

Dieter Euler (Universität St. Gallen, CH)

Qualität im Berufsbildungsbereich

1. Ausgangspunkte

Als eine Folge der internationalen Vergleichsuntersuchungen (z. B. TIMMS, PISA) erfuhr die Qualitätsdiskussion im Bildungswesen in den vergangenen Jahren eine nachhaltige Belebung. Während die Befürworter mit der Qualitätsdiskussion das ernsthafte Bemühen um eine Weiterentwicklung des Bildungssystems verstehen, sehen die Kritiker die Qualitätsdiskussion als Vorwand für die Einleitung eines Kurswechsels in der Bildungspolitik: Demnach gehe es nicht um mehr Geld für pädagogische Reformen, sondern um mehr Reformen für das Geld ('Pädagogik').

Im Gegensatz zu den anderen Bildungsbereichen fehlt in der Berufsbildung noch ein Kristallisationspunkt, auf den sich Konzepte der Qualitätsentwicklung hinbewegen. So wird beispielsweise in der Allgemeinbildung an der Entwicklung von Bildungsstandards gearbeitet, in den Hochschulen werden im Rahmen von Akkreditierungsverfahren Mindeststandards für die Zulassung neuer Studiengänge implementiert, und in der Weiterbildung intensivieren sich die Bemühungen, Qualität durch Zertifikate, Gütesiegel, Bildungstests und Akkreditierungen zu fördern. Die prinzipielle Notwendigkeit von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung ist dabei nicht zu bestreiten. Offen ist demgegenüber die Frage, wie diese Maßnahmen ansetzen und so realisiert werden können, dass sie zielwirksam sind. Positiv betrachtet können Qualitätsentwicklungskonzepte neue Lernchancen begründen und mit ihren Ergebnissen zu einer Erhöhung von Status, Attraktivität und Reputation beitragen sowie die Basis für Transparenz und Vertrauen vergrößern.

Bei der Umsetzung von Qualitätskonzepten sollte insbesondere den folgenden Gefahren entgegengewirkt werden:

- Das Qualitätsmanagement darf nicht zu einer bürokratischen Pflichtübung degenerieren, bei der danach gestrebt wird, alle denkbaren Geschehnisse und Prozesse in der Organisation zu messen und in Daten zu übersetzen. Das Gemessene ist nicht in jedem Fall auch das Angemessene.
- Es sollte kein falscher Perfektionismus angestrebt werden. Nicht alle qualitätsrelevanten Faktoren sind dem exakten Zugriff zugänglich. Häufig reichen hilfreiche Ungenauigkeiten für die Begründung von Maßnahmen und sind den unbrauchbaren Genauigkeiten vorzuziehen.
- Qualitätsmanagement sollte den heterogenen Bedingungen von Schulen, Klassen, Lehrenden und Lernenden gerecht werden. Eine überzogene Standardisierung, bei der alles über einen Kamm geschert wird, schafft schnell Widerstände und führt nicht zur Förderung, sondern zur Behinderung von Qualitätsarbeit.

2. Herausforderungen: Welche Grundfragen sind zu beantworten?

Qualitätsentwicklung kann entlang einiger zentraler Grundfragen initiiert und gestaltet werden.

Welchen Nutzen sollen die Aktivitäten für wen stiften?

Sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Bereich ist der Nutzen für die Betroffenen häufig nicht transparent. Aus der Perspektive der Betroffenen zeigt sich dies häufig in einer paradoxen Rhetorik mit widersprüchlichen und daher keineswegs motivierenden „Entwicklungsbefehlen“: Sie sollen ihre Ziele selbst bestimmen und sich gleichzeitig an den vorgegebenen Kriterien von eingesetzten Inspektoren messen lassen; sie sollen offen und ehrlich sein, ihre Kritik an den hierarchisch übergeordneten Instanzen wird aber nicht geschätzt, sondern resultiert in Kränkung oder gar Sanktionen.

Welche Leitvorstellungen können die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung anleiten? Häufig stehen sich die beiden folgenden Ausrichtungen gegenüber:

- Kontrolle: Es soll gewährleistet werden, dass bereits gesetzte bzw. vorbestimmte Ziele möglichst effektiv erreicht werden. Entsprechend steht die Gewinnung von Daten im Vordergrund, mit deren Hilfe Steuerungsentscheidungen der Leitung fundiert und ggf. auch Sanktionen begründet werden.
- Entwicklung und Dialog: Das Gestaltungshandeln in der Organisation soll auf der Grundlage eines fundierten Wissens über die Situation und Geschehnisse erfolgen. Dieses Wissen dient in diesem Falle jedoch nicht der Um- bzw. Durchsetzung von Top-Down-Entscheidungen, sondern bildet die Basis für den Dialog über die Weiterentwicklung des Handelns.

Die beiden Ausrichtungen werden häufig in einem Gegensatz gesehen. In pointierter Gegenüberstellung können die beiden Positionen wie folgt unterschieden werden:

	IDEALTYPEN	
	Controlling	Entwicklung
Ziele	Werden verbindlich (top-down) gesetzt oder (kooperativ) vereinbart	Befinden sich in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess und werden lfd. angepasst
Qualitäts-Management	Überprüft Zielerreichung, begründet Sanktionen, generiert quantitative Daten	Überprüft Zielerreichung, erkundet qualitative Daten
Haltung	Regelkreis von Kontrolle und Entscheidung Top-Down (wenn auch nicht zwingend)	Iteratives Herantasten und Explorieren neuer Optionen Dialogisch
Probleme	„Paradoxe Entwicklungsrhetorik“	Ggf. Beliebigkeit

Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Ausrichtungen besteht letztlich in der Frage, wer über die Ziele der Qualitätsentwicklung entscheidet. Der Kontrollansatz sieht die Handelnden in einer Vollzugsrolle, die Ziele selbst werden hingegen vorgegeben und bestimmen sich aus der Perspektive der jeweiligen Verantwortlichen. Der Dialogansatz sieht demgegenüber die Handelnden in einer Mitgestaltungsrolle, sie können nicht nur die Umsetzung, sondern auch die Zielgröße mitbestimmen. Der Kontrollansatz hat mit Widerständen zu rechnen, wenn entweder die Partizipationserwartungen der Handelnden nicht erfüllt werden und / oder die Qualitätsziele nicht akzeptiert werden. Der Dialog- und Entwicklungsansatz droht ins Leere zu laufen, wenn die Handelnden die Partizipationserwartungen an sie nicht teilen und die Übernahme von Verantwortung nicht wollen.

Ein Beispiel für die Ausweisung von Zielen und angestrebtem Nutzen leistet für den Bereich der schulischen Berufsausbildung das Vorgehen im Rahmen der in Baden-Württemberg / Deutschland verfolgten „operativ eigenständigen Schule“. Ausgehend von der gesetzten bildungspolitischen Leitvorstellung, nach der auf der schulübergeordneten Ebene strategische Ziele vereinbart werden, die in der Schule operativ eigenständig verfolgt und im Rahmen eines Qualitätsentwicklungskonzepts umgesetzt werden, wird über die Angabe von Gründen die Sinnhaftigkeit und der Nutzen für die Schüler bzw. die Lehrpersonen ausgewiesen.

Welche Bereiche sind Gegenstand der Qualitätsarbeit?

Ein Kernpunkt bei der Gestaltung der Qualitätsentwicklung ist die Frage, auf welche Gegenstände bzw. Bereiche sich die Aktivitäten beziehen sollen. Mögliche Bereiche in der Berufsausbildung sind etwa die Entwicklung von Berufsbildern, die Ausbildungsprozesse in den unterschiedlichen Lernorten, die Prüfungen oder die Governance der Berufsausbildung.

Welche Qualitätsziele sind anzustreben?

Qualität ist als Begriff zunächst unbestimmt. Qualitätsziele erfordern eine normative Bestimmung, sie können nicht als wahr oder falsch, sondern nur (für eine soziale Gemeinschaft) als gültig oder nicht gültig, akzeptiert oder nicht akzeptiert unterschieden werden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass die Qualitätsziele unter den Anspruchsgruppen einer Berufsausbildung divergieren. Während beispielsweise die Betriebe verstärkt die Outcomequalität (z.B. schneller und reibungsloser Einsatz von Ausbildungsabsolventen in die betrieblichen Leistungsprozesse) betonen, stehen für die Auszubildenden Qualitäten wie ein gutes Klima und eine gute Abschlussnote im Vordergrund. Im Gegensatz zu Input- oder Prozessqualitäten werden heute prinzipiell verstärkt Ergebnisqualitäten (Output, Outcome) betont.

Wissenschaftliche Befunde können die Bestimmung von Qualitätszielen anleiten, jedoch nicht anweisen. Von Bedeutung sind insbesondere zwei Stränge der Forschung, nämlich Aussagen über Merkmale von

- effektiven Bildungsinstitutionen;
- effektiven Lern- und Ausbildungsprozessen.

Die Effektivität einer Bildungsinstitution, wie beispielsweise die Schule oder ein betriebliches Bildungszentrum, kann auf unterschiedliche Zielgrößen bezogen werden. Aus dem Kontext der Schuleffektivitätsforschung lassen sich aus einer Vielzahl von internationalen Einzeluntersuchungen zahlreiche Variablen isolieren, die für die Qualität einer „guten Schule“, bezogen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, als zentral bezeichnet werden, so u.a.:

- Leistungsorientierung, hohe Lernerwartungen an die Lernenden
- Effiziente Schulleitung ('educational leadership')
- Konsens und Zusammenhalt im Kollegium
- Qualität von Curriculum und Lernumgebungen
- Schulklima
- Evaluationsorientierung
- Aktive und positive Beziehungen zwischen der Schule und ihrem Umfeld (z. B. Eltern, Betriebe)
- Klassenklima
- Zielstrebige Führung des Unterrichts ('classroom management')
- Klar strukturierter Unterricht ('structured instruction')
- Selbstständiges Lernen ('independent learning')
- Differenzierung, lernerangepasste Methodik
- Rückmeldung

Im Rahmen der Unterrichtseffektivitätsforschung, die sich zumeist am Ziel der Förderung von kognitiven Lernleistungen orientiert, werden unterrichtsbezogene Merkmale weiter ausdifferenziert. Die zugrunde liegenden Untersuchungen beziehen sich überwiegend auf schulische Kontexte; gleichwohl ist zu vermuten, dass viele der Faktoren auch auf Lehr-Lernprozesse in anderen institutionellen Kontexten übertragen werden können. Einige zentrale Faktoren:

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

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

3. Gelingensbedingungen: Welche Aktivitäten sind bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklung zentral?

Die Gestaltung einer systematischen Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich kann sich auf eine Vielzahl von Rahmenmodellen stützen, die im Kern die folgenden Aktivitäten umfassen:

(1) Grundlagen klären

- a. Sinn und angestrebten Nutzen der Qualitätsentwicklungsaktivitäten klären
- b. Anbindungen an bestehende Erfahrungen und Konzepte nutzen
- c. Umfang und Geschwindigkeit der Umsetzung klären

(2) Qualitätsverständnis ausweisen

- a. Qualitätsbereiche und -ziele bestimmen und begründen
- b. Qualitätsziele präzisieren (Kriterien, Indikatoren, Standards)

(3) Zielerreichungsgrad evaluieren

- a. Evaluationsverfahren bestimmen
- b. Evaluationsinstrumente entwickeln

(4) Evaluationsergebnisse auswerten

(5) Maßnahmen gestalten

(6) Rahmenbedingungen sichern

- a. Kompetenzentwicklung der Betroffenen fördern
- b. Kulturelle Rahmenbedingungen fördern
- c. Zieladäquate Ressourcenausstattung gewährleisten

Die kompetente Umsetzung und Gestaltung dieser Aktivitäten entscheidet letztlich darüber, inwieweit Initiativen zur Qualitätsentwicklung gelingen.

Im Hinblick auf die Gestaltung von Verfahren zur Qualitätsfeststellung ist der Grundsatz anerkannt, dass die Selbstzuschreibung von Qualität durch die Betroffenen unzulänglich bleibt. Es reicht nicht, wenn der Koch die Qualität des Menüs beschwört, der Gast muss es probieren und sein Qualitätsurteil abgeben. Oder technischer formuliert: Selbst- und Fremdevaluation müssen sich sinnvoll verzahnen. Evaluationsprozesse mit Bezug auf die ausgewählten Gegenstände und akzeptierten Qualitätsziele können zudem eingebettet werden in Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren.

Diesen Text finden Sie online unter: www.arqa-vet.at/fileadmin/Konferenz_2008/Euler_keynote1.pdf

Die PPP dazu: www.arqa-vet.at/fileadmin/Konferenz_2008/ppp_Euler.pdf