlaufenden beruflichen Qualifikationen und Befähigungsnachweise. Es gibt jedoch einige Entwicklungen, die zumindest in diese Richtung gehen, z.B. in den Niederlanden.

Es liegt auf der Hand, daß das Fehlen eines allgemeinen Regulierungsmechanismus für den Bereich der Weiterbildung der wichtigste Grund dafür ist, warum Qualitätssicherungs- und Kontrollmethoden hier ein relativ neues Thema sind. Weitere wichtige Gründe sind die starke Wechselhaftigkeit und die maßgeschneiderte Ausrichtung der Programme, die um so deutlicher machen, daß sich über die trivialsten Kriterien hinausgehende standardisierte Qualitätskriterien nicht anwenden lassen.

Ein dritter bedeutender Unterschied zur beruflichen Erstausbildung, der jedoch unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsverbesserung als Vorteil gesehen werden kann, ist die Tatsache, daß ein nicht geringer Teil des Weiterbildungsbereichs dem Gesetz von Angebot und Nachfrage unterworfen ist. Das schließt mit ein, daß die Anbieter aus Wettbewerbsgründen die Qualität ihrer Angebote sicherstellen und verbessern und somit versuchen müssen, besondere Qualitätssicherungsmechanismen zu entwickeln. Sind sie darin erfolgreich, haben sie Qualitätskontrollsysteme entwickelt, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten, aus Kundensicht effektiv

und wirtschaftlich für sie selbst effizient sind. So können der Druck des Marktes und volle Autonomie zu besonderen Qualitätssicherungsmodellen führen. In der Realität jedoch funktionieren diese Mechanismen häufig nicht richtig.

Ein letzter wichtiger Unterschied betrifft die Tatsache, daß Qualitätssicherung und -kontrolle nicht allein ein Thema für den Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen sind, sondern auch der Kunde mit einbezogen ist. Offensichtlich wird dies, wenn die Ausbildung in einem Unternehmen entwickelt und auch dort durchgeführt wird, es trifft jedoch ebenso zu, wenn die Firma externe Anbieter beauftragt: die Angemessenheit der internen Ausbildungspolitik, die Art, wie die Ausbildung vorbereitet, überwacht und ausgeführt wurde; alle erwähnten Punkte tragen zur Effizienz der Ausbildung und somit ihrer Qualität bei.

Es sei auch erwähnt, daß sich neue Trends abzeichnen, welche die Umsetzung von Qualitätsansätzen erschweren (sie sollen in dem vorliegenden Bericht nicht näher ausgeführt werden):

- das zunehmende Interesse der Auszubildenden an einer Form der offiziellen Bestätigung oder Anerkennung der von ihnen unternommenen Ausbildungsbemühungen, was eine umfassende Qualifikationsstruktur mit addierbaren Kurspunkten voraussetzen würde);
- die Notwendigkeit, die Ausbildung von Beschäftigten in eine breitere Geschäftsentwicklungsstrategie zu integrieren. Das erfordert von den Anbietern von Weiterbildungsmaßnahmen eine Kombination aus breitgefächerten Ausbildungs- und Beratungsfähigkeiten, was nur wenige Anbieter vorweisen können;
- der Wechsel von organisierter Ausbildung zu ständigem Lernen in Unternehmen (die "lernende Organisation").

### **3.2.2 Qualitätssicherung und Kontrollsysteme für die berufliche Weiterbildung**

Es gibt verschiedene Mechanismen der Qualitätssicherung, einige davon funktionieren in Kombination miteinander:

- Marktmechanismen als solche: Wettbewerb zwischen Anbietern führt zu besserer Qualität;
- Einhaltung von Vertragsvorschriften, normalerweise zwischen Anbieter und Kunde, bisweilen aber auch Tarifvereinbarungen zwischen den Sozialpartnern;
- Initiativen zur Verbesserung der Marktmechanismen: z.B. Information und Beratungseinrichtungen für Kunden von Weiterbildungsmaßnahmen, Datenbanken zu dem Thema, Erstellung von Checklisten;
- freiwillige Selbstbeurteilung durch die Ausbildungsanbieter oder betriebsinterne Ausbildungsabteilungen auf der Grundlage von Qualitätskriterien (z.B. in den Niederlanden), Anforderungen von Qualitätsmarkenzeichen (z.B. in Deutschland) oder Qualitätsstandards (z.B. in Frankreich);
- Überprüfung und Zertifizierung von Weiterbildungsanbietern durch unabhängige Einrichtungen, z.B. auf der Grundlage von ISO 9000 Standards;
- Vergabe von Ausbilderlizenzen für die Durchführung spezieller Ausbildungsarten (z.B. Software, Managementtools);
- staatliche oder private Zertifizierung oder Anerkennung bestimmter Programme (auf der Grundlage der Einhaltung bestimmter Kriterien);
- Einhaltung von Standards für Mehrfachanbieter: z.B. Anforderungen in bestimmten Bereichen, Kriterien festgelegter Berufsprofile, Einhaltung nationaler/europäischer formeller oder de facto-Standards;
- direkte oder indirekte staatliche Unterstützung (regional/ national/europäisch) für neue Initiativen und Programme, wobei die Finanzierung von der Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien abhängt
- direkte Intervention des Staates durch Festlegung von Mindeststandards und/oder Verabschiedung gesetzlicher Vorschriften zum Kundenschutz (z.B. im Bereich des privaten Fernunterrichts).

Es ist zu beobachten, daß die Mehrheit dieser Mechanismen eher auf institutioneller und nicht auf makro-ökonomischer Ebene greift (im Gegensatz zu den Strukturen der beruflichen Erstausbildung). Auf dem freien Markt tätige Ausbildungsunternehmen brauchen in der Tat irgendeine Form interner Qualitätskontrolle, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Auch große staatliche Anbieter verfügen über solche Mechanismen. Ein Aspekt, den die große Mehrheit der Qualitätskontrollmechanismen gemeinsam hat, ist die Messung der Kundenzufriedenheit unmittelbar nach dem Kurs, in der Regel durch Verwendung eines einfachen Fragebogens. Andererseits unterscheiden sich Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen wesentlich in ihrer Fähigkeit, andere Aspekte des Qualitätskontrollsystems wie Beurteilung des Ausbildungsbedarfs, Entwurf geeigneter Kurse und Berücksichtigung der Reaktionen zu bewältigen.

Die Vielzahl an verfügbaren Qualitätsvorkehrungen spiegelt die Vielfalt der beruflichen Weiterbildungsangebote wider. Sie zeigen auch, daß Marktmechanismen allein häufig nicht ausreichend sind zur Qualitätsverbesserung, vor allem weil:

- die verschiedenen Eingriffsmöglichkeiten der staatlichen Behörden (einschließlich des Vorhandenseins staatlicher Weiterbildungsangebote) zu einer Verzerrung des Marktes führen;
- der Erfolg jeder Ausbildungsmaßnahme in hohem Maße von dem Beitrag und dem Engagement des Kunden abhängt;
- es bei den Weiterbildungsangeboten an Transparenz fehlt;
- Auszubildende (und ihre Arbeitgeber) nicht in der Lage sind, die durch die Ausbildung erzielte Wertschöpfung sofort einzuschätzen und dem Anbieter somit keine genaue Rückkopplung geben können.

Die Tatsache, daß die Marktmechanismen nur schlecht funktionieren, hat im wesentlichen zu drei Entwicklungen geführt:

- einer großen Vielfalt verschiedener, häufig freiwilliger Qualitätssicherungsmechanismen, wie der angefügten Liste zu entnehmen ist, die von den Anbietern oder repräsentativen Organen ins Leben gerufen werden;
- einem Überdenken der Ausbildungspolitik in den Unternehmen mit stärkerer Beachtung der Effizienz und des Kosten-Nutzen-Effekts der durchgeführten Ausbildung (darauf soll in dem vorliegenden Bericht nicht näher eingegangen werden);
- eine zunehmende Einbeziehung staatlicher Behörden und Institutionen durch direkte und indirekte Maßnahmen.

Insbesondere in Ländern, in denen die rasche Ausdehnung des Weiterbildungssektors ein sehr junges Phänomen ist, scheint der Staat eine größere Rolle zu spielen und zu versuchen, in Richtung Qualitätskontrollsysteme zu gehen – zumindest für einen Teil des Sektors. In Griechenland beispielsweise bestehen die staatlichen Bemühungen vorrangig in der aktiven Beteiligung am Markt und der Aufstellung von Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssystemen für die Ausbildung, die Teil eines gesetzlichen oder administrativen Rahmens sind. Nachfolgend zwei Beispiele für Initiativen des Arbeitsministeriums mit aktiver Einbeziehung der Sozialpartner:

- die Staatliche Zertifizierungsstelle für berufliche Weiterbildungseinrichtungen, zu deren Hauptaufgaben die Entwicklung von Standards und die Einführung von Kontrollverfahren für die Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen, die Anerkennung der angebotenen Programme und die Bestätigung der betreffenden Ausbilder gehören;
- die Entwicklung und Anwendung eines gesetzlichen, einheitlichen Systems von Normen und Verfahren zur Sicherung eines Mindestqualitäts- und Effizienzniveaus der für besondere Zielgruppen bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen, die aus staatlichen und EU-Mitteln mitfinanziert und von staatlichen oder privaten Einrichtungen entwickelt werden.

In Griechenland war ferner die Einrichtung der OEEK (Berufsbildungsorganisation) im Jahre 1992 von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung von Berufsbildungssystemen, insbesondere aufgrund ihrer Rolle bei der Bewertung und Beurteilung von Berufsbildungseinrichtungen. Die OEEK hat eine Reihe von Spezifikationen, Standards, Vorschriften und Richtlinien zum materiellen und



funktionellen Stand der ihrer Aufsicht unterstehenden Ausbildungseinrichtungen entwickelt. Verschiedene von der OEEK geplante und entwickelte Tätigkeiten haben bereits spürbaren Einfluß auf den Inhalt und die Ausrichtung der gegenwärtigen Diskussion über die Qualität in der Berufsausbildung, und es wird erwartet, daß sie viele der künftigen staatlichen Bemühungen in diesem Bereich prägen werden. Es muß auch gesehen werden, daß die größte treibende Kraft bei zahlreichen Qualitätssicherungsinitiativen in Griechenland die staatliche Rechenschaftspflicht und die finanzielle Managementtransparenz waren.

Auch in anderen Ländern ist zu beobachten, daß gewisse Einrichtungen, nicht unbedingt staatliche, eine führende Rolle in der Qualitätsdiskussion spielen. In den Niederlanden zum Beispiel hat CEDEO zwei Systeme entwickelt:

- ein Qualitätsbeurteilungssystem für Weiterbildungseinrichtungen, das sich auf das EFQM-Modell gründet und sowohl für die Selbstbeurteilung durch Ausbildungsanbieter als auch für die Rechnungsprüfung durch externe Personen verwendet werden kann (mit der Finanzierung des Wirtschaftsministeriums);
- ein älteres, aber etwas einfacheres Prüf- und Anerkennungssystem, das sich erstens auf einen Selbstbewertungsbericht, zweitens auf die Überprüfung durch externe Wirtschaftsprüfer und drittens auf eine Analyse der Referenzen (frühere Kunden der Anbieter) gründet.

In Belgien hat der größte "staatliche" Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, der VDAB, eine Reihe interner Qualitätskontrollmechanismen sowohl für die eigene Ausbildung als auch für die an externe Anbieter in Auftrag gegebenen Kurse entwickelt. Es wird erwartet, daß diese Spezifikationen einen Einfluß auf die Qualitätssicherungsmechanismen der externen Ausbildungsanbieter haben werden, die vom VDAB beauftragt werden.

In vielen Ländern unterliegen auch die Ausbildungsabteilungen größerer Unternehmen immer häufiger einer Prüfung und Qualitätskontrolle. Das deutsche Unternehmen Siemens entwickelte eine Liste von Qualitätskriterien für die Ausbildung (einschließlich eines Kennzeichnungssystems), das sowohl für interne wie auch für externe Anbieter gilt. Dies ist nur ein Beispiel dafür, wie mehrere größere Ausbildungsanbieter als Teil eines Qualitätssicherungssystems ihre eigenen Qualitätsindikatoren und Leistungskriterien entwickeln.

Es sei auch das wachsende Interesse an der Zertifizierung von Weiterbildungsanbietern nach ISO 9001 oder ISO 9002 erwähnt. Obgleich es sich hierbei bisher noch um ein Randphänomen auf dem Markt handelt, gibt es in mehreren Ländern (insbesondere im Vereinigten Königreich, Deutschland und den Niederlanden) Hinweise darauf, daß diese Zertifikate in einigen Jahren für die größten Ausbildungsanbieter eine Notwendigkeit sein werden. Es ist zu erwarten, daß die Verfolgung von Qualitätssicherungsansätzen durch andere Weiterbildungseinrichtungen dadurch ebenfalls Auftrieb erfährt. Obgleich die Zweckmäßigkeit solcher Zertifikate für den Ausbildungsbereich (die Standards waren ursprünglich für die verarbeitende Industrie gedacht) von einigen bestritten wird, sehen andere wiederum hierin eine hervorragende Möglichkeit, staatliche Kontrolle in Zukunft zu vermeiden.

Abschließend ist anzumerken, daß die im griechischen Bericht beschriebene Lage für viele Länder zuzutreffen scheint, obgleich die Rolle des Staates anderswo vielleicht weniger ausgeprägt ist. In dem Bericht wird festgestellt, daß es, abgesehen von einigen gesetzlichen und administrativen Vorschriften, streng genommen kein formal gültiges System der Qualitätskontrolle für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gibt. Jedoch sind häufig zwei verschiedene Tätigkeitsbündel auszumachen, die als wesentlicher Bestandteil eines (unvollständigen) Qualitätskontrollsystems gesehen werden können:

- Das erste Bündel an Qualitätssicherungsmaßnahmen umfaßt die Entwicklung und Anwendung von Spezifikationen, Normen, Standards, Vorschriften und Richtlinien für die grundlegende Ausbildungsplanung- und Durchführung.
- Das zweite Bündel an Maßnahmen umfaßt die systematische Auswertung von Ausbildungstätigkeiten oder ausgewählten operationellen Komponenten. Die Daten für die Auswertung werden in Untersuchungen zusammengetragen, zu deren Zweck geeignete

Fragebogen an Auszubildende, Ausbilder, Ausbildungsmanager, Arbeitgeber, Firmenmanager und gegebenenfalls die Sozialpartner verschickt werden.

Somit findet die Bedeutung von Qualitätsansätzen im Bereich der beruflichen Weiterbildung zunehmende Beachtung. Jedoch vollziehen sich die Veränderungen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und unstrukturiert, da der Markt uneinheitlich ist und es in vielen Ländern keine Einrichtung gibt, die willens oder in der Lage wäre, die Vorreiterrolle zu übernehmen.

# Kapitel 4 Qualitätsfragen in der Berufsbildung in Europa

*In dem vorliegenden Kapitel soll eine ausgewählte Anzahl thematischer Fragen zur Qualität in der Berufsbildung diskutiert werden. Dabei werden hauptsächlich die verschiedenen, in den letzten Jahren aufgetauchten Aspekte behandelt. Da es sich hier um einen europäischen Bericht handelt, sind die Bedeutung der Themen und die Einstellung dazu in den einzelnen europäischen Ländern wahrscheinlich unterschiedlich. Die behandelten Themen umfassen:*

- *die sich wandelnde Rolle der staatlichen Behörden und der Sozialpartner*
- *die Verbindung von Dezentralisierung und zentralen Qualitätsstandards*
- *Qualitätsansätze als Mittel zur Anhebung des Status der Berufsbildung*
- *den Beitrag der Qualitätssysteme zur Markttransparenz*
- *verfügbare Werkzeuge zur Unterstützung der Anwendung von Qualitätsansätzen*
- *die Bedeutung und Wertschöpfung industrieller Qualitätsverfahren (ISO 9000 und TQM) für die Berufsausbildung*
- *die europäische Zusammenarbeit und die europäische Dimension der Qualitätsdebatte.*

*Andere wichtige Fragestellungen sind in Abschnitt 5.2 "Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten" zu finden.*

## **4.1 Die sich wandelnde Rolle der staatlichen Behörden und der Sozialpartner**

### **4.1.1 Berufliche Erstausbildung**

Die vorausgehenden Kapitel haben gezeigt, daß es in Europa eine beachtliche Vielfalt an Typen und Formen der Einbeziehung staatlicher Behörden in die Qualitätskontrollmechanismen für die Erstausbildung und die Weiterbildung gibt. In der beruflichen Erstausbildung, die hauptsächlich oder häufig ausschließlich aus staatlichen Mitteln finanziert wird, ist die Rolle des Staates im allgemeinen sehr stark, mit Ausnahme der Länder (z.B. Deutschland und Dänemark), in denen die Sozialpartner ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Verwaltung dieses Systems leisten und somit für dessen Qualität mitverantwortlich sind.

Trotz der vorherrschenden Rolle des Staates ändert sich seine Verantwortung sowohl für die Planungs- als auch die Bewertungsphase, die aus Qualitätssicht beide entscheidend sind, in ganz Europa zunehmend. Zwar ist es schwer, allgemeingültige Aussagen für die vielen Länder mit ihren verschiedenen Formen der Erstausbildungseinrichtungen zu treffen, es sind jedoch eine Reihe von Tendenzen zu beobachten, welche die Planung der Programme und die Art der Qualitätsbewertung beeinflussen. Überall ist festzustellen, daß sich Veränderungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich immer schneller vollziehen. Die Qualitätsbestrebungen gehen weg von Input-Spezifizierungen und hin zur Erfüllung von Output-Anforderungen. Die zunehmende Komplexität der Bildungs- und Ausbildungsanforderungen in der Gesellschaft bringt es mit sich, daß die Programme zunehmend einen anderen Ansatz verfolgen, kundenorientiert sein müssen und einen kürzeren Lebenszyklus haben werden als vorher. Die Fähigkeit der schnellen und effizienten Planung und Umsetzung sowie des Projektmanagements gewinnt an Bedeutung. Von den Einrichtungen wird erwartet, daß sie verstärkt Rechenschaft über ihre Leistung ablegen. Qualität muß nachgewiesen und kann nicht länger allein aus dem Qualitätsimage der Vergangenheit abgeleitet werden.

In dieser sich verändernden Umgebung müssen sowohl Planung als auch Bewertungsmethoden überprüft werden, auch wenn viele traditionelle Ansätze ihre Wertigkeit behalten. Durch die Tendenz zur Diversifizierung der Ansätze und Inhalte umfaßt die Bewertung nicht länger die detaillierte Programminhaltsanalyse, sondern eine Bewertung der Fähigkeit des Bildungs- oder Ausbildungsanbieters, geeignete Planungsverfahren zu wählen, Durchführungsstandards zu überwachen und Kursprogramme an sich ändernde Anforderungen oder Erwartungen anzupassen. Es

ist offensichtlich, daß solche Tendenzen auch Auswirkungen auf die traditionelle Rolle des Staates bei der Sicherstellung der Qualität der Angebote haben: Sowohl die Überwachungsmethoden wie auch die Art der Qualitätsbewertung und der Beitrag zur Anfangsplanung der Berufsbildungsprogramme werden sich wahrscheinlich ändern. In vielen Ländern haben die Schulaufsichtsbehörden, deren Rolle neu überdacht wird, eine lange Tradition. Insoweit als die Entwicklungen in einigen Ländern als wegweisend für den Rest Europas angesehen werden können, ist von einer in ihrer Bedeutung abnehmenden Rolle der staatlichen Behörden auszugehen, die vorrangig in der Festlegung des Systems bestehen wird. Die Rolle der Sozialpartner wird demnach wachsen, und allem voran ist eine größere Autonomie der Einrichtungen für berufliche Erstausbildung zu erwarten.

Die Beteiligung der Sozialpartner und ihr Beitrag zu Qualitätsfragen kann sowohl auf Makroebene als auch auf institutioneller Ebene stattfinden. In der Regel dürfte dies zu qualitativ höherwertigen Einrichtungen führen, wenn man von der Überlegung ausgeht, daß die Kundenzufriedenheit die Grundlage für Qualität darstellt und die Kunden die Programmplanung, -umsetzung und -bewertung selbst beeinflussen können. Wichtiger ist vielleicht noch, daß es empirische Beweise dafür gibt, daß die Erstausbildung, wenn sie in enger Zusammenarbeit mit der Industrie eingerichtet wurde, in der Lage ist, sich den wechselnden Marktbedingungen anzupassen.

#### **4.1.2 Berufliche Weiterbildung**

Zwischen den europäischen Ländern bestehen große Unterschiede bei der Organisation der Weiterbildung. Das betrifft auch die Qualitätskontrollmechanismen und die Rolle der staatlichen Behörden hierbei. Wie zuvor erwähnt, kann die Rolle des Staates in der (teilweisen) Regulierung des Marktes, der Garantie von Mindeststandards (insbesondere bei der staatlich finanzierten Berufsausbildung) oder der Anerkennung bestimmter Befähigungsnachweise liegen. In einigen Ländern gibt es diesen Einfluß faktisch nicht, hier wird davon ausgegangen, daß die Kräfte des Marktes regulierend wirken; in anderen Fällen ist die staatliche Beteiligung an einer Reihe von Mechanismen sichtbar. Die aufkommenden neuen Bedürfnisse haben viele Länder dazu bewogen, die Rolle der staatlichen Behörden bei Qualitätsfragen in Berufsbildungseinrichtungen zu überdenken.

Allgemein hat sich der Eingriff des staatlichen Sektors im Bereich Weiterbildung über die letzten Jahrzehnte in den meisten europäischen Ländern verstärkt. Am sichtbarsten wurde diese Entwicklung im Bereich der Ausbildung für Arbeitslose oder Erwachsene, die ihren Ausbildungsstand verbessern wollen. Der relative Einfluß auf den Gesamtausbildungsmarkt ging jedoch mit dem Aufkommen eines privaten Ausbildungssektors, der überwiegend von den Marktgesetzen von Angebot und Nachfrage bestimmt wird, zurück.

Im "privaten" Weiterbildungssektor gab es bisher sehr wenig Regulierung, zumindest von Seiten der staatlichen Behörden. Die berufliche Weiterbildung wird traditionell nicht als Teil des Bildungssystems gesehen – was teilweise darin zum Ausdruck kommt, daß die staatliche Unterstützung für diese Ausbildung meistens nicht vom Bildungsministerium, sondern von anderen Ministerien (Beschäftigung und Sozialordnung) geleistet wird. Die Vielfalt und Anzahl der Ausbildungsanbieter – gemäß einer groben Schätzung für die Europäische Union gibt es 80 000 Einrichtungen, von denen die meisten sehr klein sind – spiegeln sich auch in der Vielfalt der Qualitätsansätze wider.

Es sind zwei Haupttendenzen für die Qualitätskontrolle zu erkennen. Die erste geht von den Kunden selbst aus, die zunehmend besorgt sind über die mangelnde Markttransparenz und einen Nachweis für die Einhaltung von Qualitätsstandards verlangen. Trends, wie die Vergabe von Qualitätskennzeichen (z.B. in Deutschland), unabhängige Prüfungen (z.B. in den Niederlanden), freiwillige Verpflichtung zur Einhaltung von Qualitätsnormen (z.B. in Frankreich) und Zertifizierung nach ISO 9000 fallen unter diese Kategorie. Einige größere Firmen erlegen ihren Ausbildungsanbietern auch die Einhaltung der firmeneigenen Kriterien für die Ausbildungsqualität auf.

Als zweiter Trend ist zu erkennen, daß staatliche Gremien Mindestkriterien festlegen und/oder Qualitätsstandards veröffentlichen. Die Standards können zwingend vorgeschrieben (z.B. wenn sie staatlich finanzierte Ausbildungsmaßnahmen betreffen) oder als Richtlinie gedacht sein. Die Entwicklungen in Griechenland sind ein Beispiel für den ersten Fall. Die Einführung von Mindestnormen durch einige staatliche Einrichtungen, wie zum Beispiel Vorschriften zu Ausbildungsplänen, Kostennormen, Qualitätsstandards für die Planung und Durchführung von Ausbildungsangeboten, Vorschriften und Richtlinien für die Bewertungen, sind als großer Fortschritt für die Qualität in der Weiterbildung zu werten, da diese Bemühungen erstmalig landesweit unternommen wurden. Zudem haben sie eine Bewegung ausgelöst, der andere staatlich kontrollierte Einrichtungen und private Ausbildungsabteilungen großer Unternehmen in Griechenland nacheifern, indem sie jetzt ebenfalls vergleichbare Qualitätskontroll- und Qualitätssicherungsmaßnahmen anwenden. In Irland wurde von den Ausbildungs- und Beschäftigungseinrichtungen ein besonderes System der "Qualitätsmarken" mit dem Ziel eingeführt Qualitätsstandards für die Weiterbildung festzulegen.

Die Rolle der staatlichen Behörden muß nicht auf die Schaffung eines gesetzlichen Systems, die Festlegung von Standards und/oder die Bewertung von Qualität in der Weiterbildung beschränkt sein. Als weitere Beiträge wären zu nennen:

- Die Förderung des Qualitätsbewußtseins. Damit Managementansätze effizient sind, müssen auch die Betroffenen ein Qualitätsbewußtsein entwickeln und ihre Rolle in der Qualitätserzeugung begreifen. Die staatlichen Behörden könnten hierzu beitragen.
- Die Anerkennung von Programmen und Studenten. Mit der fortschreitenden Entwicklung des Weiterbildungsmarktes, der im allgemeinen nicht als Teil des Bildungssystems gesehen wird, wächst die Notwendigkeit, die durch Ausbildung und Lernen erworbenen Qualifikationen anzuerkennen. Auch hier könnte der Staat die Entwicklungen fördern, indem er zur Entstehung eines umfassenden, aber flexiblen System der Berufsbefähigungsnachweise und Anrechnungseinheiten beiträgt.

Wie es scheint, gibt es bisher noch keine klaren Antworten darauf, welche Rolle die staatlichen Behörden in bezug auf die Qualität in der beruflichen Weiterbildung einnehmen könnten und sollten. Auf jeden Fall wird es für sie zunehmend schwieriger, eine Antwort auf Fragen zu finden, die einmal einfach zu beantworten waren, wie z.B.:

- Welche Rolle soll der Staat bei der Planung von Berufsbildungsprogrammen und verwandten Qualifikationen einnehmen?
- Auf welcher Grundlage soll die Kompetenz von Einrichtungen und Einzelpersonen für die Durchführung bestimmter Berufsbildungstypen bewertet werden?
- Wonach soll entschieden werden, welche Programme und Lehrgänge staatlich finanziert werden sollten und welche keine Unterstützung bekommen, und in welchem Zusammenhang soll dies zu einer staatlichen Qualifikationsstruktur stehen?
- Welchen Berufsbildungsaspekten sollte in den Planungs- und Bewertungsstandards eine zentrale Rolle zukommen?
- Wann und warum sollte eine Qualitätsbewertung durch staatliche Behörden vorgenommen werden?
- Wie, inwieweit und wie direkt sollte die Qualitätsbewertung an Finanzierungsmechanismen gekoppelt sein?
- Wie ist eine gerechte Bewertung und Zertifizierung der Bildungsleistungen, Anrechnungseinheiten und Kursmodule (einschließlich der im Selbststudium und bei privaten Ausbildungsanbietern erworbenen) im Vergleich zu den auf traditionellem Wege erlangten Abschlüssen zu erreichen?
- Welche unterstützende Rolle sollten staatliche Behörden in der erfolgreichen Qualitätsbewertung spielen?

#### **4.2 Vereinbarung von Dezentralisierung und zentralen Qualitätsstandards**

Die legitime Sorge um die Qualitätssicherung bewog viele staatliche Behörden wie auch unabhängige Einrichtungen zur Festlegung von Mindestqualitätskriterien für Berufsbildungsangebote. Die Definition solcher Standards ist nicht einfach. Werden sie allgemein festgelegt, können sie nicht ohne weiteres als Qualitätsbewertungskriterium benutzt oder durchgesetzt werden. Auch könnten Auslegungsschwierigkeiten entstehen. Werden die Qualitätsstandards für die Ausbildung hingegen spezifischer formuliert, können potentiell zwei Probleme auftreten:

- Die nationalen Standards sind unter Umständen nicht angemessen für die unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten.
- Zentrale Standards sind u.U. zu spezifisch für die verschiedenen Ausbildungs- und Lerntypen.

Somit besteht ein immanenter Widerspruch zwischen der Festlegung spezifischer Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsverfahren, die auf jede Art und Form von Ausbildungstätigkeit anwendbar und effektiv sein sollen. Einerseits wird von Ausbildungsqualitätsstandards und Qualitätssicherungsverfahren erwartet, daß sie einheitlich und unabhängig von einer besonderen Ausbildungsart sind, andererseits müssen sie sich den unterschiedlichsten Ausbildungssituationen anpassen und darauf anwendbar sein. Ferner ist als wichtiger Trend in bezug auf (staatlich finanzierte) Berufsbildungsangebote eine zunehmende Dezentralisierung des Staatsapparats zu beobachten, um Berufsbildungsanbietern eine flexible Reaktion auf die lokale Nachfrage und besondere Gegebenheiten zu ermöglichen. Auch das könnte im Widerspruch stehen zu dem Bemühen, zentrale oder nationale Qualitätsstandards festzulegen und durchzusetzen, um bestimmte Qualitätsniveaus sicherzustellen.

Die Bedeutung dieses Konflikts zwischen der notwendigen Dezentralisierung und Kundenorientierung einerseits und dem Bestehen oder der Notwendigkeit zentraler, festgelegter Qualitätsstandards andererseits, schwankt je nach Art der Berufsbildungseinrichtung. Die verschiedenen, in den einzelnen Ländern zu findenden Qualitätssicherungskonzepte für verschiedene Berufsbildungstypen spiegeln den Pluralismus wider, der sich aus den grundlegenden regulativen Positionen des Marktes und der staatlichen Einrichtungen ergibt. Je nach Angebotsstruktur und deren Zielsetzung bestehen verschiedene Auffassungen von Qualität und Qualitätssicherung und somit von der Notwendigkeit und der Wertschöpfung zentraler Qualitätsstandards. Formalismus in Form von Bürokratismus tritt in Konkurrenz zu Flexibilität und Kundenorientierung. Dies bedeutet, daß jede Form der Regulierung darauf ausgerichtet sein muß, ein Gleichgewicht zwischen Marktorientierung und regulativen Positionen zu schaffen.

Daraus wird deutlich, daß sowohl über den Inhalt als auch die Formulierung von Qualitätsstandards für die Berufsausbildung verstärkt nachgedacht werden muß, um sie so spezifisch wie nötig und so allgemeingültig wie möglich zu gestalten. Ein Ansatz, der auf staatlich anerkannte Befähigungsnachweise angewandt werden kann, besteht in der Betonung der grundlegenden Ziele des Lehrgangs, wobei es dem Anbieter völlig offensteht, auf welchem Wege er diese Ziele erreicht. Für andere Ausbildungstypen muß jedoch dieser Ansatz nicht unbedingt geeignet sein.

### **4.3 Qualitätsansätze als Mittel zur Anhebung des Ansehens der Berufsbildung**

Ein Problem, das bei der Diskussion über Berufsbildungsfragen häufig übersehen wird, ist das geringe soziale Ansehen und der schlechte Ruf der beruflichen Erstausbildungsangebote. In vielen Ländern leidet die berufliche Erstausbildung unter einem schlechten Ansehen, bisweilen wird sie sogar als eine Art zweitklassiger Bildung für Personen gesehen, die nicht in der Lage sind, an der allgemeinen Bildung teilzunehmen. Junge Menschen und ihre Eltern bringen Ansehen, und vermutlich auch beruflichen Erfolg, heutzutage zunehmend mit der zu einem Hochschulabschluß führenden allgemeinen Bildung in Verbindung. Die Berufsausbildung bekommt weniger Aufmerksamkeit, weniger Mittel und wird von Schülern und Eltern als zweite Wahl angesehen. Häufig haben junge Menschen keine andere Wahl als die zwischen allgemeinen Schulen für die besseren Schüler und Berufsschulen für die anderen. Bis vor kurzem wurde Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung

von den Regierungen in vielen europäischen Ländern wenig Beachtung geschenkt, obgleich hier ein Wandel zu beobachten ist.

Das geringe Ansehen der Berufsausbildung ist bisweilen damit verbunden, daß Arbeitsplätze in der (verarbeitenden) Industrie und allgemein jegliche Art von Arbeitertätigkeit als niedere Tätigkeit angesehen werden. Das führt in einen Teufelskreis, wonach Bildungsgänge mit niedrigem sozialen Ansehen nur Lehrkräfte mit geringer Motivation und weniger gute Schüler anziehen, die folglich unzureichend qualifiziert sind und das Bild der zweitleistungsbildung und eines niedrigen Sozialstatus bestätigen.

In bezug auf das Kursprogramm ist es in der Berufsbildung leichter als in der allgemeinen Bildung, auf die Kundenanforderungen einzugehen, da die Zielgruppe (der Kunde) besser bekannt und häufig in das Programm mit einbezogen ist (insbesondere in Ländern mit der Tradition einer starken Einbeziehung der Sozialpartner in die Berufsbildungsplanung, -durchführung und -bewertung. Somit können Qualitätsziele vom Grundsatz her in der Berufsbildung leichter definiert werden. Ein zweites Vorteil aus Qualitätssicht ist, daß die Berufsbildung in unterschiedlichem Ausmaß praxisbezogen und anwendungsorientiert ist. Aus der Wahrnehmungswissenschaft ist uns wohl bekannt, daß die meisten Menschen mit angewandten Lernmethoden schneller lernen und mehr behalten.

Diese für die berufliche Erstausbildung typischen Qualitätsvorteile machen die Erreichung von Qualität nicht nur einfacher, sie machen die Berufsausbildung auch attraktiver, heben ihr Ansehen und motivieren Schüler wie Lehrer. Jedoch wären intensivere Untersuchungen notwendig, um diese Behauptung zu untermauern und aufzuzeigen, wie diese natürlichen Vorteile systematischer genutzt werden können.

#### **4.4 Der Beitrag von Qualitätssystemen zur Markttransparenz**

Die große Anzahl an Weiterbildungsanbietern in allen europäischen Ländern und die Vielfalt der angebotenen Ausbildungsmaßnahmen werfen Transparenzprobleme auf, sowohl hinsichtlich des Wissens über die angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und des Zugangs hierzu als auch hinsichtlich ihrer Eignung und Qualität. Einige vertreten der Wettbewerbslogik des Marktes folgend die Auffassung, daß sich die Situation nach einer gewissen Zeit von selbst einstellt. Das geschieht jedoch aus folgenden Gründen nur bis zu einem gewissen Grad:

- Den meisten Unternehmen in Europa fehlt es an einer klaren Ausbildungsstrategie.
- Die Kundenbedürfnisse sind häufig schlecht definiert, daher ist die Weiterbildung häufig eher angebots- statt nachfrageorientiert.
- Es ist so gut wie unmöglich, eine verlässliche Kosten-Nutzen-Rechnung für die Weiterbildung zu erstellen.
- Der staatliche Sektor ist ein wichtiger Mitspieler in diesem Bereich, sowohl direkt (Ausbildungsangebot durch staatlich finanzierte Einrichtungen) als auch indirekt (Anreize und Unterstützung für bestimmte Ausbildungstypen) oder als wichtiger Kunde.

Somit sind Qualitätsprobleme, unzureichende Transparenz und ungleiches Greifen der Marktmechanismen das Ergebnis einer Reihe von zusammenspielenden Faktoren. Eine transparentere Angebot- und Nachfragesituation käme allen betroffenen Parteien zugute.

Die Einführung von Qualitätskontrollbestimmungen in der Weiterbildung durch staatliche oder unabhängige Einrichtungen oder durch Anbieter und Lieferanten selbst wird häufig durch den Wunsch nach größerer Markttransparenz und den Glauben, daß diese Bestimmungen zum erwarteten Ergebnis führen, gesteuert. Ein transparenterer Weiterbildungsmarkt mit eingebauter Qualitätskontrolle wird von vielen als wichtiger Trumpf für wirtschaftliches Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit gesehen. In den meisten Bereichen der beruflichen Weiterbildung würde, insbesondere wenn es um Fragen der Zertifizierung und der Unterstützung innovativer Qualitätsansätze geht, einiges für eine staatliche Steuerung dieser Entwicklungen sprechen.

In den vergangenen Jahren wurden viele Bemühungen zur Verbesserung der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung unternommen, häufig mit guten Ergebnissen. Es scheint jedoch zu früh, um zu beurteilen, ob diese Verfahren im Hinblick auf die Markttransparenz erfolgreich waren. Natürlich sind immer einige Verbesserungen festzustellen, wenn Qualitätsbestimmungen festgelegt werden. Ob dies jedoch der effektivste Weg ist, steht auf einem anderen Blatt.

Ferner muß erwähnt werden, daß, obgleich viele Ausbildungsanbieter beachtliche Bemühungen zur Verbesserung der Qualität ihrer Programme unternommen haben, der direkte Zusammenhang mit ihrer Stellung und ihrem Erfolg auf dem Markt noch zu beweisen sein wird. Das kann eine Zeitfrage sein, es kann aber auch einmal mehr zeigen, daß die Marktmechanismen im Ausbildungsbereich nicht optimal funktionieren.

Schließlich ist zu erwarten, daß die Markttransparenz infolge der zunehmenden Dezentralisierung und Kundenorientierung der Angebote auch in der beruflichen Erstausbildung zum Thema wird. Daher dürfte die Anpassung der traditionellen Qualitätssicherungsmechanismen in der beruflichen Erstausbildung ebenfalls notwendig sein.

#### **4.5 Die Verfügbarkeit von Werkzeugen zur Förderung der Einführung von Qualitätsansätzen**

Qualitätssicherung, -kontrolle und -managementansätze werden sich nicht durchsetzen, solange die Betroffenen keine geeigneten Standardwerkzeuge zur Hand haben. Durch den Einsatz zweckmäßiger Kriterien, Modelle, Checklisten, Methoden usw. könnten Personen, die mit bestimmten Berufsbildungsangeboten befaßt sind, ihr Qualitätssystem mit minimalem Aufwand errichten, ohne das Rad neu erfinden zu müssen.

In diesem Bereich ist jedoch noch viel zu tun. Obgleich in ganz Europa verschiedene interessante Entwicklungen zu beobachten sind, müssen geeignete Werkzeuge erforscht und entwickelt werden:

- allgemein akzeptierte Qualitätsstandards, -normen und -kriterien, die für bestimmte Arten der Berufsausbildung geeignet sind, einschließlich Verfahren zur Beurteilung der Frage, inwieweit die Standards erreicht wurden;
- angemessene und effiziente Methoden zur Durchführung von Analysen der Ausbildungsbedürfnisse auf Unternehmens-, Branchenebene und/oder regionaler/nationaler Ebene;
- Richtlinien und Methoden als Hilfsmittel für Unternehmen bei der Festlegung geeigneter Vorschriften für ihre Ausbildungsanbieter oder ihre eigenen Ausbildungsabteilungen, um Ausbildungsbedarf und Unternehmensbedürfnisse aufeinander abzustimmen;
- klare Richtlinien zu den in der gegebenen Situation geeignetsten didaktischen Methoden – Art des Themas, Niveau der Zielgruppe, verfügbare Mittel und Zeit;
- ein umfassendes Instrumentarium an Be- und Auswertungswerkzeugen, einschließlich Selbstbewertungsmethoden, um alle Aspekte der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen abzudecken;
- geeignete Qualitätsindikatoren zur Überwachung und Bewertung der Qualitätsentwicklungen sowie Methoden zu ihrer Festlegung und Verwendung;
- gut dokumentierte Fallstudien, die zeigen, wie Qualitätsansätze angewandt wurden, einschließlich der erreichten Ziele und der gewonnenen Erfahrungen.

Die meisten der oben erwähnten Instrumente wurden bereits in der einen oder anderen Form entwickelt. Was fehlt, ist die Integration in umfassende und spezifischere Richtlinien und Werkzeuge für politische Entscheidungsträger, Anbieter und Nutzer von Berufsbildungsmaßnahmen. Existierende Beispiele sind die von größeren Firmen entwickelten Werkzeuge und Qualitätssicherungsmethoden.



In diesem Zusammenhang sind zwei kritische Anmerkungen zu machen. Die erste betrifft die wissenschaftliche Stichhaltigkeit und Verlässlichkeit vieler der bestehenden Werkzeuge, Kriterien und dahinterstehenden Konzepte. Wenige davon scheinen auf wissenschaftlich untermauerten Methoden und Ansätzen zu beruhen. Bisher wurde einer ausführlichen Diskussion über Qualitätskriterien, ihrer methodischen Analyse, ihren Planungsgrundsätzen und den Qualitätsperspektiven, auf denen sie beruhen, wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Hier ist Raum für intensivere methodische Bemühungen und empirische Forschung zur Untermauerung der heutigen und künftigen Qualitätswerkzeuge.

Eine zweite kritische Bemerkung betrifft die Gefahr, daß Normen, Qualitätskriterien und damit verbundene Kontrollmechanismen vorrangig auf Input- und Outputmerkmale sowie auf rechtliche und administrative Vorschriften abzielen. Das trägt zwar zur Verbesserung der Qualität und offenbar auch der staatlichen Verantwortlichkeit (bei der staatlich finanzierten Berufsbildung) bei, stärkt aber nicht unbedingt die Entwicklung und Anwendung effizienter Managementstrukturen zur Qualitätssicherung und laufenden Qualitätsverbesserung. Mit anderen Worten, die Betonung der Qualität in der Berufsausbildung führt nicht automatisch zum Total Quality Management (siehe weiter unten).

## **4.6 Die Bedeutung und Wertschöpfung industrieller Qualitätsverfahren (ISO 9000 und Total Quality Management) in der Berufsbildung**

### **4.6.1 Total Quality Management – TQM**

Das wachsende Interesse an TQM in allen Arten von Unternehmen und Organisationen blieb auch im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung nicht unbemerkt. Derzeit haben viele Berufsbildungsanbieter in ganz Europa damit begonnen, TQM teilweise oder umfassend anzuwenden, dazu gehören auch Strategien zur Kundenorientierung, Qualitätssicherung, laufenden Qualitätsverbesserung und Verfahrensausrichtung. Die meisten der jüngsten Qualitätsansätze wurden von Methoden abgeleitet, die sich in anderen Bereichen als nützlich und effizient erwiesen haben. Viele Qualitätssicherungsmethoden in der Berufsbildung beruhen auf einer klassischen Typologie von Ausbildungsanbietern, die bestimmte Kurse und Programme durchführen. Das erleichtert den Vergleich mit der industriellen Produktion und Massendienstleistungen und folglich mit der dort verfolgten Qualitätsphilosophie.

Wenn eine steigende Anzahl von Organisationen TQM-Konzepte und -methoden sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung verfolgen, dann deshalb, weil sie der Überzeugung sind, daß die Qualität ihres Angebots dadurch verbessert wird. Die Hauptvorteile, die bei den "Vorreitern" in der beruflichen Erstausbildung zu beobachten sind, beinhalten Verbesserungen:

- der externen Qualitäts- und Imagewahrnehmung dank klarer interner politischer Entscheidungen, besserer Kundenorientierung und wirksamerem Marketing;
- der internen Organisation mit wirksamerem Management, größerer Motivation der Mitarbeiter und offenerer und effizienterer Kommunikation;
- der bildungsfremden Dienstleistungen, d.h. Dienstleistungen und Tätigkeiten, die von der Einrichtung zusätzlich zum Kursprogrammangebot erbracht werden (Einschreibung, Verwaltung,...);
- der Bildungsdienstleistungen und -produkte: die Bedeutsamkeit des Kursprogramms, die didaktische Qualität des Unterrichts, die Effizienz der Bedarfsanalyse, usw.

Dieselben Vorteile dürften auch für die berufliche Weiterbildung gelten, wobei bei der marktorientierten beruflichen Weiterbildung noch der potentielle Vorteil einer stärkeren Wettbewerbsfähigkeit aufgrund größerer Kundenzufriedenheit und effizienterer interner Abläufe hinzukommt.

Trotz der ersten Erfolge bei der Einführung von TQM-Grundsätzen durch Berufsbildungsanbieter, was bisher noch ein Randphänomen darstellt, wurde deutlich, daß einer schlichten Übernahme der

Konzepte und Methoden aus anderen Industriezweigen Grenzen gesetzt sind. Denn angesichts der Nachfrage und des Angebots an maßgeschneiderten Ausbildungsmaßnahmen, Ausbildung als Teil der Unternehmensberatung, offenem Lernen, innerbetrieblicher Ausbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz, usw., weisen die Berufsbildungsangebote immer weniger Analogien zur "industriellen Produktionskette" auf. Ein zweites Problem, das möglicherweise bei der Anwendung des TQM in der Berufsausbildung auftreten könnte, ist die Tatsache, daß der Schwerpunkt auf der internen Organisation und den internen Abläufen und nicht unbedingt auf Planungsfragen liegt. Zwar verweist das TQM bei der Planung auf den Kunden, jedoch ist dieser bei Berufsbildungsangeboten, mit Ausnahme der unternehmerorientierten Berufsausbildung, entweder nicht bekannt, oder der Kunde ist nicht in der Lage, seine Anforderungen zu spezifizieren.

#### **4.6.2 ISO 9000**

ISO 9000 ist eine Reihe internationaler Standards zur Qualitätssicherung, die nur eine Untergruppe des Total Quality Managements darstellen. Die Normen sind sehr stark verfahrensorientiert und enthalten allgemeine Beschreibungen von Vorschriften, wobei jedoch eine aus dem verarbeitenden Gewerbe abgeleitete Terminologie verwendet wird. Die Grundsätze, auf denen die Standards beruhen, können wie folgt zusammengefaßt werden:

- Die Organisation hat klare Qualitätsziele.
- Zwischen allen Beteiligten bestehen klare Vereinbarungen.
- Die Organisation verfügt über die zur Erreichung des erforderlichen Qualitätsniveaus benötigten Mittel ("Fähigkeit").
- Die Organisation kann frei definieren, welche Mittel und Verfahren notwendig sind, um die Qualität ihrer Produkte oder Dienstleistungen zu garantieren.
- Alle Verfahren und Systeme werden kontrolliert, gegebenenfalls durch Bewertungen und Veränderungen.
- Alle für die Qualitätssicherung erforderlichen Elemente werden dokumentiert.
- Durch Qualitätsregistrierungen kann die Qualitätssicherung überprüft und "nachgewiesen" werden.

Ist eine Organisation der Überzeugung, die Anforderungen zu erfüllen, muß sie sich an eine anerkannte Prüfstelle wenden, die eine externe Prüfung ihres Qualitätssystems vornimmt. Ergibt die Prüfung eine Übereinstimmung mit den ISO-Anforderungen wird ein Zertifikat erteilt.

Die Anwendung von ISO 9901- oder ISO 9002-Standards scheint als Arbeitsgrundlage für die Qualitätssicherung bei der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen geeignet, da

- sie die Aufstellung von Zielsetzungen für die Berufsausbildung voraussetzt und somit die Transparenz der angebotenen Ausbildung verbessert;
- die Berufsausbildung hier nicht als isolierter Prozeß, sondern im Kontext der Qualitätsziele einer Einrichtung gesehen wird;
- sie als Mittel zur Erreichung einer europäischen Kompatibilität des Qualitätsmanagements in der Berufsbildung dienen könnte.

Die Anwendung der Standards ist jedoch nicht so eindeutig. Die Anforderungen müssen "interpretiert" werden, bevor sie von einem Berufsbildungsanbieter angewandt werden können. Die Interpretation betrifft sowohl die Terminologie, was noch relativ einfach ist, als auch die betreffenden Abläufe, was bisweilen nicht so einfach ist. Auch mag die Abfolge der verschiedenen Paragraphen vielen Personen aus dem Bildungs- und Ausbildungsbereich "unnatürlich" oder gar "unlogisch" erscheinen.

Bei der Untersuchung des aktuellen Stands der Dinge hinsichtlich der Anwendung von ISO 9000-Standards (im allgemeinen ISO 9001) durch Berufsbildungsanbieter in Europa kommt man zu dem allgemeinen Schluß, daß diese Zertifizierung immer noch ein Randphänomen ist. Es besteht jedoch ein

wachsendes Interesse, ISO 9000 je nach Land auch in anderen Bereichen anzuwenden. Für eine Zertifizierung scheinen im wesentlichen folgende Argumente zu sprechen:

- verbessertes Marktimage, insbesondere Bestätigung der Führungsposition;
- Nachkommen der Forderung (zertifizierter) Hauptkunden;
- offizielle Anerkennung der unternommenen Anstrengungen.

Als Hauptvorteile der Zertifizierung nach ISO 9000 für Weiterbildungsanbieter werden genannt:

- Das Zertifikat wird extern geschätzt.
- Staatliche Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen können zeigen, daß sie professionelle Maßstäbe anlegen.
- Es liegen bereits viele Erfahrungen mit ISO 9000 vor.
- Sie setzt einen sichtbaren und verständlichen Schwerpunkt für die interne Qualitätsverbesserung.
- Die vorgeschriebenen Anforderungen (z.B. Qualitätspolitik, Handbuch, Verfahren, Prüfungen, usw.) bilden ein umfassendes, meßbares System für Qualitätsbemühungen.

Die Erfahrungen mit ISO 9000 in der beruflichen Erstausbildung sind derzeit sogar noch spärlicher. Bisher gibt es nur eine Handvoll Berufsschulen (z.B. in Belgien und Dänemark), die sich haben zertifizieren lassen. In diesem Zusammenhang sind die politischen Entwicklungen in Dänemark bemerkenswert. Seit Anfang der 90er Jahre führen einige Schulen Qualitätsprojekte mit dem Ziel durch, eine ISO 9000-Zertifizierung zu bekommen, und manche haben sie auch tatsächlich erhalten. In seinem strategischen Qualitätsplan aus dem Jahr 1995 spricht sich das Bildungsministerium gegen eine solche Zertifizierung des Qualitätskontrollsystems in bezug auf das allgemeine System der beruflichen Erstausbildung aus. In den Argumenten gegen die Zertifizierung dieser Lehrgänge kam die Besorgnis zum Ausdruck, dadurch könnten die Kreativität und Innovation behindert werden, und es könne zu einer unnötigen Überschneidung mit den Prüfungen durch die Schulaufsichtsbehörde kommen. Die Hauptargumentation läuft darauf hinaus, daß ISO 9000 nur auf den Auftragsunterricht Anwendung finden soll, wobei eine Schule zum Nachweis eines Qualitätskontrollsystems entsprechend international anerkannter Anforderungen (z.B. ISO 9000-Standard) gezwungen sein könnte, um einen Auftrag zu bekommen.

Dabei ist anzumerken, daß das Interesse des dänischen Ministeriums für die Unterstützung der vielen unterschiedlichen Qualitätsprojekte in Schulen ursprünglich durch den Wunsch motiviert war, die Anwendbarkeit des ISO 9000-Konzepts als Standard bei Berufsbildungsmaßnahmen zu testen. Auf der Grundlage der Entwicklungsarbeit der vergangenen Jahre kam das Ministerium jetzt zu dem Schluß, daß die Berufsschulen nicht versuchen sollten, ein extern zertifiziertes Qualitätskontrollsystem für Kurse der beruflichen Erstausbildung (die mehr als 80% der Tätigkeiten ausmachen) einzuführen, dies aber sehr wohl für Tätigkeiten eingesetzt werden könne, mit denen Einkünfte erzielt werden.

Somit wird die Zertifizierung nach ISO 9000 der Diskussion über Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in Ausbildungseinrichtungen kein Ende setzen. Sie ist als formalisiertes Werkzeug zur Qualitätssicherung bei der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen zu sehen, wohingegen die Definition des Inhalts (einschließlich Qualitätskriterien, Indikatoren und Bewertungsverfahren) anderswo abgeleitet werden muß. Es muß jedoch auch gesehen werden, daß es derzeit keine Alternativen zur ISO 9000 gibt, welche dieselben Vorteile, insbesondere die Anerkennung durch Unternehmen aus anderen Bereichen, und die internationale Dimension bietet. Letztlich wird der Markt darüber entscheiden, ob (und wann) sich die Kosten für die Zertifizierung lohnen. Dem allgemeinen Gefühl zufolge ist die ISO 9000 vielleicht nicht der beste Ansatz, die Berufsbildung würde eher von Standards profitieren, die ISO 9000 "ähnlich", aber spezifischer auf Bildung und Ausbildung zugeschnitten sind. In einigen Ländern wurden Initiativen in diese Richtung unternommen, es ist jedoch bisher noch unklar, ob das zu allgemein auf dem Markt akzeptierten oder gar internationalen Standards führen wird.

#### **4.7 Europäische Zusammenarbeit und die europäische Dimension der Qualitätsdiskussion**

In den letzten Jahrzehnten wurden Bildungs- und Ausbildungsthemen zunehmend auf europäischer Ebene diskutiert, und mittlerweile stehen auch Qualitätsfragen auf der Tagesordnung. Diese Entwicklung dürfte nicht überraschen: Sowohl die TQM Bewegung als auch die Zertifizierung nach ISO 9000 sind von internationaler Reichweite, und die Innovation im Bildungsbereich wurde durch weitreichende europäische Bildungs- und Ausbildungsinitiativen angestoßen, die eine Zusammenarbeit vieler Bildungs- und Ausbildungsanbieter in ganz Europa beinhalten.

Es herrscht auch die Auffassung, daß allein das Vorhandensein abertausender Programme im Rahmen von PETRA, COMETT, ERASMUS und TEMPUS das Bewußtsein für die entscheidenden Faktoren der Bildungs- und Ausbildungsqualität in Europa geschärft hat und somit das Nachdenken über den Zweck, Standards und Qualität von Bildung und Ausbildung fördert. Die Systeme der Zusammenarbeit geben daher einen wichtigen Anreiz für die Verbesserung der lokalen Programmqualität und stellen häufig eine Ergänzung der "nationalen Auffassung" zu Qualitätsfragen dar. Daneben gibt es die langjährigen, traditionellen Bemühungen des CEDEFOP zur Harmonisierung der Spezifikationen für Berufsbefähigungsnachweise auf EU-Ebene für zahlreiche Gruppen qualifizierter Berufe. Das CEDEFOP führt ferner Vergleichsstudien zu vielen qualitätsbezogenen Berufsbildungsfragen durch.

Insgesamt jedoch waren die europäische Zusammenarbeit und der Austausch im Hinblick auf spezifische Qualitätsfragen in der Berufsbildung bisher begrenzt. Die Qualitätsdiskussion ist weiterhin eine vorwiegend nationale Angelegenheit. Was jedoch fehlt, ist eine bessere Einsicht darin, welche Aspekte am besten auf europäischer Ebene behandelt werden könnten. Mit anderen Worten, was ist die Wertschöpfung und was sind die Prioritäten beispielsweise im Hinblick auf:

- im Auftrag europäischer Organisationen wie der Europäischen Kommission und dem CEDEFOP oder internationaler Organisationen wie der OECD, der UNESCO und der IAO durchgeführte Forschungsarbeiten und Untersuchungen;
- den Erfahrungsaustausch, Werkzeuge und die Verbreitung vorbildlicher Verfahrensregeln;
- die Bewertung und Zertifizierung von Berufsbildungsanbietern und/oder Programmen auf europäischer Ebene;
- die Entwicklung europäischer Qualitätsstandards;
- die Stärkung von Qualitätssicherungsgrundsätzen in den vom LEONARDO-Programm oder durch den Europäischen Sozialfonds unterstützten Projekten;
- die Förderung einer stärkeren Markttransparenz für bestimmte Typen von Berufsbildungs- und Weiterbildungsangeboten auf europäischer Ebene.

Neben den praktischen Fragestellungen tauchen auch Fragen von politischer Bedeutung auf, da das Subsidiaritätsprinzip für den Bereich der Bildung und Ausbildung jetzt fest im Maastrichter Vertrag verankert ist. Zudem handelt es sich dabei um einen in allen europäischen Ländern sehr sensiblen Bereich, mit vielen Fragen, über die es selbst auf nationaler Ebene keinen Konsens gibt.

# Kapitel 5 Schlußfolgerungen und Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten

## 5.1 Ein System zur Analyse der Qualität der Berufsbildung

Der vorliegende Bericht hat gezeigt, daß die Qualität in der Berufsbildung ein sehr komplexes Thema ist. Die Komplexität ergibt sich aus dem Zusammenspiel vieler Aspekte:

- der Vielfalt und der Auswahl von Berufsbildungsprogrammen und -anbietern;
- dem unterschiedlichen Zweck von Berufsbildungsangeboten;
- der Anzahl der Beteiligten;
- den verschiedenen möglichen Qualitätsperspektiven.

Derzeit scheint es nicht möglich und auch nicht wünschenswert, eine einheitliche Theorie zu entwickeln, auf deren Grundlage alle Qualitätsfragen der Berufsbildung diskutiert werden könnten. Es ist je-doch möglich, eine Reihe von Systemvorstellungen oder Modellen zu entwickeln, die als Analyseempfehlung, für weitere Forschungen und zum Verständnis der Probleme dienlich sein können. Dabei kämen verschiedene Modelle in Betracht. Die in dem vorliegenden Bericht vorgestellten Modelle greifen alle auf ein Konzept zurück, das in dem Buch "*Achieving Quality in Training*" (siehe Literaturverzeichnis, S. 277-278) kurz vorgestellt und durch die nationalen Expertenbeiträge ergänzt wird.

Die vorgestellten Modelle sind einander sehr ähnlich und weisen eine gemeinsame "Schichtstruktur" auf. Die "Schicht" entspricht der Ebene, auf der Qualität betrachtet wird. Je nachdem welche Aspekte zusammengefaßt werden, sind zwischen fünf bis sieben "Schichten" zu unterscheiden. In dem vorliegenden Bericht werden fünf Schichten betrachtet:

- Politik und Verwaltung
- Berufsbildungseinrichtungen/-organisationen (Schulen, Ausbildungseinrichtungen oder -anbieter)
- Ausbildungsprogramme und -kurse
- Lehrer und Ausbilder
- Auszubildende/Studenten/Schüler und ihr Lernprozeß.

Das erste Modell (siehe unten) betrachtet die Qualität in Bildung und Ausbildung gleichzeitig aus zwei Blickwinkeln. Der erste betrifft die verschiedenen Schichten. Dabei ist das Hauptaugenmerk auf jeder Ebene auf die Frage ausgerichtet, wie erfolgreich die Zielsetzungen erreicht werden. Der zweite Blickwinkel betrifft den Unterschied zwischen der Qualität der Planung – Definition der Zielsetzungen, Ziele und Inhalte – und der Qualität der Übereinstimmung – Effektivität hinsichtlich der Einhal-

<b>Modell 1: Qualitätsschichten versus Qualität der Planung und der Übereinstimmung bei Berufs-bildungsangeboten</b>				
	<b>Qualität der Planung</b>		<b>Qualität der Übereinstimmung</b>	
<b>Schicht</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Gewichtung von Bildungsanforderungen Vollständigkeit des Angebots rationalisierte Verwaltung</i>	<i>Definition der Ausbildungsbedürfnisse des Unternehmens Marktstrategie Wahl der Durchführungsverfahren</i>	<i>Kontrollpolitik Genauigkeit, Schnelligkeit und Flexibilität der Verwaltung</i>	<i>Verständnis der Auswirkungen von Trends für die Ausbildungsanforderungen</i>
<b>Einrichtung</b>	<i>Interne Organisation Personalpolitik Einbeziehung der Nutzer</i>	<i>Maßgeschneiderte Angebote Wirtschaftsdienste Imagekontrolle</i>	<i>Schulische Tätigkeiten Verwaltung der finanziellen Ressourcen</i>	<i>Erhalt des Dienstleistungsniveaus</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Bedeutsamkeit des Inhalts Interne Kohäsion Bedeutsamkeit Studentenhandbücher</i>	<i>Bedarfsangepaßte Ausbildung Wahl der richtigen Ausbildungsform</i>	<i>Übereinstimmung des Programms mit festgelegter Planung und Zielsetzung Kursergebnisse</i>	<i>Bedarfsgerechte Kurse Einsatz des Nutzerfeedbacks</i>

<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Erfahrung Didaktische und pädagogische Fähigkeiten</i>	<i>Erfahrung professionelle Ausbilder Qualifikationen</i>	<i>Erhalt der Qualifikation Anpassungsfort- bildung</i>	<i>Umschulung Beratungskapazität</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Offenheit gegenüber dem Lernen Ausgangsqualifika- tionen</i>	<i>Fähigkeit zum fortlaufenden Lernen</i>	<i>Schüler- /Studentenergebnis</i>	<i>Leistungsverbesserung</i>

tung des Geplanten. Diese beiden Angaben können in einer 5x2 Matrix dargestellt werden, welche die meisten Qualitätsüberlegungen erfaßt. Es wurde eine Unterscheidung zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung getroffen, wobei Beispiele für die zu betrachtenden Themen in *Kursivschrift* angeführt sind.

Die Tabelle, die 10 Bereiche der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung umfaßt, ist ein relativ einfacher Weg, um die verschiedenen zur Qualitätswahrnehmung beitragenden Faktoren zu ordnen. Mit anderen Worten, die "totale" Qualität der Berufsbildungsangebote hängt davon ab, in welchem Ausmaß die Qualität gleichzeitig in allen 10 Bereichen erzielt wird. Es kann zum Beispiel sein, daß auf der politischen Ebene höchst relevante Ausbildungsstrategien festgelegt werden, wenn sie jedoch von den Ausbildern nicht umgesetzt werden, wird das Endergebnis mager ausfallen. Ebenso kann eine Einrichtung über ausgezeichnete interne Qualitätssicherungs- und Managementverfahren verfügen, wenn jedoch die Planung ihrer Programme nicht auf der Grundlage realer Bedürfnisse erfolgt, wird die Qualität ebenfalls darunter leiden.

In bezug auf dieses Modell können drei allgemeine Bemerkungen eingebracht werden:

- Qualitätsparadigmen in Bildung und Ausbildung betrafen traditionell entweder die niedrigeren Ebenen (Ausbildung, Unterricht) oder die höchste politische Ebene (Bildungspolitik). Die derzeitigen auf Qualitätsmanagement ausgerichteten Überlegungen stellen eine Ergänzung zu den traditionellen Ansätzen dar, indem die mittlere Ebene mit den organisatorischen und Programmaspekten betont wird.
- Die Qualität der Planung und die Qualität der Übereinstimmung sind keine voneinander unabhängigen Prozesse. Beide beeinflussen sich gegenseitig durch eine Reihe verschiedener Mechanismen. Ein Weg, den Unterschied darzustellen, besteht darin, die Qualität der Planung als äußeren Kreis des Qualitätsprozesses, der strategische und langfristige Fragen betrifft, zu sehen, und die Qualität der Übereinstimmung als eine Reihe innerer Kreise, die zunehmend zu Qualitätsverbesserungen beitragen.
- Qualität ist nicht nur eine Frage, die den Anbieter beschäftigt (wie das Modell zeigt). Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung trifft das Schichtmodell auch auf den Kunden, d.h. die Organisationen mit Ausbildungsbedarf, zu: Auch sie benötigen eine Ausbildungspolitik, ein effizientes internes Management, usw. Dieser Aspekt soll jedoch hier nicht weiter vertieft werden.

Dieses Modell kann auch als Grundlage zur Definition von Bewertungsstrategien und Qualitätsindikatoren dienen. Beispiele für Bewertungsbereiche und potentielle Qualitätsindikatoren sind dem untenstehenden Modell zu entnehmen.

<b>Modell 2: Beispiele für Bewertungsbereiche und Qualitätsindikatoren bei Berufsbildungsangeboten</b>				
	<b>Qualität der Planung</b>		<b>Qualität der Übereinstimmung</b>	
<b>Schicht</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Angemessene Erkennung der Ausbildungsbedürfnisse Effiziente Umsetzung der Ausbildungsbedürfnisse in Zielsetzungen und Pläne</i>	<i>Idem (aber wahrscheinlich eher auf mikroökonomischer Ebene)</i>	<i>Kosteneffizienter Einsatz der Ressourcen Angemessene Gewichtung der Ausbildungsangebote</i>	<i>Systematische Umsetzung der politischen Entscheidungen Kosteneffizienz des Ausbildungsplans</i>

<b>Einrichtung</b>	<i>Effizienz der Ausbildungspläne bei der Erreichung der gewünschten Ergebnisse Eignung der Räumlichkeiten</i>	<i>Erfolgreiche Marktpositionierung Geeignetes Angebot an Ausbildungskursen</i>	<i>Effizienz von Ausbildung und Management Mitarbeitermotivation</i>	<i>Kosteneffiziente Durchführung Qualitätssicherung der Verfahren</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Bedeutsamkeit des Inhalts und der Methoden</i>	<i>Kundenorientierung</i>	<i>Bereitstellung von Ausbildungsmitteln und -materialien</i>	<i>Kundenzufriedenheit</i>
<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Geeignete Fähigkeiten und Qualifikationen</i>	<i>Einschlägige Erfahrung</i>	<i>Leistung während des Kurses</i>	<i>Verhalten gegenüber den Auszubildenden</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Geeignete Qualifikationen und Vorbereitung</i>	<i>Motivation</i>	<i>Erfolgsquote der Auszubildenden</i>	<i>Erfüllung der Anforderungen am Arbeitsplatz</i>

Es ist zu beobachten, daß sich die "Qualität der Planung" in der Berufsbildung auf die richtige Wahl der Inputfaktoren wie auch die Entwurfs- und Planungsphasen des betreffenden Verfahrens beziehen. Die "Qualität der Übereinstimmung" in der Berufsbildung bezieht sich auf die Verfahren selbst wie auch auf ihre Ergebnisse. Somit sind diese Modelle auch aus Sicht der Systemtheorie von Bedeutung.

Bei einem verwandten Modell oder System wird versucht, für jede "Schicht" das geeignetste "Modell" oder die geeignetste wissenschaftliche Theorie zu definieren und ausgehend von diesen Theorien Qualitätsstrategien und -verfahren aufzustellen. "Qualität" wird in diesem Fall zu einem Sammelbegriff, der sich auf eine ausgewogene Auswahl an Konzepten aus einer Reihe bestimmter Theorien stützt.

<b>Modell 3: Verbindung von Qualität und Theorien, Strategien und Verfahren</b>			
<b>Schicht</b>	<b>Modelle und Theorien</b>	<b>Strategien</b>	<b>Verfahren</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Wirtschaftliche und kaufmännische Ansätze Gesetzliche Ansätze</i>	<i>Kosten-Nutzen-Analysen Gesetze und Durchführungsverordnungen Standards</i>	<i>Finanzielle Rahmenbedingungen Einhaltung von Bestimmungen und Standards</i>
<b>Einrichtung</b>	<i>Situationsbedingte Konzepte Strukturelle Theorien Organisatorisches Verhalten Kommunikation</i>	<i>Analyse der organisatorischen Abläufe Analyse des Betriebsklimas Lernende Organisation Total Quality Management</i>	<i>Effizienzkriterien (Umsatz, Gewinn, Fehlerquoten, usw.) Kundenzufriedenheit Leistungsvergleichsmessung</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Didaktische Grundsätze Pädagogische Grundsätze Methodologische Konzepte</i>	<i>Lehr- und Lernziele Modulare Struktur Bewertungsstrategien</i>	<i>Kosten Zuverlässigkeit Richtigkeit, Repräsentativität</i>
<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Motivationstheorien Personalbeschaffungstheorien Konflikttheorien Aktionstheorien</i>	<i>Personalmanagement Qualitätsmanagement Ausbildung der Ausbilder</i>	<i>Bewertungsstrategien Selbstbeobachtung Beobachtung anderer Interviewtechniken</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Motivationstheorien Lerntheorien Kooperation Aktionstheorien</i>	<i>Zufriedenheit Besseres Lernen Chancen am Arbeitsplatz Flexibilität im Unternehmen</i>	<i>Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer Eignungstests Testqualitätskriterien</i>

Diese Modelle könnten noch weiter entwickelt werden, indem die Beteiligten der einzelnen Schichten, ihre Erwartungen und ihre Qualitätsperspektive klar definiert werden. Weitere Ausweitungen umfassen eine klare Definition der Beziehung zwischen Kunde und Anbieter sowie der verschiedenen Outputtypen und ihrer qualitativen Merkmale (das bezieht sich auf die Bewertung und die Beispiele für Qualitätsindikatoren in Modell 2). Zusammengenommen ergibt sich aus diesen Modellen dann ein

umfassendes System, in dem im Prinzip alle Aspekte von Qualität in der Berufsbildung diskutiert und untereinander verbunden werden können.

Bei der Umsetzung der Qualitätsansätze können die Modelle immer noch als Ausgangspunkt dienen. Es erscheint jedoch sinnvoll, die in der Matrix enthaltenen Reihen in drei Kategorien zu unterteilen:

- Was kann auf zentraler Ebene getan werden (hauptsächlich politische und Verwaltungsebene, teilweise aber auch Programmebene)?
- Was kann auf institutioneller Ebene und vom Ausbildungsanbieter getan werden (Einrichtung, Kursprogramm und insbesondere Ausbilderebene)?
- Was kann auf Ebene der Einzelpersonen (Ausbilder- und Studentenebene) getan werden?

Aus der Perspektive der Umsetzung erscheint auch die Verwendung von Input-Output-Modellen sinnvoll. Diese Aspekte sollen in dem vorliegenden Bericht nicht näher behandelt werden, dazu bedürfte es eines anderen Ansatzes. In dem folgenden Abschnitt werden einige Fragen angesprochen, die einer näheren Analyse und Untersuchung lohnen. Viele davon betreffen Fragen der Umsetzung.

## **5.2 Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten**

Im folgenden Abschnitt wird eine lange Reihe an Themen aufgelistet, zu denen weitere Forschungsarbeiten durchgeführt werden sollten. Sie ergaben sich aus der Analyse der 7 Länderberichte und zusätzlichen Untersuchungen. Sie sind als Handlungsgrundlage für Forscher und Berufsbildungsexperten auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene zu sehen. Einige dieser Themen sind mittlerweile seit einiger Zeit Gegenstand des Interesses, während andere erst seit kurzem auf der Tagesordnung stehen.

### **5.2.1 Berufsbildungspolitik**

#### *• Zweck der Qualitätssicherung und Qualitätsmanagementansätze*

Warum wird der Ruf nach Qualitätssicherung und Qualitätsmanagementansätzen in der beruflichen Bildung und Ausbildung immer lauter? Was sind die Gründe für eine verstärkte Betonung der Qualität in der politischen Debatte über die Berufsbildung? Was genau drängt Ausbildungsanbieter zu neuen Qualitätsansätzen? Was hoffen sie zu erreichen? Welchen Zielen sollten diese neuen Ansätze dienen?

#### *• Dezentralisierung versus "zentrale" Qualitätsstandards*

Eine bei der beruflichen Bildung und Ausbildung zu beobachtende wichtige Entwicklung ist die zunehmende Dezentralisierung des Staatsapparats, um Berufsbildungsanbietern die Möglichkeit einzuräumen, flexibel auf lokale Bedürfnisse und Umstände zu reagieren. Gleichzeitig liegt der Akzent zunehmend auf der Ausarbeitung und Durchsetzung zentraler oder nationaler Qualitätsstandards als Mittel zur Sicherstellung bestimmter Qualitätsniveaus. Handelt es sich hierbei nicht um zueinander in Widerspruch stehende Entwicklungen, und wenn ja, in welchem Ausmaß? Sind sie miteinander vereinbar?

#### *• Qualitätsstrategien als Mittel zur Förderung des Ansehens*

In vielen Ländern leidet die berufliche Erstausbildung unter einem geringen Ansehen, bisweilen wird sie sogar als eine Art zweitklassiger Bildung für jene gesehen, die nicht fähig sind, an der allgemeinen Bildung teilzunehmen. Qualitätsansätze, insbesondere solche, welche die Industrie als Kunden einbeziehen, können nicht nur zu Qualitätsverbesserungen führen, sondern auch das Ansehen der Berufsbildung heben und Lehrer und Schüler motivieren. Ein wichtiges Forschungsthema bestünde darin zu untersuchen, unter welchen Bedingungen diese Annahme zutreffend ist. Inwieweit heben Qualitätspolitik und -strategien das Ansehen der beruflichen Bildung und Ausbildung?



- *Wertschöpfung durch Zertifizierung der Ausbildungsanbieter*  
Gegenwärtig gibt es verschiedene Methoden und Systeme zur Anerkennung, Kennzeichnung und Zertifizierung von Ausbildungsanbietern. Diese Bestimmungen reichen von der einfachen Überprüfung der Einhaltung bestimmter Kriterien bis zur Verleihung von Qualitätszertifikaten (wie ISO 9001) nach sorgfältiger externer Prüfung. Es wäre hilfreich, mehr Klarheit über den Bedarf und die Wertschöpfung solcher Formen der "Zertifizierung" durch staatliche oder private Gremien wie auch über ihren relativen Nutzen und ihre Nachteile zu erlangen.
- *Regulierung versus freie Marktkräfte zur Qualitätsverbesserung*  
Insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung gibt es sowohl innerhalb als auch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der Intervention des Staates zur Regulierung des Marktes und der Gewährleistung von Mindeststandards. In einigen Fällen gibt es faktisch keine Regulierung, und es wird davon ausgegangen, daß die Kräfte des Marktes als Regulativ wirken; in anderen Fällen ist die öffentliche Mitwirkung an einer Reihe von Mechanismen erkennbar. Wo und wann ist die staatliche Intervention am angemessensten? Welche Qualitätsverbesserungen können den Kräften des Marktes überlassen werden? Wo und wann greifen die Marktmechanismen uneingeschränkt und wo nicht?
- *Besonderheit des beruflichen Weiterbildungssektors*  
Viele der jüngeren Qualitätssicherungsansätze wurden von Methoden abgeleitet, die sich in anderen Bereichen als sinnvoll und wirksam erwiesen haben. Es ist jedoch deutlich geworden, daß der Übernahme anderer industrieller Systeme Grenzen gesetzt sind. Worin liegt aus Sicht der Qualitätssicherung die Besonderheit der beruflichen Bildung und Ausbildung? Wie sollte sich das in besonderen Vereinbarungen, Konzepten und Kriterien für die Qualitätssicherung niederschlagen?
- *Trend zu neuen Ausbildungs- und Lernmethoden*  
Viele Qualitätssicherungsmethoden in der beruflichen Bildung und Ausbildung gehen von einem klassischen Typ von Berufsbildungsanbietern aus, die bestimmte Kurse und Programme durchführen. Das erleichtert den Vergleich mit der industriellen Produktion und Massendienstleistungen. Dieses Modell ist jedoch angesichts des Bedarfs und Angebots an maßgeschneiderten Ausbildungsmaßnahmen, Ausbildung als Teil der Unternehmensberatung, offenem Lernen, innerbetrieblicher Ausbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz immer weniger angemessen. Inwieweit sind Qualitätssicherungsverfahren auch für solche Ausbildungs- und Unterrichtsformen geeignet? Wie kann das Konzept der Qualitätssicherung auf Lernbemühungen im Rahmen einer "lernenden Organisation" angewandt werden?

## 5.2.2 Berufsbildungssysteme

- *Die Veränderte Rolle der staatlichen Behörden und der Sozialpartner*  
Es gibt in Europa vielerlei Typen und Formen der Einbeziehung staatlicher Behörden in die Qualitätskontrollmechanismen in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Was hat sich als ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Gruppen erwiesen? Welche Rolle kommt der Regierung in der Qualitätskontrolle der beruflichen Weiterbildung zu? Welchen Beitrag leisten die Sozialpartner in der beruflichen Erstausbildung? Und wie verändern neue Anforderungen an die Berufsbildungssysteme die Erfordernisse in dieser Hinsicht? Welche neuen Bedürfnisse ergeben sich aus den neuen Anforderungen an die Berufsbildungssysteme?
- *Qualitätswahrnehmung der Beteiligten*  
Qualität ist ein relativer Begriff, der nur in einem bestimmten Kontext definiert werden kann. In der Berufsbildung gibt es viele Beteiligte, welche die Qualitätsfragen unterschiedlich wahrnehmen. Welche Qualitätskonzepte, Modelle und Kontrollsysteme werden von den jeweiligen Beteiligten in der Berufsbildung verwendet? Auf welchen Annahmen beruhen sie, und welche Qualitätsparadigmen spiegeln sie wider?

- *Verbesserte Markttransparenz*  
Die Einführung von Qualitätskontrollbestimmungen in der beruflichen Weiterbildung beruht häufig auf der Überzeugung, daß dadurch eine bessere Markttransparenz in diesem Sektor erreicht wird. Inwieweit wurde diese Annahme durch Erfahrungen bestätigt? Welche Bestimmungen und Voraussetzungen sind im Hinblick auf eine verbesserte Markttransparenz am wirksamsten? Sind Markttransparenz und Qualitätskontrolle in der Berufsbildung immer miteinander verbunden?
- *Wirksamkeit von Qualitätsansätzen*  
Die Frage nach der Wirksamkeit traditioneller und neuer Qualitätsansätze in der beruflichen Bildung und Ausbildung hat zwei wichtige Dimensionen: 1. Was ist unter der Wirksamkeit von Qualitätsansätzen wirklich zu verstehen, und 2. unter welchen Voraussetzungen sind solche Ansätze am wirksamsten? Ist die Wirksamkeit hauptsächlich an den Ansatz selbst gekoppelt oder hängt sie auch vom Kontext und den verfügbaren Ressourcen ab, und wenn ja, in welchem Ausmaß?
- *Qualitätsbewertung zur Qualitätsverbesserung*  
Qualitätsaspekte in der beruflichen Bildung und Ausbildung können und werden auf unterschiedliche Art und auf unterschiedlichen Ebenen bewertet. Was sind die relativen Vorteile der verschiedenen Bewertungsformen und der Qualitätsbewertung im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung? Wie können Bewertungsmethoden effizient als Input für Qualitätsverbesserungen genutzt werden, um so das Qualitätskontrollsystem zu ergänzen?
- *Die Beziehung zwischen Ausbildungsqualität und Markterfolg*  
Viele Ausbildungsanbieter haben beachtliche Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität ihrer Programme unternommen. Inwieweit können diese Bemühungen mit Markterfolgen in Verbindung gebracht werden, welcher Zusammenhang besteht zwischen den Programmen und dem Erfolg der Auszubildenden auf dem Ausbildungsmarkt?
- *Fächerübergreifende und allgemeine Qualifikationen*  
Bei der Planung von Berufsbildungsprogrammen sind immer mehr Erwartungen zu berücksichtigen, insbesondere die Vorbereitung auf eine zunehmende Zahl unterschiedlicher Beschäftigungen, was mehr fächerübergreifende und allgemeine Qualifikationen erfordert. Inwieweit beeinflusst diese Entwicklung die Qualitätsperspektive? Welche realen Folgen und welche Wertschöpfung ergeben sich aus der Generalisierung von Berufsbildungsprogrammen? Wie können die Auswirkungen gemessen werden?
- *Die veränderte Rolle der Schulaufsichtsbehörden*  
In vielen Ländern haben die Schulaufsichtsbehörden eine lange Tradition. Sie stehen jetzt vor mehreren großen Herausforderungen. Was für eine Rolle sollte einem staatlichen Überwachungssystem in einem Berufsbildungssystem zukommen? Sollte es input-, verfahrens- oder outputorientiert sein? In welcher Beziehung sollte es zu öffentlichen und privaten Anbietern von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen stehen?

### 5.2.3 Qualitätskonzepte für die Berufsbildung

- *Ein umfassendes Qualitätssystem für Berufsbildungsanbieter*  
In der Qualitätsdiskussion über Berufsbildungsaspekte stellt sich das Problem, daß dabei viele Faktoren zum Tragen kommen. Es bedarf einiger praktischer Modelle und Systeme zum leichteren Verständnis der verschiedenen Faktoren, die zur Qualität beitragen. Welche Modelle sind zu diesem Zweck geeignet? In welchem Kontext können sie angewandt werden? Wie nützlich ist die Anwendung solcher Systeme für die Qualitätssicherung?
- *Qualitätskonzepte für die Planung und Durchführung*

Viele Qualitätskonzepte und -kriterien in der Berufsbildung gründen sich auf Input- oder Outputaspekte. Aus Verfahrens- oder Systemsicht, sind Qualitätskriterien jedoch auch in der Planungs- und Umsetzungsphase notwendig. Welche zweckmäßigen Qualitätskonzepte und -kriterien zur Planung und Umsetzung von Berufsbildungsprogrammen gibt es? In welcher Beziehung stehen sie zu Outputkriterien und Ergebnissen? Wie spezifisch oder standardisiert müssen sie sein?

- *Funktionen der Qualitätskontrollsysteme*

Ogleich die Bedeutung der Qualität in der Berufsbildung nur von wenigen bestritten wird, stellen einige doch die Wertschöpfung durch ein umfassendes Qualitätskontrollsystem in Frage. Was kann und sollte ein Qualitätskontrollsystem leisten? Welchen Funktionen sollte es dienen? Wer sollte es überwachen? Welche Qualitätsattribute sollte es kontrollieren? Wie kann die Wirksamkeit des Qualitätskontrollsystems selbst gemessen werden?

- *Bewertungskriterien zur Erreichung der Qualitätsziele*

Auch wenn die Qualitätsziele eines Berufsbildungsprogramms definiert und abgestimmt wurden, müssen die Bewertungskriterien nicht unbedingt eindeutig festgelegt sein. Welche Art von Bewertungskriterien sollte in welcher Phase definiert werden – Input, Verfahren, Output und Wirkung - um die Erreichung der Zielsetzungen zu überprüfen? Wie kann eine Verbindung zwischen Qualitätszielen sowie meßbaren und überprüfbaren Ergebnissen geschaffen werden? Was ist der geeignetste Moment für den Einsatz bestimmter Qualitätskriterien?

- *Qualitätssicherungsmethoden und Prüfung der Auszubildenden*

Die Prüfung der Auszubildenden wird häufig als besondere Tätigkeit gesehen, die in gewisser Hinsicht von der Durchführung des Berufsbildungsprogramms unabhängig ist. Welche Beziehung könnte oder sollte zwischen den Qualitätssicherungsmechanismen für die Planung und Entwicklung und der Prüfungsgrundlage bestehen? Was bedeutet Qualitätssicherung für die Prüfungen? In welcher Beziehung stehen die Prüfungen zu den im Planungsprozeß festgelegten Qualitätskriterien und -zielen?

- *Qualitätsmanagement der Einrichtungen und Qualität der Ausbildung*

Qualitätsmanagementansätze für Einrichtungen, wie TQM und ISO 9000, legen den Schwerpunkt auf die interne Organisation und die Abläufe, aber nicht unbedingt auf die Planungsfragen. Welche Beziehung besteht zwischen diesen Ansätzen und der vom Verbraucher wahrgenommenen Endqualität? Mit anderen Worten: Eignen sich aus der Wirtschaft abgeleitete Qualitätsmanagementansätze für Berufsbildungsanbieter? In welchem Kontext sind solche Ansätze kosteneffizient?

- *Die Wertschöpfung von ISO 9000-Ansätzen*

ISO 9000-Ansätze beinhalten die Annahme von Standards, die im wesentlichen verfahrensorientiert und auf Qualitätssicherung ausgerichtet sind, ein strenges Prüfverfahren und die Verleihung von Zertifikaten. Welche Wertschöpfung ergibt sich aus der Verfolgung eines solchen Ansatzes im Vergleich zu anderen Qualitätssicherungsansätzen? Welche Bedeutung hat ein ISO 9000-Kennzeichen für Kunden? Welche Auswirkungen ergeben sich daraus für die Planung von Programmen? Wie sieht der langfristige Kosten-Nutzen-Effekt für Anbieter und Kunden aus?

- *Anerkennung beruflicher Weiterbildung*

In welchen Bereichen kann die Anerkennung von Programmen durch unabhängige Anbieter nützlich sein? Wer sollte Kurse oder Programme formell anerkennen? Welches Interesse haben Einzelpersonen daran, an anerkannten Kursen teilzunehmen? Sollte die Ansammlung von Leistungspunkten zu einem anerkannten Befähigungsnachweis führen, und wenn ja, wie? Wie ist ein auf Kurspunkten aufbauendes System mit anerkannten Befähigungsnachweisen in der beruflichen Erstausbildung vereinbar?

- *Qualität in der innerbetrieblichen Ausbildung und offenes Lernen*  
Üblicherweise gehen Qualitätsansätze vom Anbieter aus und setzen die Entwicklung traditioneller Programme voraus. Welche speziellen Qualitätsansätze oder -kriterien gelten für die innerbetriebliche Ausbildung? Kann die Qualitätssicherung auch auf die Ausbildung am Arbeitsplatz angewandt werden, und wenn ja, wie? Welche Qualitätsmerkmale und -kriterien gelten für das Fernunterricht und Ansätze des offenen Lernens?
- *Qualität in Ausbildungsprojekten, die auf Zusammenarbeit ausgerichtet sind*  
Die Ausbildungsentwicklung geht zunehmend auf einen *vorübergehenden* Zusammenschluß von Organisationen für ein bestimmtes Projekt zurück. Das wirft Fragen zum Projektmanagement und der Zusammenarbeit auf. Welche Qualitätssicherungsansätze tragen diesen zusätzlich erschwerenden Faktoren Rechnung? Ist eine Qualitätssicherung in dem Kontext der Zusammenarbeit auf Projektbasis überhaupt möglich? Welche entscheidenden Qualitätsziele und -kriterien müssen eingehalten werden?

#### 5.2.4 Die Umsetzung von Qualitätsansätzen auf organisatorischer Ebene

- *Bewußtsein schaffen für die Bedeutung der Qualitätskonzepte*  
Die Einführung von Qualitätssicherung ist nicht nur eine technische Frage. Damit Qualitätsmanagementansätze auch wirksam sind, müssen die Betroffenen zudem eine Qualitätseinstellung entwickeln und ihre Rolle bei der Erzeugung von Qualität begreifen. Welche Qualitätskonzepte sollten politischen Entscheidungsträgern, Lehrern, Ausbildern und Studenten/Auszubildenden/Schülern nahegebracht werden? Welche Art von Bewußtseinsbildung ist auf welcher Ebene notwendig?
- *Politik der menschlichen Ressourcen, welche die Einführung von Qualitätsansätzen erleichtert*  
Welcher Strategien der menschlichen Ressourcen bedarf es zur Einführung und Bewahrung von Qualitätsansätzen? Wie kann man die Motivation für Qualitätssicherungsverfahren aufrechterhalten, insbesondere wenn diese als bürokratisch empfunden werden? Welche Rolle sollten die Manager übernehmen? Welche Beziehung besteht zwischen Qualitätsansätzen und den Werten und der Kultur eines Berufsbildungsanbieters?
- *Auf institutioneller Ebene benötigte Ressourcen*  
Auch wenn ein Konsens darüber erzielt wurde, was die besten Qualitätssicherungs- und Kontrollmechanismen sind, bleibt noch die Frage der Ressourcen. Welche finanziellen, menschlichen oder anderen Ressourcen sind für eine rundum erfolgreiche Einführung der Qualitätsansätze erforderlich? Welche Rolle kommt den staatlichen Behörden bei der Bereitstellung dieser Mittel zu, und in welcher Situation? In welchen Bereichen oder Aspekten sind Qualitätsabstriche am ehesten vertretbar, wenn die Mittel nicht ausreichend sind? Welche Mittelanforderungen ergeben sich kurz-, mittel- und langfristig aus bestimmten Qualitätsansätzen?
- *Zusammenarbeit als Mittel zur Qualitätsverbesserung*  
Ist eine Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen (die Kunden der erstgenannten sind) eine notwendige Voraussetzung für Qualität? Worin sollte die Zusammenarbeit bestehen? Was sind die kritischen Faktoren? Gibt es andere Formen der Zusammenarbeit, z.B. zwischen den Anbietern, die für die Verbesserung des Qualitätssicherungsprozesses relevant sind? Erfordert die Zusammenarbeit letztlich mehr oder weniger Ressourcen?
-

### *Qualitätspläne und -ziele von Berufsbildungsanbietern*

Die Durchführung der Qualitätssicherung, -kontrolle oder -managementverfahren ist im Kontext eines gut definierten Qualitätsplans und damit verbundener Qualitätsziele am wirksamsten. Wie sollten solche Pläne und Ziele am besten formuliert werden? Kann die Qualitätssicherung ohne ein solches System erfolgreich sein? Wie detailliert sollten der Plan und die Zielsetzungen sein?

- *Wirkungsvolle Qualitätsmodelle für kleine Berufsbildungsanbieter*  
Viele Qualitätskontrollsysteme sind umfassend und teuer, insbesondere für kleine Organisationen. Es besteht die Gefahr, daß "optimale" Systeme und Verfahren definiert werden, die aber für kleine Berufsbildungsanbieter nicht mehr tragbar sind. Gibt es einfache aber wirkungsvolle Qualitätsmodelle für kleine Berufsbildungsanbieter, die ihren begrenzten Mitteln und ihrem Bedarf an extremer Flexibilität Rechnung tragen? Welche sind die Schlüsselqualitätsfaktoren für den Erfolg kleiner Anbieter, und wie können diese als Grundlage für ein einfaches Qualitätssicherungssystem genutzt werden?
- *Qualitätssicherung als Mittel zur Qualitätsverbesserung*  
Qualitätssicherung ist manchmal mit der bürokratischen Einhaltung von Regeln verbunden und daher für die laufende Qualitätsverbesserung kontraproduktiv. Wie kann diese Gefahr vermieden werden? Was sind die kritischen Elemente bei den Qualitätssicherungsmethoden, welche die Qualitätsverbesserung erleichtern? Wie kann ein bürokratischer und technokratischer Einsatz von Qualitätssicherungsverfahren vermieden werden?
- *Verlagerung der internen Prioritäten in der Qualitätssicherung*  
In Unternehmen, die viel Ausbildung "konsumieren", insbesondere Ausbildungsmaßnahmen, die intern entwickelt wurden, ist eine Verlagerung des Schwerpunkts weg von der Sicherung und Optimierung der Ausbildungsmaßnahmen (Qualität der Übereinstimmung) hin zur Optimierung der Ausbildung als Reaktion auf wirtschaftliche Anforderungen (Qualität der Planung) notwendig. Wie können Unternehmen diese Anforderung erfüllen? Wie bewerten sie die Bedeutsamkeit ihres Qualitätssicherungsschwerpunkts? Wie ist dies meßbar?
- *Einbeziehung didaktischer Aspekte in die Qualitätssicherung*  
Zwischen wirtschaftlichen Parametern für die Qualitätssicherung und den traditionelleren pädagogischen und lernpsychologischen Fragen sind Synergien erforderlich. Wie sieht dies in der Praxis aus? Kann der didaktische Prozeß voll in den Qualitätssicherungsansatz einbezogen werden? Wie kann Qualitätssicherung definiert und auf den Lernprozeß angewandt werden?
- *Verfahrensbewertung*  
Trotz der Anerkennung des Berufsbildungssystems als Verbindung einer Reihe von Verfahren und der Bedeutung des Verfahrenskonzepts für die Qualitätssicherung wird Qualität in Berufsbildungsangeboten immer noch überwiegend auf der Grundlage von Input-Output-Faktoren beurteilt. Worin sollte eine Verfahrensbewertung bestehen? Welche Elemente der Input-Output-Bewertung sollte sie enthalten? Wie sollte sie mit einer Verfahrensverbesserung verbunden werden?

### **5.2.5 Werkzeuge und Hilfsmittel für Qualitätsansätze in der Berufsbildung**

- *Werkzeuge zur Umsetzung von Qualitätsansätzen*  
Qualitätssicherung, -kontrolle und -managementansätze können nicht verwirklicht werden, wenn die Betroffenen nicht auf einige geeignete Werkzeuge und Instrumente zurückgreifen können, die es ihnen ermöglichen, ihr Qualitätssystem aufzubauen, ohne dabei das Rad neu erfinden zu müssen. Welche bestehenden Werkzeuge (Kriterien, Modelle, Checklisten, Methoden, usw.) haben sich in dieser Hinsicht als sinnvoll erwiesen? Welche Instrumente fehlen? In welchem Zusammenhang können bestimmte Werkzeuge eingesetzt werden? Wie leicht sind diese Werkzeuge auf andere Länder übertragbar?

- *Qualitätsindikatoren*  
Welche Kriterien gibt es für die Festlegung von Qualitätsindikatoren in der beruflichen Bildung und Ausbildung? Welche Arten von Indikatoren gibt es bereits und welche fehlen? Wann und wie können Qualitätsindikatoren verwendet werden? Was unterscheidet Qualitätsindikatoren für die Berufsbildung von denen für die allgemeine Bildung? Sollten die Indikatoren vorzugsweise auf institutioneller oder auf Makroebene entwickelt werden?
- *Fallstudien*  
Die Verfügbarkeit gut dokumentierter Fallstudien über die Anwendung von Qualitätsansätzen, einschließlich der gewonnenen Erfahrungen, könnten der Verbreitung der Qualitätsbotschaft förderlich sein. Was sind in diesem Zusammenhang die Kriterien für nützliche Fallstudien? Welche Fallstudien könnten bereits genutzt werden? Wer sollte Fallstudien erarbeiten und veröffentlichen? Wie sollten sie verbreitet und zur Qualitätsverbesserung in Berufsbildungseinrichtungen eingesetzt werden?
- *Methoden zur Analyse des Ausbildungsbedarfs*  
Die Qualität der Planung von Berufsbildungsprogrammen hängt in hohem Maße von der Fähigkeit ab, adäquate Analysen des Ausbildungsbedarfs im Unternehmen, auf Branchenebene und/oder regionaler/nationaler Ebene durchzuführen. Welches Verfahren ist gegenwärtig dazu am geeignetsten? Was sind die Voraussetzungen für effektive und effiziente Analysen des Ausbildungsbedarfs? Inwieweit können diese Methoden zur Qualität der Planung und dem Qualitätssicherungsprozeß als Ganzes beitragen?
- *Bewertung und Auswertung*  
Gegenwärtig wird ein breites Feld von Bewertungs- und Auswertungsinstrumenten und Werkzeugen für verschiedene Aspekte des Berufsbildungssystems eingesetzt. Welche Methoden haben sich in welchem Kontext als geeignet erwiesen? Auf welche Weise tragen Bewertung und Auswertung zur Qualitätsverbesserung bei? Welches Ergebnis ist von Bewertungsmethoden zu erwarten? Welche finanziellen und sonstige Folgen ergeben sich aus der Verwendung bestimmter Bewertungsinstrumente und -methoden? Welche Art von Auswertung ist für die Qualitätssicherung und -kontrolle unbedingt erforderlich?
- *Didaktische Methoden*  
Verschiedene didaktische Ansätze führen bei unterschiedlichen Voraussetzungen zu unterschiedlichen Ergebnissen und beeinträchtigen somit den Qualitätsprozeß. Unter welchen Voraussetzungen sind bestimmte didaktische Methoden am geeignetsten? Wie leicht lassen sich bestimmte Ansätze in Qualitätssicherungssysteme integrieren? Was sind der langfristige Nutzen und die Wertschöpfung, die sich aus bestimmten didaktischen Methoden ergeben?
- *Wert der Selbstbewertung*  
Selbstbewertungsmethoden für alle Phasen des Berufsbildungsprozesses finden immer größere Verbreitung, insbesondere weil sie häufig einen guten Kompromiß zwischen Wertschöpfung und Kosten darstellen. In welchen Phasen (Analyse des Ausbildungsbedarfs, Ausbildungsmaßnahmen, Ergebnisse, usw.) sind diese Methoden am sinnvollsten oder aus Sicht der Qualitätssicherung zumindest vertretbar? Wie können diese Methoden allgemeiner gestaltet und übertragbar gemacht werden? Welche Selbstbewertungsmethoden sind gleichzeitig verlässlich und ein Anreiz zur Qualitätsverbesserung?
- *Methodik für Ausbildungsspezifikationen*  
Viele Unternehmen sehen sich zunehmend mit der Frage konfrontiert, wie Mängel oder potentielle Probleme in ihrem Betrieb in Ausbildungsspezifikationen Berücksichtigung finden. Welche Methodik gibt es, um Unternehmen bei der Aufstellung adäquater Vorschriften für Ausbildungsanbieter oder ihre eigenen Ausbildungsabteilungen zu helfen? Wie können sie ihren

Bedarf oder ihre Forderungen in bezug auf die Ausbildung festhalten? Inwieweit sind solche Methoden übertragbar?

## 5.2.6 Europäische Wertschöpfung

- *Die europäische Dimension der Qualitätsdebatte*

Die Qualitätsdebatte und die Umsetzung neuer Qualitätsansätze in der Berufsbildung sind immer noch eine vorwiegend nationale Angelegenheit. Welche Wertschöpfung ergibt sich aus der Diskussion dieser Themen auf europäischer Ebene? Was können die Länder durch den Austausch von Informationen über ihre Politik und ihre Maßnahmen voneinander lernen? Welche Beispiele können als Vorbild dienen und sollten in ganz Europa verbreitet werden? Gibt es bestimmte Aspekte der Qualitätsdebatte, die am besten auf europäischer Ebene behandelt werden könnten?

- *Wertschöpfung durch europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung*

Die COMETT, PETRA und FORCE-Programme (jetzt unter LEONARDO zusammengefaßt) hatten einen bedeutenden Einfluß auf die Einstellungen und Perspektiven der an diesen Programmen teilnehmenden europäischen Organisationen. Inwieweit wurden bestehende Qualitätsparadigmen dadurch verändert? Welche Qualitätsaspekte wurden durch die Durchführung dieser Programme am stärksten beeinflusst? Welche Art von Qualitätsverbesserungen sollten mit dem LEONARDO-Programm direkt oder indirekt angestrebt werden?

- *Europäische versus nationale Forschung*

Es bedarf noch vieler Analysen, Untersuchungen und Forschungsarbeiten über Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in Berufsbildungssystemen. Wie sollte die nationale und europäische Forschung zu diesem Thema auf nationale und europäische Organisationen verteilt werden? Was sollte die europäische Forschung umfassen? Welche Ergebnisse sind zu erwarten? Sollte man eher nach nationalen oder nach europäischen Modellen und Systemen suchen? Wie sollten europäische Forschungsergebnisse verbreitet und bekanntgemacht werden?

- *Die Bedeutung von Ausbildungsobservatorien*

Ein Ausbildungsobservatorium ist eine Einrichtung, die politischen Entscheidungsträgern, Verwaltungskräften, Berufsbildungsanbietern und Einzelpersonen analytische und aktuelle Informationen zur Verfügung stellt, die ihnen als fundierte Entscheidungsgrundlage dienen können. Inwieweit könnte die Bildung eines europäischen Netzwerks von Ausbildungsobservatorien zur Qualitätsdiskussion beitragen? Welche Art von Information sollte erfaßt, analysiert, ausgetauscht und bearbeitet werden? Wer sollte der vorrangige Kunde solcher Organisationen sein? Sollten sie in die internationale Standardisierung von Qualitätskriterien und -normen einbezogen werden?

- *Spezifische Gegebenheiten, die einen europäischen Qualitätsansatz erfordern*

In welchen Bereichen entwickelt sich ein europäischer Markt der Berufsbildungsangebote? In welchen Fällen sind europäische Qualitätsansätze sinnvoller als nationale (z.B. fortgeschrittene Ausbildung, Fernunterricht, Sprachausbildung, usw.)? Worin sollten diese Ansätze bestehen? Sollte der Schwerpunkt dabei auf Modellen und Werkzeugen liegen oder auch die Bewertung und Zertifizierung umfassen? Welche nationalen Qualitätsansätze bedürfen einer Europäisierung?

- *Anerkennung und Zertifizierung auf europäischer Ebene*

Das Zertifizierungssystem nach ISO 9000 ist ein Beispiel für ein System der europaweiten ja sogar internationalen Anerkennung. In welchen Bereichen (Programme, Felder, Sektoren, usw.) oder für welche Aspekte besteht Raum für andere Arten europäischer Ansätze zur Zertifizierung oder Anerkennung? Können bestimmte Bewertungs- und Auswertungsmethoden auf europäischer Ebene standardisiert werden, und welche Wertschöpfung würde sich hieraus ergeben?

## Literaturverzeichnis

In den vorliegenden Bericht wurden Informationen, Konzepte und Ideen aus den 7 für das CEDEFOP erstellten Länderberichten übernommen, deren Verfassern der Autor herzlich danken möchte. Die Titel der Länderstudien waren:

Zusätzlich dazu wurde eine Reihe anderer Quellen und Veröffentlichungen für den vorliegenden Bericht herangezogen. Nachstehend finden Sie die Quellenangaben dieser Werke sowie einige der von den Verfassern der Länderberichte erwähnten Veröffentlichungen. Ferner wurden einige allgemeine Publikationen über Qualität in der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung aufgeführt. Quellenangaben zu Beschreibungen der nationalen Berufsbildungssysteme wurden nicht aufgenommen, da sie anderen Veröffentlichungen des CEDEFOP entnommen werden können.

- 43 Koelink, A.**, 1992: *The comparability of vocational qualifications in Europe*. CEDEFOP, Berlin
- 44 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung**, 1991: *Das duale System und die Herausforderungen der 90er Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung*. Bonn
- 45 Le Boterf, G.**, et. al., 1992: *Comment manager la qualité de la formation*. Editions de l'Organisation, Paris
- 46 Liket, T.**, 1993 *Vrijheid en rekenschap. Zelfevaluatie en externe evaluatie in het voorgezet onderwijs*. Meulenhoff, Amsterdam



*Der Autor:*

*Wouter van den Berghe ist Managementdirektor von Tilkon, einem unabhängigen Forschungs- und Unternehmensberatungsbüro, das sich auf Fragen der Qualität, Bildung und Ausbildung, Innovation und organisatorische Veränderungen spezialisiert hat. Er hat mehrere Bücher, Berichte und Artikel zu diesen Themen verfaßt. Wouter van den Berghe hat Untersuchungen, Ausbildung und Beratungsaufträge für staatliche Behörden, internationale Organisationen, Forschungsinstitute, Unternehmensberatungen, Lehrinrichtungen, Ausbildungsanbieter und Firmen in zahlreichen europäischen Ländern durchgeführt.*

*Kommentare und Anregungen zu dem vorliegenden Bericht bitte an folgende Anschrift:  
Tilkon, Kerkwegel 12a, B-9230 Wetteren (Belgien); e-mail: [info@tilkon.eunet.be](mailto:info@tilkon.eunet.be))*

<b>Modell 1: Qualitätsschichten versus Qualität der Planung und der Übereinstimmung bei Ausbildungsangeboten</b>				
	<b>Qualität der Planung</b>		<b>Qualität der Übereinstimmung</b>	
<b>Schicht</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Gewichtung von Bildungsanforderungen Vollständigkeit des Angebots rationalisierte Verwaltung</i>	<i>Definition der Ausbildungsbedürfnisse des Unternehmens Marktstrategie Wahl der Durchführungsverfahren</i>	<i>Kontrollpolitik Genauigkeit, Schnelligkeit und Flexibilität der Verwaltung</i>	<i>Verständnis der Auswirkungen von Trends für die Ausbildungsanforderungen</i>
<b>Einrichtung</b>	<i>Interne Organisation Personalpolitik Einbeziehung der Nutzer</i>	<i>Maßgeschneiderte Angebote Wirtschaftsdienste Imagekontrolle</i>	<i>Schulische Tätigkeiten Verwaltung der finanziellen Ressourcen</i>	<i>Erhalt des Dienstleistungsniveaus</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Bedeutsamkeit des Inhalts Interne Kohäsion Bedeutsamkeit Studentenhandbücher</i>	<i>Bedarfsangepasste Ausbildung Wahl der richtigen Ausbildungsform</i>	<i>Übereinstimmung des Programms mit festgelegter Planung und Zielsetzung Kursergebnisse</i>	<i>Bedarfsgerechte Kurse Einsatz des Nutzerfeedbacks</i>
<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Erfahrung Didaktische und pädagogische Fähigkeiten</i>	<i>Erfahrung professionelle Ausbilder Qualifikationen</i>	<i>Erhalt der Qualifikation Anpassungsfortbildung</i>	<i>Umschulung Beratungskapazität</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Offenheit gegenüber dem Lernen Ausgangsqualifikationen</i>	<i>Fähigkeit zum fortlaufenden Lernen</i>	<i>Schüler-/Studentenergebnis</i>	<i>Leistungsverbesserung</i>

**Modell 2: Beispiele für Bewertungsbereiche und Qualitätsindikatoren bei Berufsbildungsangeboten**

	<b>Qualität der Planung</b>		<b>Qualität der Übereinstimmung</b>	
<b>Schicht</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>	<b>berufliche Erstausbildung</b>	<b>berufliche Weiterbildung</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Angemessene Erkennung der Ausbildungsbedürfnisse Effiziente Umsetzung der Ausbildungsbedürfnisse in Zielsetzungen und Pläne</i>	<i>Idem (aber wahrscheinlich eher auf mikroökonomischer Ebene))</i>	<i>Kosteneffizienter Einsatz der Ressourcen Angemessene Gewichtung der Ausbildungsangebote</i>	<i>Systematische Umsetzung der politischen Entscheidungen Kosteneffizienz des Ausbildungsplans</i>
<b>Einrichtung</b>	<i>Effizienz der Ausbildungspläne bei der Erreichung der gewünschten Ergebnisse Eignung der Räumlichkeiten</i>	<i>Erfolgreiche Marktpositionierung Geeignetes Angebot an Ausbildungskursen</i>	<i>Effizienz von Ausbildung und Management Mitarbeitermotivation</i>	<i>Kosteneffiziente Durchführung Qualitätssicherung der Verfahren</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Bedeutsamkeit des Inhalts und der Methoden</i>	<i>Kundenorientierung</i>	<i>Bereitstellung von Ausbildungsmitteln und -materialien</i>	<i>Kundenzufriedenheit</i>
<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Geeignete Fähigkeiten und Qualifikationen</i>	<i>Einschlägige Erfahrung</i>	<i>Leistung während des Kurses</i>	<i>Verhalten gegenüber den Auszubildenden</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Geeignete Qualifikationen und Vorbereitung</i>	<i>Motivation</i>	<i>Erfolgsquote der Auszubildenden</i>	<i>Erfüllung der Anforderungen am Arbeitsplatz</i>

<b>Modell 3: Verbindung von Qualität und Theorien, Strategien und Verfahren</b>			
<b>Schicht</b>	<b>Modelle und Theorien</b>	<b>Strategien</b>	<b>Verfahren</b>
<b>Politik und Verwaltung</b>	<i>Wirtschaftliche und kaufmännische Ansätze Gesetzliche Ansätze</i>	<i>Kosten-Nutzen-Analysen Gesetze und Durchführungsverordnungen Standards</i>	<i>Finanzielle Rahmenbedingungen Einhaltung von Bestimmungen und Standards</i>
<b>Einrichtung</b>	<i>Situationsbedingte Konzepte Strukturelle Theorien Organisatorisches Verhalten Kommunikation</i>	<i>Analyse der organisatorischen Abläufe Analyse des Betriebsklimas Lernende Organisation Total Quality Management</i>	<i>Effizienzkriterien (Umsatz, Gewinn, Fehlerquoten, usw.) Kundenzufriedenheit Leistungsvergleichsmessung</i>
<b>Kursprogramm und Durchführung</b>	<i>Didaktische Grundsätze Pädagogische Grundsätze Methodologische Konzepte</i>	<i>Lehr- und Lernziele Modulare Struktur Bewertungsstrategien</i>	<i>Kosten Zuverlässigkeit Richtigkeit, Repräsentativität</i>
<b>Lehrer, Ausbilder</b>	<i>Motivationstheorien Personalbeschaffungstheorien Konflikttheorien Aktionstheorien</i>	<i>Personalmanagement Qualitätsmanagement Ausbildung der Ausbilder</i>	<i>Bewertungsstrategien Selbstbeobachtung Beobachtung anderer Interviewtechniken</i>
<b>Studenten, Schüler, Auszubildende</b>	<i>Motivationstheorien Lerntheorien Kooperation Aktionstheorien</i>	<i>Zufriedenheit Besseres Lernen Chancen am Arbeitsplatz Flexibilität im Unternehmen</i>	<i>Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer Eignungstests Testqualitätskriterien</i>

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997

ISBN 92-828-1188-3

© EGKS-EG-EAG, Brüssel • Luxemburg, 1997

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet.

*Printed in Italy*

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

**Qualitätsfragen und -entwicklungen in der  
beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa**

*Wouter Van den Berghe*

CEDEFOP Dokument

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

1997 - 58 S. - 21,0 x 29,7 cm

ISBN 92-828-1188-2

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): ECU 5,50

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
Marinou Antipa 12, **GR-57001 Thessaloniki**

Postadresse:  
P.O.B. 27 – Finikas, GR-55102 Thessaloniki

Tel.: 30-31+49 01 11  
Fax: 30-31+49 01 02  
E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr)  
Internet: <http://www.cedefop.gr>

**CEDEFOP**

04 05 16 HX-98-96-847-DE-C

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): ECU 5,50

ISBN 92-827-.....



AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN  
DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN  
L-2985 Luxemburg