Editorial

DIETER EULER

Qualitätsentwicklung in den Lernorten – ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung?

Qualitätsfragen mit neuer Aktualität ...

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

Die vornehme Verschlossenheit gegenüber Fragen der Qualitätsentwicklung scheint seit einigen Jahren etwas aufzubrechen. Viele Institutionen (u. a. KMK, BLK, OECD) stellen die Qualitätsentwicklung an die Spitze ihrer Agenda. Neben den von Amts wegen mit Bildung befassten Organisationen beschäftigen sich zunehmend auch Organisationen wie z. B. die Stiftung Warentest oder McKinsey mit dieser Frage. Einige Hinweise mögen das Interesse an dem Thema unterstreichen:

- In der Folge internationaler Vergleichsuntersuchungen (z. B. PISA) wird diskutiert, inwieweit diese Bildungstests im allgemeinbildenden Schulbereich eine normierende Wirkung entfalten und über korrespondierende Bildungsstandards ein wirksames Mittel zur Qualitätsentwicklung eingeführt werden kann.
- In der Weiterbildung intensivieren sich die Bemühungen, Qualitätsentwicklung durch Zertifikate, Gütesiegel, Akkreditierungen und Bildungstests zu fördern.
- In den Hochschulen werden u. a. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren Mindeststandards für die Zulassung neuer Studiengänge definiert.
- In den Unternehmen haben Verfahren der Qualitätskontrolle, –sicherung und –entwicklung bereits eine Tradition. Dies betrifft die Produktqualität ebenso wie

Ansätze der Evaluation als Grundlage einer kontinuierlichen Verbesserung von Wertschöpfungsprozessen.

In der Berufsausbildung bleiben Qualitätsfragen derzeit weitgehend auf den schulischen Bereich begrenzt, wo sie einen systematischen Ort im Rahmen von Schulentwicklungsansätzen gefunden haben. Für die betrieblichen Lernorte und die Arbeit der Kammern sind bislang keine systematischen Ansätze einer Qualitätsdiskussion erkennbar.

Warum haben Qualitätsfragen in der Bildung eine erhöhte Bedeutung erhalten? Und warum fällt es Bildungsinstitutionen und ihren Lehrenden schwer, sich auf diese Fragen einzulassen?

Gründe und Hintergründe ...

Die Begründungen für die Einführung von Systemen der Qualitätsentwicklung sind vielfältig und spiegeln z. T. gegensätzliche Interessen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen wider:

- Aus einer *pädagogischen Perspektive* wird die These vertreten, dass die Entwicklung von qualitativ ‚guten‘ Schulen eine erhöhte Autonomie erfordere. Erst Freiheit macht verantwortlich. Dabei könne aufgrund der politischen Gesamtverantwortung keine völlige Autonomie gewährt werden, sondern das Verhältnis zwischen der Verantwortung von Politik / Bildungsverwaltung und der Eigenverantwortung der einzelnen Schule sei in eine neue Balance zu bringen. Mit Hinweis auf empirische Befunde wird angefügt, dass sich ‚gute‘ Schulen u. a. durch ein hohes Schulethos, eine bewusst gestaltete Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und Selbstbeurteilung sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung auszeichnen (vgl. DUBS, 1998, S. 6f.). Diese Ausprägungen ließen sich nicht durch Anweisungen von oben erreichen, sondern sie erforderten maßgeblich eine Entwicklung von unten. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung sei die Gewährung von Gestaltungsfreiräumen, deren Nutzung von allen Beteiligten spezifische Bereitschaften und Fähigkeiten verlangen. Wesentlich sei ein ‚empowerment‘ im Sinne der Übertragung von Verantwortung an Personen und Institutionen, um deren Leistungsfähigkeit zu steigern.
- Eine diese Grundaussagen stützende *bildungsorganisatorische Perspektive* führt aus, dass zentralistisch gesteuerte Organisationen insbesondere in Zeiten eines rasanten Wandels eine geringere Innovationskraft, eine geringere Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen und ein niedrigeres Motivationspotential für ihre Mitarbeiter bieten. In Zeiten des schnellen Wandels in der Umwelt von Schulen sei es demnach notwendig, die Steuerung hochgradig in deren Autonomie zu stellen.
- *Bildungspolitische Perspektiven* betonen die notwendige Neupositionierung der Berufsschule aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen in der Berufsbildung. So wird gefordert, sie müsse aus ihrer reaktiven ‚Lückenbüßer-Rolle‘ in der Berufsausbildung (z. B. Qualitätssicherung in Ausbildungsverhältnissen mit einer unzulänglichen betrieblichen Ausbildung, Bereitstellung von

vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze) her austreten. Demgegenüber solle sie attraktive Bildungsangebote entwickeln und diese auf dem Bildungsmarkt plazieren. Dabei solle sie im Sinne eines ‚regionalen Kompetenzzentrums‘ ein Motor der Strukturentwicklung innerhalb einer ‚Lernenden Region‘ werden und sich von einer bürokratischen Organisation zu einem flexiblen Dienstleister entwickeln, der nach modernen Managementprinzipien geführt wird, sich einem Qualitätsmanagement unterzieht und dynamisch auf veränderte Rahmenbedingungen des Bildungsmarktes reagieren kann.

- Aus einer *ökonomischen Perspektive* wird darauf hingewiesen, dass die Verlagerung von Kompetenz und Verantwortung zu einem Abbau von Bürokratie führe, das Bildungssystem von unproduktiven Bereichen befreie und insofern die Ressourceneffizienz erhöhe. Von Kritikern wird dabei ausgeführt, dass die finanzielle Steuerung von Bildungsetats über Globalbudgets es erleichtere, Mittelkürzungen in öffentlichen Haushalten leichter durchzusetzen, da unangenehme Entscheidungen (z. B. Budgetkürzungen) auf die Schule delegiert werden können.

Kernbereiche aus den Begründungssträngen verbinden sich beispielsweise in Konzepten des New Public Management (NPM) (vgl. THOM & RITZ, 2000). Dort wird ausgeführt, dass Schulen traditionell nach dem Bürokratiemodell gesteuert werden. In einer stabilen Umwelt erscheint das legalistische, regelgebundene Handeln auf sozialtechnologischer Grundlage als ein Modell, das demokratisch legitimiert und prinzipiell auch effizient ist. In Zeiten des schnellen Wandels hingegen gelten solche Steuerungsmodelle als zu schwerfällig und anpassungsträge. Sobald schnelle Reaktionszeiten auf wechselnde Umweltbedingungen erforderlich sind, gelten Modelle der Selbstorganisation als überlegen, in denen insbesondere auch das Wissen der Organisationsmitglieder genutzt wird. Führung und Organisationssteuerung vollziehen sich dann nicht durch Anweisung auf der Basis von fremdgesteuerten Regelsystemen, sondern durch Zielvereinbarung und Coaching im Rahmen von strategischen Rahmenvorgaben. Vor diesem Hintergrund zeigen sich öffentliche Schulen als weitgehend überreguliert, wobei die unüberschaubare Zahl von Regeln kaum mehr befolgt bzw. durchgesetzt werden kann. Eine solche Situation schafft für Innovationen eine Atmosphäre der Unsicherheit und stärkt prinzipiell die Innovationsblockierer, da jede mögliche Veränderung mit der Beseitigung zahlreicher Regeln und Traditionen zu kämpfen hat.

In diesem Kontext stellt NPM ein übergreifendes Modell für die Steuerung von öffentlichen Organisationen dar. Dabei wird zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Die höheren politischen und administrativen Behörden geben nur noch Rahmenziele vor (strategische Führung), deren Präzisierung und Umsetzung obliegt den ausführenden Institutionen (operative Führung). Damit soll eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen an den Ort des Geschehens und Betroffenseins erfolgen. Den Institutionen vor Ort wird eine größere Problemlösungskapazität gegeben. An die Stelle einer Inputorientierung (Steuerung über Detailregeln) tritt eine Outputorientierung (Steuerung über Rahmenziele). Entsprechend sieht das Modell einen Rollenwandel der Beteiligten vor. Die oberen Behörden sollen sich nicht als Inspektorat, sondern als Ermöglicher von

Eigengestaltung und Kreativität verstehen. Sie repräsentieren weniger ein Kontrollorgan, sondern fungieren als Organisator von wechselseitiger Verantwortung und Verpflichtung. In diesem Rahmen erhalten Qualitätssysteme ihren spezifischen Standort. Einerseits sollen sie den Entwicklungsaktivitäten eine Richtung und Kontinuität geben, andererseits legitimieren sie die Gewährung von Freiräumen. Denn so wie man nicht nur eine Seite einer Schallplatte kaufen kann, so korrespondiert die Gewährung von zusätzlichen Handlungsspielräumen mit der Verantwortung zur Legitimation der Nutzung dieser Freiheiten.

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung ...

Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung ist demnach eingebettet in eine umfassende Diskussion über die Gestaltung von Qualitätssystemen in Bildungsinstitutionen sowie – im Bereich schulischer Lernorte – in die kontrovers geführte Diskussion über Schulentwicklung. Eine besondere Akzentuierung erfährt diese Debatte in der Berufsausbildung angesichts der Tendenz, dass sich das System der beruflichen Erstausbildung zunehmend im Rahmen pluraler Organisationsformen vollzieht und dabei u. a. die Frage gestellt wird, ob die Ausbildungsgänge in schulischer Verantwortung der Qualität einer dualen Ausbildung entsprechen. Eine umfassende Antwort erforderte es, dass sich über die schulischen Lernorte hinaus auch die anderen Lernorte und Verantwortungsträger (z. B. die Zuständige Stelle) einer Qualitätsdiskussion stellen. Insbesondere die Sozialpartner tun sich derzeit noch schwer, offen in eine solche Diskussion einzutreten. Qualitätsfragen spielen im Kontext von politischen Verbalgefechten der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften häufig nur dann eine Rolle, wenn die Qualität außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs angesprochen ist.

Anders als in den Reformdebatten der 70er-Jahre und ganz im Gegensatz zur kritischen Aufmerksamkeit, mit der die *schulische* Seite der dualen Berufsausbildung aktuell konfrontiert ist, wird die Qualität der *betrieblichen* Berufsausbildung heute nur zaghaft angesprochen. Bezogen auf die betriebliche Seite des dualen Systems dominieren quantitative Betrachtungen: die Betriebe sollen möglichst viele Ausbildungsplätze bereitstellen, deren Qualität eher nachrangig interessiert. Erste Untersuchungen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung wurden kurz nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 durchgeführt. Auf der Grundlage ausgewiesener Indikatoren wurde herausgearbeitet, dass es sehr große qualitative Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen, Wirtschaftsbereichen und Ausbildungsbetrieben gibt. Bei den von der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ verwendeten Indikatoren handelt es sich im wesentlichen um Input-Qualitätsfaktoren, so z. B.: Vorhandensein einer Ausbildungsplanung; Qualifikation des Ausbildungspersonals (d. h. fachliche und pädagogische Kompetenzen der Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb); Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtung; Relation Lehrlinge-Ausbilder.

Demgegenüber war die schulische Berufsausbildung wohlgefallen. Sie wurde mit umfassenden Ansprüchen einer gesellschaftlichen Demokratisierung verbunden und von einzelnen Autoren sogar als Qualitätsgarant in der Berufsbildung insgesamt gesehen. GRÜNER wies noch 1984 darauf hin, dass es noch nie zuvor

so viele (gut bezahlte) Berufsschullehrer, eine solch hochwertige Berufsschullehrerausbildung, so kleine Berufsschulklassen, einen solch umfangreichen Berufsschulunterricht und so vielfältige berufliche Vollzeitschulen gegeben habe (GRÜNER, 1984, S. 97f.).

Offene Fragen ...

Würde der qualitative Zustand der Berufsausbildung in den Lernorten als zufriedenstellend beurteilt, dann wäre eine Qualitätsdebatte nicht dringlich und bliebe weitgehend ein akademisches Thema. Viele Indikatoren deuten jedoch darauf hin, dass es in den Lernorten durchaus Verbesserungsbedarf gibt. Bezogen auf die *betriebliche* Ausbildung sind exemplarisch zu nennen: Konstant hohe Zahlen des Ausbildungsabbruchs; fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung (vgl. EULER, 1998); unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals (vgl. WITTMER, 1997); Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse (vgl. KUTSCHA, 1993); begrenzte Validität der Ausbildungsabschlussprüfung. Die Kritik an der *schulischen* Berufsausbildung ist eng verbunden mit einer Kritik an der beruflichen Schule:

- Schule wird als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungs- und Machtstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in die staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchie ein Erledigungdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen in einer Mißtrauenskultur fördert. Als solche sei sie nicht in der Lage, die durch die sozio-ökonomischen Megatrends für die Betriebe ausgelösten Probleme in der Berufsbildung aufzunehmen und zu lösen (vgl. EULER & HAHN, 2004, S. 486ff.).
- Unzulängliche Berücksichtigung der Heterogenität der Auszubildenden (insb. hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen, aber auch ihres Alters und ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft), mit der Folge einer latenten Über- und Unterforderung von Teilen der Berufsschüler (vgl. HANSIS, 1995, S. 138f.).
- Überforderung der beruflichen Schulen, den Voraussetzungen einer steigenden Zahl von Berufsschülern mit fehlender Ausbildungsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen.
- Unterrichtsausfall im Regelbereich, fehlende Angebote im Wahl(pflicht)bereich.
- Mangelnder Praxisbezug des Berufsschulunterrichts.
- Didaktisch-methodische Rückständigkeit (u. a. hohe Lehrerzentriertheit, Vernachlässigung überfachlicher Lernziele). Der Berufsschule gelingt die didaktische Neuausrichtung an erwachsenen Lernenden erst ansatzweise.
- Unzulängliche Ausstattung (Technik, Räume).
- Fehlende Kooperation mit Betrieben und anderen außerschulischen Einrichtungen.

Antworten, die eigentlich Fragen sind ...

Das Berufsbildungsgesetz sieht für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung einige Instrumente vor, die als Bezugspunkte für eine Qualitätssicherung bzw. –kontrolle aufgenommen werden können. Dabei ist unklar, inwieweit die Rechtsnormen die o. g. Fragen treffen und eine Qualitätsentwicklung stützen können. Im Einzelnen:

- Im Gesetz sind allgemeine Ziele einer Berufsausbildung formuliert, die dann in der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen durch die Sozialpartner für einen Ausbildungsberuf im Rahmen von Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen (bzw. analog in den schulischen Lehrplänen) konkretisiert werden sollen. In welchem Maße gelingt es, im Rahmen des Interessenausgleichs zwischen den Interessenparteien die Ordnungsstandards auf einer Ebene zu garantieren, die den Ansprüchen an eine hochwertige und zukunftsbezogene Ausbildung genügt?
- Das Gesetz kodifiziert eine verpflichtende Ausbildungsabschlussprüfung. In welchem Maße gelingt es, die Ausbildungsziele (insbesondere auch die überfachlichen) valide zu prüfen?
- Es werden die Eignung von Ausbildungsstätte und –personal als Standard ausgewiesen, wobei der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung seit 2003 ausgesetzt ist. Inwieweit gelingt es, die didaktischen Postulate einer zeitgemäßen Ausbilderqualifizierung in die Qualifizierung des Bildungspersonals umzusetzen?
- Das Gesetz sieht eine Überwachung der Berufsbildung durch die Zuständige Stelle vor. Dazu werden u. a. Ausbildungsberater eingestellt, die jedoch in einem Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle positioniert sind. Inwieweit werden in diesem Rahmen Verstöße gegen die Rechtsnormen durch die zuständigen Stellen wirksam sanktioniert?

Die begrenzte Durchsetzung der Rechtsnormen gerade in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit begründet die These, dass die rechtlichen Vorkehrungen zur Erfassung und Durchsetzung eines Qualitätssystems unzulänglich bleiben. Im Vorfeld der Diskussionen des Berufsbildungsreformgesetzes finden sich dann auch Absichtserklärungen, die Qualitätsentwicklung stärker zu gewichten. So heißt es etwa in den Eckpunkten (Februar 2004): „Die Qualitätssicherungssysteme – wie die Überwachung durch die Kammern und ihre Berufsbildungsausschüsse sowie durch externe Evaluierungen – sollen optimiert werden; Evaluierung der zuständigen Stellen im Hinblick auf die ihnen zugewiesenen Aufgaben; länderübergreifende Definition von Kompetenzstandards im Bereich der berufsbildenden Schulen“. Parallel dazu äußerte sich Bundesbildungsministerin BULMAHN in dieser Zeitschrift: „Wir müssen auch für den betrieblichen Teil die Qualitätsdiskussion weiterführen. Externe Evaluierungen können hier einen wertvollen Beitrag leisten.“ (BULMAHN, 2004, S. 9) Es ist offen, ob sich die guten Absichten in Regeln niederschlagen, die eine nachhaltige Intensivierung der Qualitätsentwicklung anleiten können.

Konzepte der Qualitätsentwicklung – neue Antworten?

Man könnte einwenden, das Recht soll Missbrauch verhindern, hingegen nicht unbedingt eine ‚gute‘ Praxis vorschreiben. Bekanntlich sind Verbote liberaler als Gebote. Insofern ist zu fragen, ob Konzepte der Qualitätsentwicklung neue Antworten bieten können. Solche Konzepte bemühen sich um Antworten auf die folgenden Fragestellungen:

- **Bestimmung der Ziele:**
Welche Qualitätskriterien und –standards sollen der Qualitätsentwicklung zugrunde gelegt werden? Wer ist an der Zielbestimmung beteiligt? Wie werden die Ziele legitimiert? Sind (nationale) Bildungsstandards hilfreich für die Bestimmung von Qualitätszielen?
- **Evaluation der Zielerreichung:**
Nach welchem Verfahren wird die Qualitätsüberprüfung der Ziele durchgeführt? Wie werden die Daten erhoben?
- **Planung und Umsetzung von Konsequenzen:**
Wie werden die Evaluationsergebnisse in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung überführt? Mit welcher Verbindlichkeit werden die Maßnahmen eingeführt? Wie werden Widerstände gegen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung aufgenommen?

Es ist hier nicht der Platz, im Detail die bestehenden Konzepte und Umsetzungserfahrungen aufzunehmen und darzustellen. Wie so häufig in der Berufsbildung gibt es zugleich gute und schlechte Beispiele. In der Gesamtschau zeigt sich die Erkenntnislage jedoch noch zu lückenhaft, um den Berufsbildungsakteuren in den Lernorten klare Orientierungen für das eigene Handeln geben zu können. Die weitere Entwicklung wird nicht zuletzt davon abhängen, inwieweit es gelingt, die kühle Zurückhaltung aufzubrechen, mit der viele Lehrkräfte den Initiativen begegnen.

Die Einbindung in ein Qualitätssystem kann aus Sicht der Lehrkräfte bedeuten, Verantwortung in Fragen zu übernehmen, die sie nicht wollen. Da die Kehrseite einer erweiterten Autonomie Rechenschaftslegung und Transparenz bedeutet, so mag dies bei einer Lehrkraft gemischte Gefühle auslösen: Die zusätzliche Autonomie im Rahmen der Schulentwicklung betrifft Gestaltungsbereiche, in denen man sich bislang nicht zu engagieren brauchte; und wenn zu dem ‚Kerngeschäft‘ einer jeden Lehrkraft, die Unterrichtsgestaltung, durch Ansprüche der Teamentwicklung und Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung neue Anforderungen entstehen, so bedeutet dies unter dem Strich ein Mehr an Belastung, Legitimationspflicht und Abstimmungsbedarf.

DREES, PÄTZOLD & WINGELS (2004) haben mit ca. 60 Lehrkräften aus nordrhein-westfälischen Berufskollegs in Kleingruppen Workshops durchgeführt, um (1) ihre Einschätzung der internen Rahmenbedingungen für die Realisierung von Prozessen der Qualitätsentwicklung; (2) ihre Vorverständnisse von Unterrichtsqualität, Qualitätsentwicklung und Evaluation zu erkunden. Ihre Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Überlastung (z. B. wachsende Zusatzverpflichtungen), ungünstige schulorganisatorische Bedingungen (z. B. Zeitstruktur, fehlende interne Kooperation), die

Reserviertheit der Kollegien gegen Veränderungen (z. B. aufgrund des Gefühls der mangelnden Beeinflussbarkeit von schulpolitischen Entscheidungen, der Enttäuschung über Ergebnisse früherer Innovationsprojekte, des hohen Anteils nicht mehr aktivierbarer Kollegen) und Schwierigkeiten mit einer ‚problematischen Schülerschaft‘ (wenig leistungsfähig, defizitäres Sozialverhalten) begründen aus der Perspektive vieler Lehrkräfte schlechte Rahmenbedingungen für die Arbeit an Qualitätssystemen.

- Es wird der Verdacht gehegt, dass die Qualitätsdiskussion nicht aus Sorge um die Verbesserung des Unterrichts, sondern vor dem Hintergrund der zunehmenden staatlichen Finanznot geführt wird.
- „Evaluation ist aus der Perspektive der Lehrer ein Bedrohungspotenzial, das auf fremde Veranlassung über sie hereinbricht, zusätzlichen Aufwand und in der Regel unerwünschte Konsequenzen zeitigt. ... Wenn Evaluation als Selbstevaluation angesprochen ist, deren Ergebnisse und Konsequenzen in eigener Verfügung bleiben, sind die Akzeptanz und das Interesse erheblich größer. Es gibt einen Bedarf, sich selbst über Verfahren der Leistungsmessung gute Qualität zu attestieren und Legitimation zu beschaffen.“ (Drees, Pätzold & Wingels, 2004, S. 68)
- Die zur Einleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen notwendigen kooperativen Diskussions- und Vereinbarungsprozesse zur Definition von Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren werden als zu aufwändig abgelehnt.

Qualitätsentwicklung steht in den Lernorten noch am Anfang. Die Diskussion setzt erst Akzente gegen die einseitige Fixierung auf eine Berufsbildungspolitik, die durch die Quantitäten auf dem Ausbildungsmarkt getrieben wird. In diesem Sinne geht es beim Thema „Qualitätsentwicklung“ nicht um letzte Antworten, sondern um das Anfangen. Nicht nur in der Qualitätsentwicklung ist Veränderung eine Reise, kein Plan!

Literatur

- Bulmahn, E. (2004). Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – ein Schritt der Reformgestaltung? Interview in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, S. 7-12.
- Drees, G., Pätzold, G. & Wingels (2004). Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation – Ausgangsbedingungen und Ansatz des Projekts „Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB). In Busian, A. u. a. (Hrsg.), Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen (S. 61-74). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund.
- Dubs, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. & Hahn (2004). Wirtschaftsdidaktik. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt.
- Euler, D. (1998). Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien -, Bonn: BLK.
- Grüner, G. (1984). Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld.

- Hansis, H. (1995). Perspektiven der dualen Ausbildung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.), Problemfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 132-141). Stuttgart: Deugro.
- Kutscha, G. (1993). Strukturwandel und Qualifikationsprobleme der Region Duisburg - Umfeld, Aspekte und Konsequenzen des Forschungsprojekts. In Klose, J., Kutscha, G. & Stender, J. (Hrsg.), Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Heft 161 der Berichte zur beruflichen Bildung (S. 10-20). Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Thom, N. & Ritz, A. (2000). Public Management. Wiesbaden: Gabler.
- Wittwer, W. (1997). Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal - wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.), Duales System im Umbruch - Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte (S. 377 – 402). Pfaffenweiler: Centaurus.

(Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen)