

Die Qualität von Universitäten und beruflichen Schulen

Karl Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung



Wilbers, K. (2007): Die Qualität von Universitäten und beruflichen Schulen
(Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. 2007-1).
Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, Juni 2007

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Prof. Dr. Karl Wilbers
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lange Gasse 20
D-90403 Nürnberg
<http://www.wirtschaftspaedagogik.de>

Die Qualität von Universitäten und beruflichen Schulen

Zusammenfassung:

Der Beitrag problematisiert in einem Atemzug die Qualität von Universitäten und beruflichen Schulen. In beiden Bereichen laufen – bisher weitgehend unabhängig voneinander – mit dem Bologna-Prozess und dem Kopenhagen-Prozess zwei Prozesse ab, die zu grundlegenden Änderungen führen werden. Damit wird die Frage nach Qualität aufgeworfen. Schon der Begriff „Qualität“ erweist sich jedoch als sperrig. Zwei Fragen werden beantwortet: Mit welchen Verfahren wird Qualität festgestellt bzw. gemessen? Was sind die Qualitäts(an)forderungen? In der Beantwortung wird ein Weg der ingenieurwissenschaftlichen Erzeugung von Qualität deutlich, der jedoch an der Komplexität der Systeme scheitert.

Stichworte:

Qualität, Qualitätsmanagement, Universität, Evaluation, berufliche Schulen

Inhaltsübersicht:

1	Warum es lohnt, gleichzeitig berufliche Schulen und die Universität zu betrachten	2
2	„Qualität“: Ein Plastikwort?	5
3	Verfahren zur Bestimmung der Qualität von Schulen und Universitäten	5
4	Wie können Qualitäts(an)forderungen für berufliche Schulen und Universitäten bestimmt werden?	7
4.1	Verfahren 1: Das Steinbruch-Verfahren	7
4.2	Verfahren 2: Die schul- bzw. bildungstheoretische Reflexion	9
5	Die Gestaltung von Schulen und universitärer Lehre	12

1 Warum es lohnt, gleichzeitig berufliche Schulen und die Universität zu betrachten¹

Bevor ich darauf eingehe, warum ich Schule und Universität gleichzeitig betrachten möchte, erlauben Sie mir einen kurzen Blick auf diese Institutionen.

Universitäten kennen vermutlich fast alle hier Anwesenden aus eigener Erfahrung. In einer sehr abstrakten Modellierung² lässt sich die Universität als Bündel von vier Prozessen verstehen, die in eine Umwelt eingebettet sind. Die beiden Kernprozesse sind die Forschung und die Lehre. Neben diesen Kernprozessen gibt es zwei weitere Prozesse, die auf die Kernprozesse, d. h. auf Forschung und Lehre, gerichtet sind: Es sind dies der Managementprozess, beispielsweise die strategische Führung der Universität, und die Unterstützungsprozesse, die so genannten Supportprozesse, wie etwa das Personalmanagement oder die Bewirtschaftung von Räumen. Leider muss ich vorweg betonen, dass ich nur den Prozess der Lehre an Universitäten aufgreifen werde, d. h. nur einen der beiden Kernprozesse von Universitäten. Den anderen Kernprozess, die Forschung, muss ich schweren Herzens beiseite legen.³ Wenn der Kernprozess „Forschung“ herausgenommen wird, bleibt ein Bild, das dem Modell einer beruflichen Schule gleicht: Eine Schule lässt sich nämlich ebenfalls begreifen als ein Bündel aus diesen drei Prozessen, nämlich dem Kernprozess des Lehrens und Lernens, dem Managementprozess und dem Unterstützungsprozess. Auch hier sieht man mal wieder: Wenn man nur kräftig genug abstrahiert, also Sachen weglässt, werden Dinge, die doch so unterschiedlich erscheinen, auf einmal ganz ähnlich.

Für diejenigen Anwesenden, für die Berufsbildung nicht Alltag ist, seien noch einige Anmerkungen zu beruflichen Schulen gemacht. Berufliche Schulen: Das ist für viele die Berufsschule. Berufsschulen sind sozusagen der Inbegriff beruflicher Schulen und das nicht ganz zu Unrecht: Tatsächlich geht etwa die Hälfte eines Entlassjahrgangs der allgemeinbildenden Schulen in das Duale System der Berufsausbildung, d. h. in eine Berufsausbildung, die gleichzeitig in Schule und Betrieb stattfindet.⁴ Aber: Die beruflichen Schulen sind viel bunter und haben darüber hinaus immer auch noch länderspezifische Eigenarten. Ich kann jetzt nicht das ganze bayerische System der beruflichen Schulen erläutern, erlauben Sie mir aber bitte einige Hinweise.

Neben den Berufsschulen haben wir noch die Berufsfachschulen. Diese haben das „Ziel, Schülerinnen und Schüler in einen oder mehrere Berufe einzuführen, ihnen einen Teil der Berufsausbildung ... in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu vermitteln oder sie zu einem Berufsausbildungsabschluss in einem Beruf zu führen.“⁵ In Berufsfachschulen findet die Ausbildung – gegebenenfalls mit Unterbrechung durch Praktika – an der Schule statt. Berufsfachschulen: Das ist neben den Berufsschulen eine bundesweit schwer durchschaubare Vielfalt, die zu unterschiedlichsten Abschlüssen führen. Eine Besonderheit des bayerischen Berufsbildungssystems ist die Wirtschaftsschule.⁶ Sie vermittelt „eine allgemeine Bildung und eine berufliche Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung und bereitet auf eine entsprechende berufliche Tätigkeit vor“.⁷ Etwa 25.000 Schülerinnen und Schüler werden an über 70 Wirtschaftsschulen in Bayern unterrichtet, wobei – eine weitere Besonderheit – knapp die Hälfte der Wirtschaftsschulen Privatschulen sind.⁸

Neben den Berufsschulen und Berufsfachschulen stehen weiterhin die BOS und die FOS. Die BOS, die Berufsoberschule, führt Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss und Berufsausbildung oder Berufserfahrung in den Jahrgangsstufen 12 zur Fachhochschulreife und in der Jahrgangsstufe 13 zur Hochschulreife. Die BOS ist nicht zu verwechseln mit der FOS, der Fachoberschule. Die FOS ist eine Schule, die nach den Jahrgangsstufen 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. In Zukunft sollen FOS und BOS in Bayern zu einer beruflichen Oberschule verbunden werden. FOS und BOS bilden neben den postsekundären Schulen die Beletage der bayerischen beruflichen Schulen. In einem anderen Teil des Gebäudes findet sich eine Gruppe, die inzwischen 15 bis 20 Prozent eines Altersjahrganges ausmacht, nämlich die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, die in eigenen Klassen beschult werden. Diese Gruppe von Jugendlichen hat einen vergleichsweise hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Lehrkräfte kämpfen hier mit mangelnder Motivation dieser Lerner, auch aufgrund ungünstiger Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt, sowie den damit verbundene Anwesenheitsproblemen,⁹ Problemen, denen beispielsweise durch neue Kooperationen entgegnet wird.

Sie sehen: Die beruflichen Schulen sind bunt und vielfältig und mit Blick auf die Klientel höchst heterogen. Von der enormen fachlichen Heterogenität habe ich erst gar nicht gesprochen. Wenn Sie also als Erkenntnis von heute mitnehmen, dass sich die Wirtschaftspädagogik schon in ihrem Schularm mit komplexen Dingen beschäftigt, habe ich bereits ein erstes Ziel dieser Antrittsvorlesung erreicht.

Nach diesen begrifflichen Anmerkungen zurück zur Frage: Warum möchte ich über die Qualität von Beruflichen Schulen und Universitäten *in einem Atemzug* sprechen? Das Thema habe ich aus mehreren Gründen gewählt. Zum einen haben Antrittsvorlesungen immer ein gemischtes Publikum. Auch den Nicht-Wirtschaftspädagogen wollte ich thematisch etwas aus ihrem Bereich bieten, ansonsten wird die Zeit bis zu Sekt und Canapés zu lang. Ein zweiter Grund für die Themenwahl ist die Tatsache, dass im Universitätsbereich und im Bereich der beruflichen Bildung zwei parallele Prozesse mit interessanten Berührungspunkten ablaufen, nämlich der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess. Ich möchte diese kurz erläutern.

Der Bologna-Prozess wurde 1999 durch eine Deklaration europäischer Bildungsminister in Bologna angestoßen. Diese Deklaration ist ein kurzes Papier, in dem sich die Bildungsminister zu einigen Maßnahmen selbst verpflichten, die zur „Errichtung des europäischen Hochschulraumes“¹⁰ führen sollen. Eine dieser Maßnahmen ist die Einführung von zwei Ebenen, nämlich „einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate)“.¹¹ Daraus wurde international die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. In Bayern wiederum wurde daraus im neuen Hochschulgesetz die Pflicht der bayerischen Hochschulen zum Umstieg bis spätestens zum Wintersemester 2009/2010. Eine zweite Maßnahme ist die Einführung eines Kreditpunktesystems. Dazu wird heute ein schon vor der Bologna-Deklaration in einem Modellversuch entwickeltes System verwendet, das European Credit Transfer System (ECTS). Die Grundidee ist folgende: Ein Studiengang wird modularisiert, d. h. ein Studiengang wird aus Modulen zusammengesetzt bzw. Studiengänge in Module zerlegt. Solche Module aus unserem Bachelor Wirtschaftswissenschaften heißen beispielsweise „Unternehmer und Unternehmen“ oder „Unternehmen, Märkte und Volkswirtschaften“. Für jedes dieser Module werden in so genannten Modulhandbüchern eine Fülle von Details hinterlegt, beispielsweise die Inhalte, die Lernziele oder die Prüfungsmodalitäten des Moduls. Ein wichtiges Detail sind dabei die ECTS-Punkte dieses Moduls: Diese richten sich nach der Arbeitszeit, neudeutsch: dem workload. Das ist die Zeit, die ein Student insgesamt, d. h. in Präsenz- und Selbstlernphasen, erbringen muss, um die Ziele des Moduls erfolgreich zu meistern. Ein ECTS-Punkt steht dabei für 30 Arbeitsstunden. D. h. für unser Modul „Unternehmer und Unternehmen“ mit 5 ECTS-Punkten sollen unsere Studierenden 150 Stunden ihrer Lebenszeit verwenden. Das Ziel – nicht unbedingt die Realität – ist, dass das European Credit Transfer System (ECTS) die Vergleichbarkeit der Leistungen an den Hochschulen sichert und die Anrechenbarkeit von Modulen bei einem Hochschulwechsel innerhalb des europäischen Hochschulraums erleichtern soll.

Soweit der Bologna-Prozess, der die Hochschulen beschäftigt. Der parallele Prozess in der beruflichen Bildung ist der Kopenhagen-Prozess. Auch der Kopenhagen-Prozess wurde durch eine Deklaration europäischer Bildungsminister und der EU-Kommission angeschoben. Dies war 2002, also drei Jahre nach dem Start des Bologna-Prozesses. Auch die Kopenhagen-Deklaration ist wieder ein kurzes Papier mit einer Reihe von Maßnahmen, die erst nach einer Folgekonferenz zwei Jahre später in Maastricht richtig griffen. Im Kommuniqué von Maastricht wurden weitere Maßnahmen beschlossen, nämlich die „Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Anrechnungssystems für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training; ECVET)“¹² sowie die „Entwicklung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifikationsrahmens, der auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen beruht.“¹³ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) soll „als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-) Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen“.¹⁴ Zum Europäischen Qualifikationsrahmen gibt es dann für die Mitgliedsländer nationale Qualifikationsrahmen. So soll es auch für Deutschland einen Qualifikationsrahmen geben. Ursprünglich hieß dieser „Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)“. Nach der Föderalismusdiskussion ist die politisch korrekte Redeweise „Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)“. Das Zusammenspiel zwischen dem Europäischen Qualifikationsrahmen und dem nationalen Qualifikationsrahmen ist komplex und ich möchte dies an einem Beispiel für den deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), dem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und dem irischen Qualifikationsrahmen (NFQ) in der Abbildung erläutern.¹⁵ Die Abschlüsse des irischen Bildungssystems werden dem nationalen

irischen Qualifikationsrahmen (NFQ, National Framework of Qualifications) zugeordnet. In der Abbildung wurden zur Vereinfachung nur die Abschlüsse des Bereichs „Higher Education“ eingezeichnet. Die Iren sind der Ansicht, dass ein Qualifikationsrahmen mit zehn Stufen die Abschlüsse ihres Bildungssystems besser abbildet als die acht Stufen des europäischen Qualifikationsrahmens EQF. Die zehn Stufen des irischen NFQ werden dann den acht Stufen des europäischen EQF zugeordnet. Soweit die irische Seite, nun zur deutschen Seite. Der deutsche Qualifikationsrahmen DQR hat – zurzeit noch hypothetisch – acht Stufen, die sich bruchlos den acht Stufen des europäischen EQF zuordnen lassen. In der Abbildung wurden – wiederum hypothetisch – Hochschulabschlüsse und Abschlüsse des Berufsbildungssystems dem deutschen Qualifikationsrahmen zugeordnet. Die Abbildung kann von links nach rechts oder umgekehrt gelesen werden. So entspräche in dieser Darstellung ein in Deutschland erworbener Masterabschluss (Stufe 7 DQF, EQF) wenig überraschend einem in Irland erworbenen Masterabschluss (Stufe 9 NFQ). Der Prozess der Entwicklung des DQR ist hochpolitisch. Die Rezeptionen reichen von radikaler Kritik¹⁶ bis hin zu fast euphorischen Stimmen.

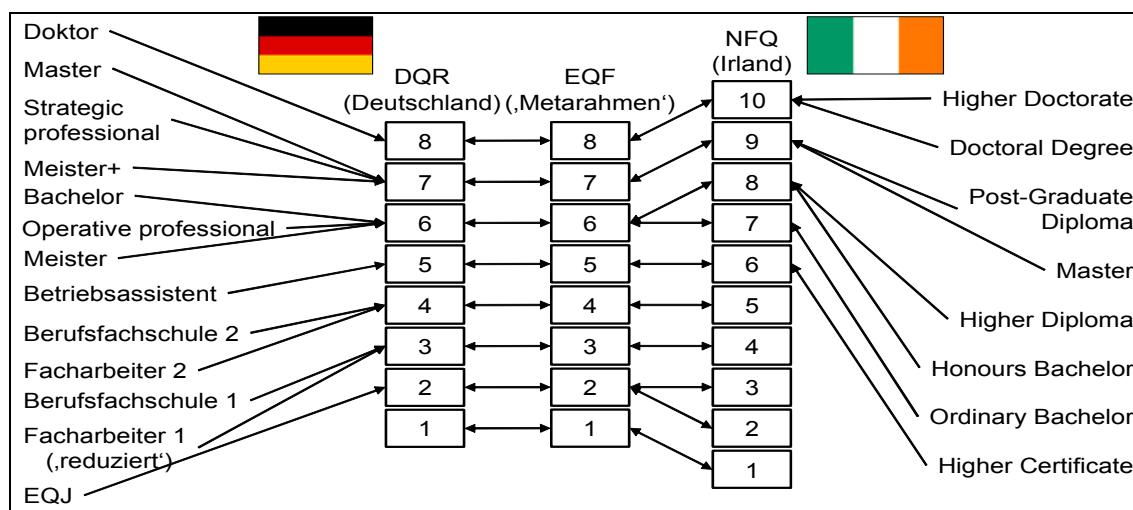


Abbildung 1: Beispiel für das Zusammenspiel nationaler Qualifikationsrahmen

Kopenhagen- und Bologna-Prozess haben, obwohl sie andere Bildungsbereiche ansprechen, erstaunliche Parallelen. Beide zielen auf eine grundlegende Änderung und eine Europäisierung der jeweiligen Ausschnitte des Bildungssystems. Beide Prozesse wurden auf der politischen Ebene durch kurze, allgemein gehaltene Deklarationen initiiert und nach unten durchgereicht. In beiden Fällen geht es um Abschlüsse: Im hochschulischen Fall um die beiden Abschlüsse Bachelor und Master, im Fall der erheblich komplexeren Berufsbildung um die beschriebenen komplizierten Mechanismen der Zuordnung und des Vergleichs nationaler Abschlüsse. Eine weitere interessante Parallele sind die Kreditpunktesysteme. Das hochschulische Kreditpunktesystem ECTS im Bologna-Prozess findet sein Pendant im beruflichen ECVET des Kopenhagen-Prozesses. Langfristig wird mit einer Integration von ECTS und ECVET zu rechnen sein.¹⁷

Der Prozess von Bologna und Kopenhagen – und gerade auch das Zusammenspiel dieser beiden Prozesse – könnte sicherlich selbst eine Vorlesung füllen. Die Hochschulen befinden sich mitten in diesem Prozess. Der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess werden auch die Unternehmen berühren.¹⁸ Und auch für berufliche Schulen werden diese Prozesse zu einer Fülle von Änderungen führen. Ich erwähne nur einige Fragen:

- Wie werden auf den verschiedenen Abschlussebenen schulische Berufsausbildungsangebote platziert?
- Wie entwickeln sich Alternativen zum Dualen System durch die Einordnung der Abschlusststrukturen?
- Wie werden die Prüfungs- und Zertifizierungsstrukturen verändert?
- Wie entwickeln sich duale Studienstrukturen mit Beteiligung von Schulen?¹⁹

In jedem Fall lohnt es sich, beide Prozesse parallel zu betrachten, auch bei der Frage nach der Qualität.

2 „Qualität“: Ein Plastikwort?

Doch was ist Qualität? Ist „Qualität“ ein Plastikwort? Der Freiburger Germanist Uwe Pörksen charakterisiert Plastikwörter in seinem wunderbaren Essay „Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur“²⁰. Da ich mich nicht so schön und geistreich ausdrücken kann, zitiere ich Pörksen: Plastikwörter „entstammen in der Regel der wissenschaftlichen Sphäre oder sind durch sie hindurchgegangen, sind eine Art Wissenschaftsgeröll oder auch Brückenköpfe der Wissenschaft in der Umgangssprache“ (S. 22). „Die Wörter tauchen in unzähligen Kontexten auf, sie sind räumlich oder zeitlich in ihrem Anwendungsbereich kaum begrenzt. Sie ersetzen und verdrängen den Reichtum an Synonymen. ... Nun gibt es ein ‚Mädchen für alles‘, ein Allerweltswort. Sie ersetzen und verdrängen das *verbum proprium*, das im jeweiligen Zusammenhang sitzende richtige Wort, durch ein unspezifisches allgemeinerer Art“ (S. 118 f.). „Bei den Wörtern dominiert statt der Denotation, die sich in Ringen, in Wellen ausbreitende Konnotation; an die Stelle der Bezeichnungskraft tritt die Ausstrahlung scheinbarer Aufklärung. Ihre Konnotation ist positiv, sie formulieren ein Gut und liefern den Schein einer Einsicht“ (S. 12). „Durch ihre unendliche Allgemeinheit erwecken sie den Eindruck, eine Lücke zu füllen, befriedigen sie ein Bedürfnis, das vorher nicht bestand. Mit anderen Worten: sie wecken es. ... Ihre vieldeutige Allgemeinheit stiftet Konsens, sie sind mehrheitsfähig“ (S. 120). „Diese Wörter bilden die Brücke zur Welt der Experten. Ihr Inhalt ist u. U. nicht mehr als ein weißer Fleck, aber sie vermitteln die ‚Aura‘ einer Welt, in der man über ihn Auskunft zu geben weiß“ (S. 121).

Nun, dieser Blick auf Plastikwörter warnt uns! Wie geht ein Deutscher mit diesem Problem um? Ich überspitze: Entweder er verheddert sich in endlosen Begriffsarbeiten und Sprachspielen nach dem Motto „Wo ein Deutscher hingrübelt, da wächst kein Gras mehr“. Dafür habe ich hier keine Zeit. Oder der Deutsche zitiert eine DIN-Norm. Im deutschen Normwesen wird „Qualität“ gemäß DIN EN ISO 8402 wie folgt definiert: Qualität ist die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“. Diese Fixierung wirft mindestens drei Fragen auf:

- Was ist die Einheit, der Qualität zu- oder abgesprochen wird? Qualität kann in der Tat auf ganz verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Im Bildungsbereich reicht dies von der Qualität des ganzen Bildungssystems bis zur Frage nach der Unterrichtsqualität. Diese Frage ist hier geklärt, geht es doch – gemäß des ausgewählten Titels der Antrittsvorlesung – um die Qualität von beruflichen Schulen und Universitäten, d. h. von Institutionen. Diese Ebene liegt unterhalb des Bildungssystems und oberhalb der Ebene des Unterrichts, hängt aber natürlich mit beiden Ebenen zusammen.
- Mit welchen Verfahren wird Qualität festgestellt bzw. gemessen? Diese Frage werde ich weiter verfolgen und hier werde ich zeigen, dass eine weitgehende Annäherung verschiedener Verfahren festzustellen ist.
- Was sind die Qualitäts(an)forderungen? Das ist mit Abstand die schwierigste Frage. Eine Frage, für die ich zwei Antworten geben werde.

3 Verfahren zur Bestimmung der Qualität von Schulen und Universitäten

Wie wird die Qualität auf der institutionellen Ebene, wie wird die Qualität von Schule und Hochschulen festgestellt? Dazu haben sich inzwischen Verfahren der externen und der internen Evaluation etabliert. Die Unterscheidung „extern“ oder „intern“ richtet sich danach, wer die Hoheit über das Verfahren hat.²¹ D. h. zum Beispiel, ob die Qualitätsanforderungen intern oder extern festgelegt werden. Eine nähere Betrachtung der Verfahren der externen und internen Evaluation zeigt eine weitgehende Übereinstimmung in den jeweiligen Verfahren. Es lässt sich sozusagen ein state-of-the-art feststellen: So macht man das heutzutage.

Zunächst zur externen Evaluation. Ich erläutere dies an drei Beispielen, nämlich EQUIS, die externe Evaluation an bayerischen Schulen sowie ACQUIN.

- EQUIS: EQUIS (European Quality Improvement System) ist ein Verfahren, das bei Business Schools verbreitet ist. Das Verfahren sieht nach vorbereitenden Arbeiten eine Selbstbewertung, eine anschließende Fremdbewertung und schließlich nachbereitende Arbeiten vor.²²
- Externe Evaluation bayerischer Schulen: Das Verfahren der externen Evaluation ist für Schulen in Bayern schon 2004 eingeführt worden. Der Ablauf der externen Evaluation beginnt mit einer Vorbereitung und endet mit Vereinbarungen, wie in der Abbildung skizziert.²³
- ACQUIN: ACQUIN ist eigentlich kein Verfahren auf der Institutionsebene. Ich habe es dennoch angeführt, weil unser Nürnberger MBA bereits durch dieses Verfahren gegangen ist und es daher hier vielen

bekannt ist. ACQUIN ist ein eingetragener Verein. Gemäß Satzung besteht der Zweck des Vereins in „der Festlegung und im Einsatz eines Instrumentariums zur Akkreditierung von Studiengängen sowie in der Entwicklung weiterer Verfahren zur Beurteilung und Sicherung von Qualitätsprozessen im Hochschulbereich“. Eine Akkreditierung eines Studiengangs hat eine spezifische Ablaufstruktur, die in der Abbildung dargestellt wird.²⁴

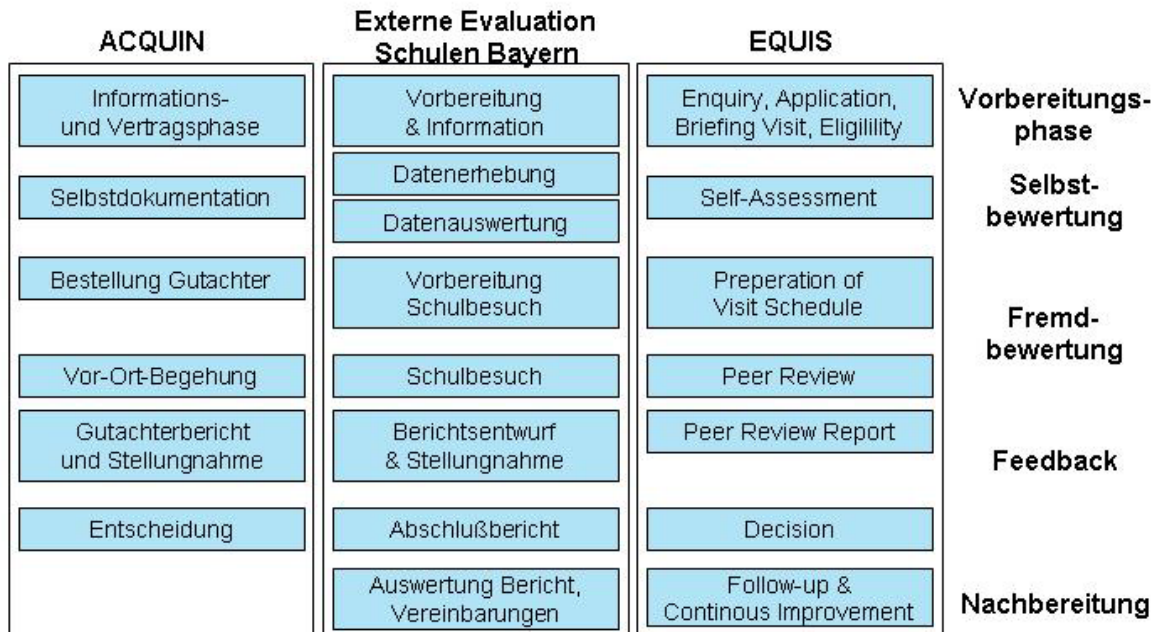


Abbildung 2: Ablauf der externen Evaluation

Die Verfahren der externen Evaluation weisen Unterschiede in den Details auf. Trotzdem lassen sie sich zu einem fünfstufigen Prozess verdichten: Vorbereitung, Selbstbewertung, Fremdbewertung, Feedback und Nachbereitung.

Auch interne Evaluationen haben heute einen spezifischen Ablauf. „Interne Evaluation“: Das heißt eigentlich, dass die Hoheit über dieses Verfahren bei internen Entscheidern liegt. Regelmäßig integrieren heute jedoch Verfahren der internen Evaluationen auch externe Elemente.

- NQS/Q2E: Im staatlichen Evaluationssystem für die bayerischen Schulen wurde entgegen des wissenschaftlichen Sachstandes²⁵ die externe Evaluation vor der internen Evaluation²⁶ eingeführt. Die kommunalen Nürnberger beruflichen Schulen haben demgegenüber das Nürnberger Qualitätssystem (NQS) in Anlehnung an das Schweizer System Q2E entwickelt.²⁷ Die Q2E-basierten Systeme sind zunächst intern orientiert und sehen zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit einer externen Evaluation sowie ggf. einer Zertifizierung vor.²⁸
- OES: Daneben habe ich noch das Vorgehen „OES“ (Operativ Eigenständige Schule) in Baden-Württemberg gestellt.²⁹ OES sieht einen Regelkreis der Qualitätsentwicklung vor, der mit der Entwicklung des Leitbildes beginnt, der sich die Selbst- und die Fremdevaluation sowie die Zertifizierung anschließen.

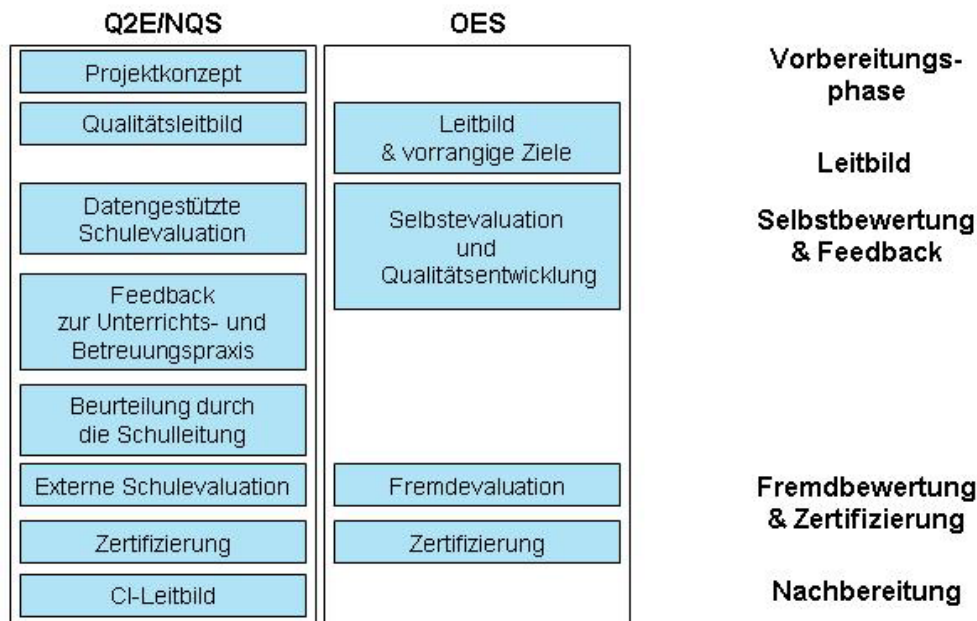


Abbildung 3: Ablauf der internen Evaluation

Der Ablauf der internen Evaluation lässt sich zusammenfassend als ein fünfstufiger Prozess begreifen. Nach der Vorbereitungsphase erfolgt die Entwicklung eines Qualitätsleitbildes.³⁰ Im Qualitätsleitbild „legt die Schule die Qualitäten (Werte, Normen, Standards) fest, nach denen sie sich beurteilen lassen bzw. künftig selber evaluieren will. Die Schule definiert darin die Qualitätsansprüche (Soll-Aussagen), mit denen sie die relevante Praxis (Ist-Zustand) vergleichen möchte (Ist-Soll-Vergleich), um auf dieser Grundlage Entwicklungsschritte zur Verminderung der Ist-Soll-Unterschiede zu ergreifen“³¹. Der Leitbildentwicklung schließt sich die Selbstbewertung und das Feedback, die Fremdbewertung sowie ggf. die Zertifizierung und schließlich die Nachbereitung an.

Schon die wenigen Ausführungen zeigen: Es haben sich eine Reihe von Verfahren interner und externer Evaluation zur Bestimmung der Qualität auf der institutionellen Ebene entwickelt. Das gilt sowohl für den Hochschul- als auch für den Schulbereich. In der Tat sind, das ist vielleicht allgemein noch nicht so bekannt, die beruflichen Schulen seit einigen Jahren sehr aktiv im Qualitätsmanagement.³² Die Vielzahl von Verfahren lässt sich jedoch auf das immer wieder gleiche Grundmuster zur externen und internen Evaluation verdichten.

4 Wie können Qualitäts(an)forderungen für berufliche Schulen und Universitäten bestimmt werden?

Lassen Sie mich nun zur zweiten Frage kommen, die der Rückgriff auf die DIN-Norm aufwarf. Wie können nun die Qualitätsanforderungen an berufliche Schulen bestimmt werden? Ich möchte hier zwei Verfahren unterscheiden. Im ersten Verfahren, dem Steinbruch-Verfahren, werden bereits vorhandene, im weiteren Verlauf noch zu beschreibende Qualitätssysteme ausgewertet. Dabei kann auf eine breite Palette von Einzelverfahren und Ansätzen zurückgegriffen werden. Das ist ein pragmatisches, aber schlecht zu kontrollierendes Verfahren. Im zweiten Verfahren erfolgt zunächst eine Reflexion des Auftrages von Schule und Hochschullehre und dann ein Rückgriff auf empirische Forschung. In der Praxis werden beide Verfahren ineinander übergehen. Im Steinbruch-Modell wird man alsbald die Übersicht verlieren und Auswahlentscheidungen treffen müssen – ein Bezug auf den Auftrag der Institution mag hier ein Auswahlkriterium sein.

4.1 Verfahren 1: Das Steinbruch-Verfahren

Beim Steinbruch-Verfahren wird das Rad nicht neu erfunden, sondern gefragt, welche Standards bereits vorliegen und für die eigene Arbeit genutzt werden können. Dabei müssen Primärevaluation und Meta-

Evaluation unterschieden werden. Bei Primärevaluationen werden Studiengänge, Institutionen oder Ähnliches evaluiert. Bei Meta-Evaluationen werden die Studiengänge bzw. Institutionen nicht direkt bewertet, sondern das in den Programmen und Institutionen verankerte Qualitätsmanagement. Die Frage bei der Primärevaluation heißt: „Wie gut ist dieses Studienangebot?“, bei der Meta-Evaluation: „Wie gut ist das System, mit dem die Qualität des Studienangebots überprüft und entwickelt wird?“

- **Akkreditierungsstandards:** Akkreditierung von Bildungsmaßnahmen oder Bildungsinstitutionen bedeutet, dass durch eine Agentur das (positive) Durchlaufen einer Qualitätsüberprüfung bescheinigt wird. In Deutschland wird dies im Hochschulbereich von Agenturen vorgenommen, die ihrerseits durch den Akkreditierungsrat akkreditiert sind. Dieses durchaus umstrittene Verfahren unterliegt Standards, die beschreiben, was vorliegen muss, wenn die Qualitätsüberprüfung positiv durchlaufen werden soll. So überprüft ACQUIN laut eigener Aussage in der Akkreditierung u. a. „ob die Hochschule mit dem Studiengang bestimmte Ziele verfolgt, ob diese explizit und transparent gemacht werden und ob sie valide sind (fitness of concept)“.³³
- **Rankings:** Ein Ranking ist ein kennzahlenorientierter Vergleich, hier von Studiengängen, Institutionen usw. Diese sind nur im Hochschulbereich, nicht im Bereich der beruflichen Bildung verbreitet. Das bekannteste Ranking in Deutschland ist das CHE-Ranking. Bei diesem Ranking bewerten beispielsweise die Studierenden auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (sehr schlecht) u. a. die inhaltliche Breite, die internationale Ausrichtung, den Forschungsbezug sowie interdisziplinäre Bezüge der Lehre. Die Merkmale zu diesem Ranking können in eigene Standards umgewandelt werden.
- **Einzelverfahren:** Eine Fülle von Einzelverfahren, wie beispielsweise Lehrberichte oder Lehrveranstaltungsevaluationen, beinhalten Standards, die der eigenen Arbeit zugrunde gelegt werden können.
- **Adaptionen:** In den Bildungsbereich wurden inzwischen eine Reihe von Qualitätsmanagementsystemen aus der Wirtschaft übertragen. Dazu gehören das EFQM-Modell, das TQM-Modell oder einzelne Instrumente wie zum Beispiel die Balanced Scorecard (BSC).³⁴
- **Wettbewerbe:** Wettbewerbe im Bildungsbereich unterliegen mehr oder weniger deutlichen Kriterien. Beispielhaft anzuführen ist der „Innere Schulentwicklung Innovationspreis“ (i. s. i.) der Stiftung Bildungspakt Bayern. Dort wird etwa die Kooperation der Schule mit externen Partnern beurteilt.
- **Externe schulische Qualitätsmanagementsysteme:** Die bereits erwähnten Qualitätsmanagementsysteme und weitere Systeme für Schulen³⁵ und universitäre Lehre unterliegen Standards, die für die eigene Arbeit genutzt werden können. Ein Beispiel ist die staatliche Evaluation an bayerischen Schulen, bei der etwa die kollegiale Zusammenarbeit bewertet wird.

Abbildung 4: Standards aus Primärevaluationen

Von den Primärevaluationen, die der Evaluation von Programmen und Institutionen dienen, sind die Meta-Evaluationen zu unterscheiden, die das für diese bzw. in diesen implementierte Qualitätsmanagement bewerten.

- **Meta-Evaluations-Standards für Hochschulen:** Zu diesen Standards zählen die ENQA-Standards³⁶ oder die Standards der Prozessakkreditierung aus dem Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz³⁷. Ein solcher Standard der Prozessakkreditierung heißt beispielsweise: „Veröffentlichte Qualitätspolitik und Einbeziehung des daraus abgeleiteten klar definierten Qualitätsgedankens in die Entscheidungen der Hochschule“.
- **Meta-Evaluations-Standards für die Berufsbildung:** Seit einigen Jahren wird an einem gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung in Europa gearbeitet, dem Common Quality Assurance Framework (CQAF)³⁸.
- **Allgemeine Standards:** Eigene Standards können auch in Anlehnung an allgemeine Standards für Evaluation, vor allem die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation³⁹, formuliert werden.
- **Integrierte Meta-Evaluations-Standards:** Einige der bereits erwähnten Verfahren, wie beispielsweise Q2E⁴⁰, beinhalten sowohl Standards für die Primärevaluation als auch Standards für die Meta-Evaluation.

Abbildung 5: Standards für Meta-Evaluationen

Schon diese kurze Übersicht zeigt: Eine Fülle von Standards stehen als Steinbruch für die eigenen Standards zur Verfügung. Dieser Steinbruch ist jedoch so weitläufig, verwinkelt und verästelte, dass man schnell die Übersicht verlieren wird. Dies wird eine Ergänzung des Steinbruchverfahrens durch ein systematisches Vorgehen erfordern.

4.2 Verfahren 2: Die schul- bzw. bildungstheoretische Reflexion

Das zweite Verfahren zur Entwicklung von Qualitätsstandards für Schulen und Universitäten geht von einer bildungs- bzw. schultheoretischen Reflexion aus. Dahinter steht die Vorstellung, dass die Bestimmung von Qualitätsanforderungen ein normativer Akt ist. Diese Reflexion startet mit einer einfachen Frage: Warum gibt es überhaupt Schulen?

Wir sind so an Schulen gewöhnt, dass es uns schwer fällt, diese aus der Gesellschaft wegzudenken. Aber: Es gibt auch eine schullose Zeit im Leben jedes Menschen. Viele Dinge, und zwar ganz wichtige Dinge zur Erschließung unserer Welt, wie das Laufen oder die Muttersprache, lernen wir, ohne dass dieser Prozess pädagogisiert wird. Was ein Stuhl ist oder wie ein Apfel schmeckt, lernen wir, ohne dass jemand mit einem Overhead-Projektor anrollt. Dieses Modell ist charmant⁴¹ und hat lange ja auch recht gut funktioniert. Mit zunehmender Komplexität der Gesellschaft musste jedoch das Lernen aus dem Alltag ausgelagert werden. In der Sprache der Ökonomen: Die Gesellschaft, der Principal, beauftragt die Schule, den Agent, zur Erbringung dieser Leistungen, die nicht mehr im Alltag mitlaufen können.

Erlauben Sie mir einen kleinen Seitenblick in die Welt der Unternehmen. Auch hier finden wir Principal-Agent-Verhältnisse. Bei allen Nicht-Inhaber-Unternehmen fallen Management und Kapitalgeber auseinander. Dadurch ergibt sich ein Spannungsverhältnis, das theoretisch in der Principal-Agent-Theorie aufgegriffen wird: Der Kapitalgeber, der Principal, beauftragt das Management, den Agent, zur Wahrnehmung der Geschäfte. Das Management berichtet den Kapitalgebern nach vorab feststehenden Regeln. Die Rechnungslegung muss aber nicht nur auf die Interessen der Kapitalgeber, der Shareholder, sondern umfassender auf die Interessen *aller* Betroffenen und Beteiligten, der Stakeholder, zum Beispiel der Mitarbeiter oder der Lieferanten, Rücksicht nehmen.⁴² Die Interessen der Beteiligten, vor allem jedoch die der Shareholder und des Managements, werden durch die Verpflichtung auf Regeln der Berichterstattung, so genannten Generally Accepted Accounting Principles, abgesichert. Solche Standards sind beispielsweise die International Financial Reporting Standards (IFRS) oder die United States Generally Accepted Accounting Principles (US-GAAP). Deren Einhaltung soll durch Wirtschaftsprüfer, die Auditors, gesichert werden. Die Regeln der Berichterstattung können vom Staat, d. h. unter öffentlicher Kontrolle, oder von Regulierungsgremien, den so genannten Standardsettern, wie z. B. das IASB, festgelegt werden. Reporting läuft hier also in einem komplexen, historisch gewachsenen, sich immer wieder ändernden Prozess zwischen Agent, Principal, Auditor, Standardsetter und weiteren Stakeholdern.

Dieses über lange Zeit in der Unternehmenswelt gewachsene Modell kann aus vielerlei Gründen nicht einfach auf das Schulwesen oder die Steuerung von Universitäten übertragen werden. Trotzdem ist der Blick lehrreich. In der Unternehmenswelt folgt das Management nicht einfach den Weisungen der Kapitalgeber, sondern erhält eine – im Vergleich zu Schulen – hohe Autonomie. Diese wird im Gegenzug durch eine möglichst faire Berichterstattung gesichert, die definierten, sich ständig in der Entwicklung befindenden Standards gehorcht. Diese Standards sollten die Ansprüche aller Betroffenen und Beteiligten berücksichtigen und müssen, auch dies lehrt der Blick, nicht vom Staat kommen, sondern können vom Staat auf Regulierungsinstanzen übertragen werden. Autonomie – in den Schulen und in den Universitäten hoch geschätzt – würde sozusagen erkauft durch eine umfassende Berichtslegung – was die Schule und Universitäten oft nicht so gerne sehen.⁴³

Wenn wir dieses Bild kurz einmal aufnehmen: Worüber sollten Universitäten bezüglich ihrer Lehre oder Schulen berichten? Dies führt vom Seitenblick in die Unternehmenswelt zurück auf die Frage nach dem Auftrag von Schule und Hochschule. Nach dem bekannten Schultheoretiker Fend⁴⁴ unterscheide ich vier Funktionen, nämlich die Qualifikation, die Enkulturation, die Allokation sowie die Integration. Bei der Qualifikationsfunktion von Schule geht es darum, dass die Schule für die Gesellschaft, genauer: das ökonomische System als Teil der Gesellschaft, Qualifikationen anbietet, die im Produktionsbereich verwendet werden können bzw. müssen. Die Allokationsfunktion meint, dass in einer Leistungsgesellschaft die Stellung in der Gesell-

schaft nach Bildungszertifikaten und nicht nach Adelstiteln zugewiesen wird bzw. werden soll. Gemäß der Integrationsfunktion leistet Schule einen wichtigen Beitrag zur Integration in das politische System. Nach der Enkulturationsfunktion entwickelt die Schule eine kulturelle Teilhabe und eine kulturelle Identität, d. h. sie sichert kulturelle Fähigkeiten, die von der Beherrschung der Sprache bis zur Verinnerlichung grundlegender Wertorientierungen reichen. Menschen werden auch durch Schule in ihrer Gesellschaft heimisch.

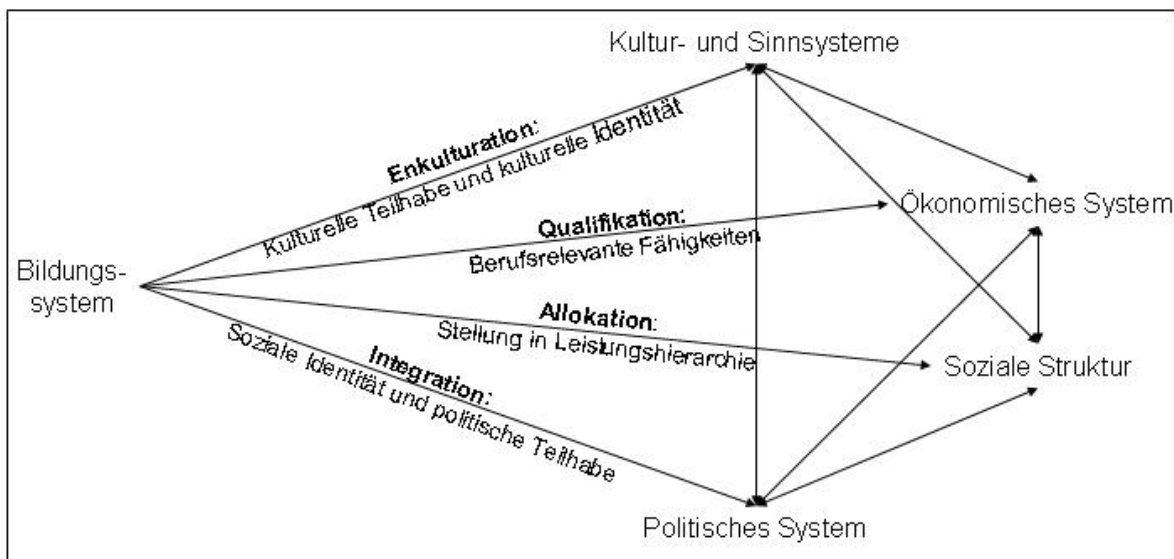


Abbildung 6: Vier Aufträge von Schule

Lassen Sie mich noch zwei Dinge vertiefen, bei denen mir die Gefahr von Missverständnissen besonders groß erscheint, nämlich Integration und Enkulturation.

Enkulturation als Aufgabe von Schule oder Universität heißt nicht einfach, dass Schule oder Universität in die deutsche Kultur hinein erziehen soll. Die Dinge sind komplizierter und die deutsche Gesellschaft hat mit diesen Fragen noch nicht viel Erfahrung. Ein Beispiel ist die Migrationsgeschichte der Deutsch-Türken.⁴⁵ Diese Geschichte beginnt mit den Anwerbeabkommen in den frühen Sechzigern. Aber auch nach den Anwerbestopps in Folge der Ölkrise, dem Scheitern der Reintegrationsmodelle in den achtziger Jahren, den Barbareien in Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Solingen in den neunziger Jahren waren beide Seiten davon überzeugt, dass der Aufenthalt nicht von Dauer sei. So sahen es die Deutschen, so sahen es die Türken. Inzwischen hat sich dies gewandelt. Jetzt sprechen wir offen über Integrationspläne, sogar zur Prime Time im Fernsehen. Trotzdem: Unsere Diskussion in Deutschland steht noch ganz am Anfang. Entsprechend einfach sind die politischen Vorstellungen. Die rot-grüne Idee einer multikulturellen Gesellschaft eines Cem Özdemir steht immer noch unverbunden neben der Leitkulturvorstellung eines Jörg Schönbohm. In den klassischen Einwanderungsländern ist die Diskussion weiter, die politischen Ideen sind komplexer. Bis in die 70er galt dort der Assimilationsansatz als internationale Doktrin der Einwanderungspolitik. Aber dann regte sich Widerstand, und zwar von ethnisch-kulturellen Minderheiten in verschiedenen Ländern: Die Surinamer in den Niederlanden, die Asiaten im Vereinigten Königreich, die Aborigines in Australien, die Maori in Neuseeland oder die Samen in Schweden. Assimilation dieser Minderheiten, so reklamierten diese Gruppen, hieße das Verschwinden der eigenen Kultur, der eigenen Identität. Seit dieser Zeit sind die Verhältnisse komplizierter geworden. Der bekannte US-Erziehungstheoretiker Banks formuliert das so: „Einheitlichkeit ohne Unterschiedlichkeit führt zur kultureller Unterdrückung und Hegemonie. Unterschiedlichkeit ohne Einheitlichkeit führt zur Balkanisierung und der Zersplitterung von Nationalstaaten“⁴⁶. Als Ziel der Erziehung formuliert Banks die „delicate balance of cultural, national, and global identifications“⁴⁷ – also die empfindliche Balance zwischen ethnisch-kulturellen, nationalen und globalen Identitäten bzw. Identifikationen als Ziel der Bildungsarbeit. Die nationale Kultur besteht in dieser Vorstellung aus einer gemeinsamen Makrokultur und mehreren unterschiedlichen Subkulturen. Für einzelne Subkulturen sind die Abweichungen, beispielsweise bezüglich der Rolle der Frau, größer als für andere. Gibson hält es für wichtig, sich zunächst mit der gemeinsamen Kultur, dann mit den einzelnen Kulturen auseinander zu setzen.⁴⁸ Aufgabe der Auseinandersetzung ist dann, klar zu machen, was zur Makrokultur gehört und was nicht. Beispiele dazu gibt

es in Überfülle. Zu unseren Grundnormen, also zu einem unumstrittenen Teil der Makrokultur, gehört etwa das Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit. Dieses Recht verbietet uns die in einigen Subkulturen verbreitete Beschneidung weiblicher Genitalien. Dieses Beispiel ist allerdings einfach, in vielen Fällen ist es viel schwieriger. Meiner Ansicht nach muss sich vor allem meine Generation dieser lange Zeit einfach tot geschwiegenen Herausforderung der Enkulturation stellen. Das ist eine umfangreiche Aufgabe – mit Sprachförderung ist das nicht getan.⁴⁹

Lassen Sie mich den zweiten Punkt aufgreifen: Politische Integration als Aufgabe der Schule. Politische Integration heißt nicht nur, dass Schule und Universität Kenntnisse vermitteln, beispielsweise wofür die Zweitstimme gut ist. Ich will die Wichtigkeit dieser Kenntnisse nicht abqualifizieren, doch ein solcher Kenntnis-Ansatz greift zu kurz: Der Bürger ist in diesem Ansatz nur Zuschauer, bestenfalls ein reflektierender Zuschauer.⁵⁰ Er sitzt – wie nicht wenige Freizeitfußballer – bequem im Sofa und lässt sich wortreich darüber aus, was die Anderen alles falsch machen. Nein, es geht nicht um politische Couch-Potatoes, die lieber rummeckern als mit anzupacken. Es geht vielmehr um die Erziehung zum Aktivbürger, für den Schulen und Universitäten neben der notwendigen Vermittlung von Kenntnissen grundlegende Erfahrungen von Partizipation ermöglichen müssen. Wie können wir erwarten, dass Auszubildende und Studierende Wirtschaftswelt gestalten (wollen), wenn wir ihnen keine Möglichkeit zur Mitgestaltung in Schule und Universität bieten? Wir müssen *heute* mit der Beteiligung von Schülern und Studierenden anfangen, wenn wir wollen, dass diese *morgen* die Dinge in die Hand nehmen. An unserer Universität haben wir eine Fülle aktiver Studentenorganisationen und -initiativen, die nicht nur eine politische Funktion haben, sondern auch eine ganz wichtige pädagogisch-didaktische Funktion haben. Sie ermöglichen in der Universität Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, die nachhaltige Wirkungen auf das Selbstkonzept haben werden. Dies legen auch aktuelle empirische Studien nahe.⁵¹

Lassen Sie mich nach diesen kurzen Exkursen zur Enkulturation und zur politisch Integration, zurückkehren: Schulen haben ebenso wie Universitäten in der Lehre vier grundlegende Aufträge: Qualifikation, Enkulturation, Integration und Allokation. Dies sind – in moderner Sprechweise – die vier Outputs von Schule. Sie wären weiter zu präzisieren.⁵² Doch wie müssen die Prozesse aussehen, die uns diese Outputs gewährleisten?

Die Frage danach, die Frage nach den Merkmalen guter Schulen hat inzwischen eine beachtliche Forschungstradition. An ihrem Anfang stehen die Untersuchungen des berühmten amerikanischen Soziologen James Coleman. Coleman u. a. wiesen aufgrund empirischer Studien nach, dass der Einfluss von Schulen und Lehrkräften auf die Lernergebnisse im Vergleich zur sozialen Herkunft gering ist. Dies führte zur These „Schulen sind ohne Bedeutung“ (schools do not matter). Diese pessimistische und deterministische These erreichte bereits Ende der 1970er Jahre Widerstand und rief eine neu entstehende Forschungsrichtung, die Schuleffektivitätsforschung, auf den Plan.⁵³ In frühen Studien wird dabei das so genannte Input-Output-Modell zugrunde gelegt. Diese Modelle werden auch „ökonomische Modelle“ genannt. Das Grundmodell ist einfach: Zunächst werden Schulen identifiziert, deren Output sich über dem Durchschnitt bewegt, die also beispielsweise überdurchschnittliche Ergebnisse in Leistungstests nachweisen können. Dann wird, auch statistisch, untersucht, ob es Input-Variablen gibt, die die Unterschiede ‚erklären‘ könnten. Solche Input-Variablen sind, um einige Beispiele zu nennen, die Schulausgaben, d. h. was an Geld in das System gesteckt wird, oder die Vorbildung der Schüler. Diese Modelle wurden im weiteren Verlauf angereichert, indem Prozessvariablen sowie Kontextvariablen ergänzt wurden.⁵⁴ Prozessvariablen beschreiben die Vorgänge, die in der Box zwischen Input und Output ablaufen. Dazu gehören Charakteristika des Unterrichts oder das Klima in der Schule. Auch die statistischen Verfahren wurden seit den 1980er Jahren deutlich verfeinert. Eine große Rolle spielen dabei Mehrebenenanalysen. Dabei werden Daten auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus, vor allem Lerner – Klassen – Schulen, analysiert. Das Ergebnis dieser Schuleffektivitäts-Studien sind - häufig ähnliche - Listen von Merkmalen, die effektive Schulen auszeichnen sollen. Die Suche nach solchen Merkmalen ist bis heute der heilige Gral der Schuleffektivitätsforschung.⁵⁵ Eine zusammenfassende Darstellung des Literaturstandes liefern Reynolds und Teddlie (2000), in dem sie Prozesse effektiver Schulen auflisten.

- **Prozesse effektiver Führung** (z. B. Beständigkeit, Zielbewusstsein): Gute Schulen zeichnen sich durch effektive Führung aus, die an klaren Zielen arbeitet. Effektive Führungsprozesse sind auf Partizipation innerhalb der Schule und Universität angelegt. Beständigkeit meint, dass nicht ständig neue Ziele verfolgt werden. Das ist leichter geschrieben als getan, insbesondere, wenn bildungspolitisch ständig eine neue Sau durch das Dorf getrieben wird. Dann fällt es der Führung in Schule und Universität nicht leicht, beständig zu bleiben.
- **Prozesse effektiven Lehrens**: Eine gute Organisation von Lehren und Lernen bedeutet ein gutes Management der Lernzeit, eine gute Organisation der Klassenarbeit und die Verwendung entsprechender Unterrichtsmethoden.
- **Entwicklung und Aufrechterhaltung eines tiefgreifenden Fokus auf Lernen**: Im Zentrum der Schularbeit steht die Arbeit an den Lernzielen.
- **Herstellung einer positiven Kultur**: Gute Schulen haben eine gemeinsam geteilte Mission bzw. Vision und einen engen Zusammenhalt im Kollegium.
- **Schaffen hoher und angemessener Leistungserwartungen**: Leistungserwartungen sind ein mächtiges, häufig übersehenes didaktisches Instrument. Seit den 70er Jahren kennen wir in der pädagogischen Psychologie den so genannten Pygmalion-Effekt. Er geht zurück auf ein berühmtes Experiment von Rosenthal und Jacobson. Diese führten in einer Grundschule Tests durch und erzählten den Lehrkräften, dass diese Tests die künftige Entwicklung der Kinder besonders gut vorhersagen könnten. Per Zufall wurden Kinder ausgesucht und den Lehrkräften mitgeteilt, dass bei diesen im kommenden Jahr mit einem außergewöhnlichen intellektuellen Wachstum zu rechnen sei. Und tatsächlich schnitten diese zufällig ausgewählten Kinder bei nachfolgenden Tests signifikant besser ab.⁵⁶
- **Betonung der Rechte und Pflichten von Lernern**: Durchaus deckungsgleich mit den Erörterungen zur politischen Integration bringen gute Schulen die Lerner in die Pflicht der Mitgestaltung.
- **Monitoring des Fortschritts auf allen Ebenen**: Gute Schulen verfolgen die Lernergebnisse sehr genau.
- **Entwicklung der Kompetenzen des Lehrpersonals**: Gute Schulen entwickeln ihr Personal, vor allem durch schulinterne Programme.
- **Involvierung von Partnern in produktiver und angemessener Weise**: Gute Schulen involvieren ihre Partner, z. B. Eltern, kommunale Behörden oder Unternehmen.

Abbildung 7: Merkmale effektiver Schulen nach Reynolds und Teddlie (2000)

5 Die Gestaltung von Schulen und universitärer Lehre

Lassen Sie mich zusammenfassen: Die bildungs- bzw. schultheoretische Reflexion der vier hier ausgewiesenen gesellschaftlichen Aufträge an Schule und universitäre Lehre zeigt uns zunächst den erwünschten Output, das Ziel. Eine entsprechend angelegte empirisch betriebene Schuleffektivitätsforschung würde uns den Weg dahin, d. h. die notwendigen Prozesse und Inputs zeigen. Damit scheint ein klarer Weg zur guten Schule, zur guten universitären Lehre in einem ingenieurwissenschaftlichen Modell gebahnt:

1. Normative Festlegung der Qualitätsmerkmale entlang der vier Aufträge,
2. Ermittlung der dazu notwendigen Prozesse und Inputs im Rahmen empirischer Forschung,
3. Implementation vor Ort.

Und in der Tat: Die Schuleffektivitätsforschung hat in der Reform von Bildungssystemen international deutliche Spuren hinterlassen, sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich. In der Schuleffektivitätsforschung ermittelte Merkmale, besonders das Merkmal der starken Führung, wurden Gegenstand von Reformbestrebungen in vielen Ländern: Dekane wurden gestärkt und Schulleitungen mit neuen Kompetenzen ausgestattet.⁵⁷ Es scheint, als ließen sich Schulen und Universitäten auf dem Reißbrett entwerfen und optimieren. Eine solche ingenieurwissenschaftliche Gestaltung beruflicher Schulen übersieht jedoch einen wichtigen Punkt: Schulen und universitäre Lehre weisen Merkmale komplexer Systeme auf, d. h. Schulen und Universitäten sind komplexe Systeme.⁵⁸

- **Irreversibilität:** Die ursprünglichen Zustände des Systems sind nicht mehr wiederholbar, d. h. wir können, auch wenn wir wollten, nicht einfach den Zustand der Universität oder einer Schule im Jahre 1973 wiederherstellen.
- **Emergenz:** Das Verhalten eines Systems lässt sich nicht adäquat als Aggregation seiner Teile begreifen.
- **Nichtlinearität:** Der Systemoutput verhält sich disproportional zum Stimulus. Wenn beispielsweise der Staat das Zweifache an Geld oder doppelt so gut ausgebildete Lehrer, was immer das heißen mag, in das System steckt, heißt das nicht, dass sich der Output verdoppelt.
- **Vernetzung:** Nicht jedes Element des Systems kann mit jedem anderen Element verknüpft werden.

Abbildung 8: Schulen als komplexe Systeme

Komplexe Systeme verlangen nach neuen Steuerungsmodellen. Diese Steuerungsmodelle kann ich hier nicht im Detail darstellen.⁵⁹ Zu diesen neuen Steuerungsmodellen gehören Elemente wie Autonomie, Reporting, Vertrauen, Evaluation, Selbstreflexion(skapazität) sowie Beteiligung bei der Definition von Kontexten. Wichtig ist dabei, dass diese Elemente eine Einheit, einen Gesamtansatz bilden: Steuerung 2.0 sozusagen. Das ist folgenreich.

Beispielsweise wird meiner Erfahrung nach ein Mehr an Autonomie von Schul- und Hochschulleuten regelmäßig begrüßt, der externen Evaluation stehen sie jedoch skeptisch gegenüber. Hier muss viel deutlicher werden: Evaluation und Reporting: Das ist der Preis, der für ein Mehr an Autonomie zu zahlen ist. Ein weiteres Beispiel: Das bayerische Kultusministerium betont in der Broschüre zur externen Evaluation von Schulen: „Evaluation will und darf kein Instrument der Kontrolle sein“.⁶⁰ Ich habe nicht nur Zweifel, dass das keiner in der Schule glaubt. Nachdem bisher Gesagten ist es auch falsch: Es geht um Kontrolle! Wie könnte die Gesellschaft, der Principal, die Schule oder die Hochschule, den Agent, auch alleine lassen? Es geht aber um eine *neue* Art von Kontrolle, die nichts mehr mit der alten hierarchischen Steuerung einer Schulaufsicht zu tun hat. Kontrolle ja, aber eben im Verbund mit den anderen Maßnahmen. Dazu gehört beispielsweise auch die Selbstreflexion von Schule in der Schule oder von Universität in der Universität. Für diese Selbstreflexion braucht es beispielsweise Freiräume, die nicht durch Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung oder zusätzliche administrative Dinge zugeschüttet werden können. Schon 1954 sprach einer der Pioniere der Managementlehre, Peter Drucker, von „Management by Objectives and Selfcontrol“. In der Literatur wurde daraus ein recht technisches Verfahren des MbO, das den Aspekt der Selbstkontrolle unterschlägt.⁶¹

Lassen Sie mich abschließend zusammenfassen. Schon wegen der parallel laufenden Prozesse in Universitäten und Berufsbildung lohnte es sich, beides gleichzeitig zu betrachten und für beide Bereiche die Frage der Qualität aufzuwerfen. Im weiteren Verlauf konzentrierte ich mich zunächst auf die Frage, wie Qualität auf der Institutionsebene festgestellt werden kann. Hier konnte eine hohe Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Verfahren hervorgehoben werden. Dann ging ich die Frage an, wie Qualitätsanforderungen bestimmt werden können. Pragmatisch geht einerseits von vorhandenen Systemen eine bildspendende Wirkung aus. Als normativen Ausgangspunkt bezog ich mich andererseits auf die vier gesellschaftlichen Aufträge von Schule und Hochschule, auf die vier grundlegenden Ziele von Schule. Dann ging ich auf die Schuleffektivitätsforschung ein, die uns zeigen könnte, wie wir das erreichen könnten. Dabei sollten wir uns bewusst sein, dass Schulen und Hochschulen komplexe Systeme sind, die in einer spezifischen Art und Weise zu steuern sind.

Ich muss feststellen, dass viele Detailprobleme offen bleiben mussten, offen bleiben müssen. Ich ziehe daraus zwei Konsequenzen: Zum einen: Mehr Gelassenheit im Umgang mit diesen Systemen und ihren Produkten, z. B. Evaluationsberichten. Diese Dinge stecken noch in den Kinderschuhen und wir sollten sie entsprechend behandeln. Für mich heißt dies, die Probleme nicht ganz so ernst zu nehmen, aber gleichzeitig doch so ernst zu nehmen, dass sich diese Dinge weiterentwickeln können. Zum Zweiten brauchen wir eine verstärkte Auseinandersetzung um diese Fragen. Das führt mich zum letzten Grund, das Thema „Qualität in Universitäten und beruflichen Schulen“ zu wählen, nämlich die Möglichkeit, im Abspann des Vortrages noch eine Werbeunterbrechung einzulegen: Führen Sie die Auseinandersetzung auf den Hochschultagen Berufliche Bildung im März 2008 in Nürnberg fort! Das Rahmenthema lautet „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“. Ich freue mich auf diese Auseinandersetzung und ich lade Sie dazu herzlich auf ein Wiedersehen an die Alma Mater nach Nürnberg ein!

Anmerkungen:

- 1 Antrittsvorlesung vor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg am 5. Juni 2007. Der Stil der Antrittsvorlesung wurde beibehalten, Begrüßungen und Danksagungen entfernt und Literaturverweise ergänzt.
- 2 Die Modellierung überträgt den prozessorientierten Ansatz der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere das Modell von Porter (Hungenberg, 2006, S. 145 ff.), auf Universitäten. Dies ist eine Erweiterung des Modells von Bildungsinstitutionen bzw. Schulen bei Wilbers (2003, S. 88 f.). Siehe auch die Modellierung bei Seitz und Capaul (2005).
- 3 Aufgegriffen hätte ich hier gerne die aktuelle Auseinandersetzung um die Frage, ob Wissenschaft relevant („relevance“) und/oder starr an methodischen Grundsätzen orientiert („rigour“) sein soll. Diese Frage beschäftigt die Betriebswirtschaftslehre seit einiger Zeit intensiv.
- 4 Das ist ähnlich wie in den Vorjahren. Im Frühjahr 2006 gaben 57 % der Befragten in der BIBB-Schulabgängerbefragung 2006 den Wunsch nach einer dualen Ausbildung an (BMBF, 2007, S. 40).
- 5 So die Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 22.10.2004).
- 6 Siekaup (2005).
- 7 Art. 14 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG).
- 8 STMUK (2006, S. 80 f.).
- 9 Folgmann (2007, S. 87 ff.).
- 10 Deklaration von Bologna (1999).
- 11 Deklaration von Bologna (1999).
- 12 Kommuniqué von Maastricht (2004).
- 13 Kommuniqué von Maastricht (2004).
- 14 Kommuniqué von Maastricht (2004).
- 15 Die Zuordnung der irischen Abschlüsse erfolgt gemäß Steering Committee for National Consultation (2006). Die Zuordnung der deutschen Abschlüsse ist fiktiv, folgt aber einer Darstellung, die von Georg Hanf vom Bundesinstitut für Berufsbildung als Darstellung des Diskussionsstandes bei einem Gastvortrag an meinem Lehrstuhl am 21. Mai 2007 gegeben wurde. Weder die Zuordnung noch die Zahl der Stufen ist fix und auch nicht als Empfehlung o. Ä. zu verstehen. Die Darstellung dient ausschließlich der Veranschaulichung eines recht komplexen Sachverhalts.
- 16 Vergleiche Drexel (2005) sowie Rauner (nach Endress, 2006).
- 17 In München fand im Juni 2007 die zentrale Berufsbildungskonferenz der deutschen Ratspräsidentschaft mit dem Titel „Realizing the European Learning Area“ statt. In den entsprechenden Conclusions heißt es zu ECVET und ECTS: „In the short term, the two instruments should be developed separately, but in the longer term, the goal should be to develop one integrated credit system“ (Munich Conclusions, 2007, S. 7).
- 18 Es gibt beispielsweise eine sehr interessante Verbindung zwischen dem DQR und dem Entgelt-Rahmenabkommen (ERA).
- 19 In diesem Kontext ist die Entwicklung von dualen Studienstrukturen besonders interessant. Wir haben hier in Nürnberg als erste Universität in Deutschland einen Bachelor in Wirtschaftswissenschaften zusammen mit Siemens entwickelt, bei dem sowohl ein Abschluss vor IHK (Industriekaufmann/-kauffrau) als auch ein Bachelor-Abschluss erworben wurde. Bislang sind duale Studienstrukturen eine Domäne der Fachhochschulen und in anderen Bundesländern der Berufsakademien, aber ich vermute, dass sich durch die Bologna-Strukturen verstärkt auch Universitäten in diesem Feld tummeln werden.
- 20 Pörksen (1988).
- 21 Dubs (2003, S. 9).
- 22 EFMD (ohne Jahr).
- 23 STMUK (2005).
- 24 ACQUIN (2003).
- 25 In der Schulentwicklungstheorie bzw. in der Forschung wird die Priorität interner Evaluation betont (Kempfert & Rolff, 2005, S. 13; Newmann, King & Rigdon, 1997). Die interne Evaluation schafft erst die Bedingungen dafür, dass eine externe Evaluation Erfolg verspricht. „Interne Evaluation ist beim Schulentwicklungsmodell vorrangig, externe notwendig“ (Kempfert & Rolff, 2005, S. 13).
- 26 STMUK (2007).
- 27 Q2E ist auch bildspendend für das neu zu entwickelnde staatliche Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen in Bayern (Qmbs). Dieses wird im Rahmen des Modellprojektes „Profil 21“ entwickelt und erprobt.
- 28 Das Q2E-Modell versteht sich als ganzheitlicher Qualitätsmanagement-Ansatz, der sieben Komponenten miteinander kombiniert. In der praktischen Umsetzung wird eine Orientierung an mehreren Schritten empfohlen (Steiner & Landwehr, 2003, S. 62 ff.).

- ²⁹ Das Konzept "Operativ Eigenständige Schule" für berufliche Schulen in Baden-Württemberg sowie Euler (ohne Datum).
- ³⁰ Statt von „Qualitätsleitbild“ wird im bayerischen Qualitätsmanagementsystem an beruflichen Schulen (QmbS) vermutlich eingängiger von „Schulspezifischem Qualitätsverständnis“ gesprochen (Klawitter u. a., 2007).
- ³¹ Steiner & Landwehr (2003, S. 19).
- ³² Siehe auch die Übersicht bei Becker u. a. (2006).
- ³³ ACQUIN (2003, S. 5).
- ³⁴ Für die Adaption in Schulen vgl. Seitz & Capaul (2005, S. 144 ff.). Kritisch siehe Tenberg (2003).
- ³⁵ Einen Vergleich verschiedener extern konzipierter Qualitätsmanagementkonzepte für Schulen findet sich bei Seitz & Capaul (2005, S. 550 ff.).
- ³⁶ ENQA (2005).
- ³⁷ HRK & ACQUIN (2006). Die Akkreditierung von Studiengängen wird von Seiten der Hochschulen nicht selten als zeitaufwändig und teuer dargestellt. Inzwischen bereitet die Kultusministerkonferenz offensichtlich Umstieg auf andere Akkreditierungssysteme vor. Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland hat im Mai beschlossen, zunächst probeweise den Umstieg auf die Systemakkreditierung, d. h. auf eine Meta-Evaluation, zu empfehlen.
- ³⁸ Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ (2004).
- ³⁹ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999).
- ⁴⁰ Das Q2E-Modell (Steiner & Landwehr, 2003a) beinhaltet sowohl Vorstellungen zur Primärevaluation, z. B. das Basisinstrument zur Schulqualität (Landwehr, 2003) sowie vor allem bei der externen Schulevaluation zur Meta-Evaluation (Landwehr & Steiner, 2003b). Die externe Evaluation wird dabei schwerpunktmäßig als Meta-Evaluation konzipiert. Bei einer Meta-Evaluation wird überprüft, ob bei der Evaluation die ausgewiesenen Standards eingehalten wurden oder nicht.
- ⁴¹ Dieser Grundgedanke findet sich beispielsweise auch im didaktischen Ansatz des Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989). Siehe dazu auch den Midas-Effekt bei Achtenhagen (1991).
- ⁴² Moderne Berichterstattung von Unternehmen (Business Reporting) beschränkt sich lange schon nicht mehr auf das Financial Reporting, sondern umschließt auch das so genannte Value Reporting (Fischer & Klöpfer, 2007). Dazu gehört auch das so genannte Triple-Bottom-Line-Reporting, bei dem Unternehmen auch über die soziale und ökologische Effizienz der Geschäftsführung berichten (Wilbers, 2006).
- ⁴³ In anderen Ländern werden diese Dinge sehr kontrovers diskutiert. In den USA ist der No-Child-Left-Behind-Act (NCLB) die bildungspolitische Initiative der Bush-Administration. Einer der vier Grundpfeiler der Initiative ist die ‚erhöhte Verantwortlichkeit der Schulen für die Leistungen der Schüler‘ („increased accountability for student performance“). Dazu müssen beispielsweise über ‚angemessene jährliche Fortschritte‘ der Schüler berichtet werden. In diesem Sinne werden erfolglose Schulen sanktioniert, was bis zur Entlassung von Lehrkräften oder dem Schließen der Schule gehen kann. Dem No-Child-Left-Behind-Act unterliegt die Logik des so genannten High-Stakes-Testing, d. h. eines standardisierten Testens von Schülern mit entsprechender Berichterstattung, die mit ‚bedeutsamen‘ Konsequenzen bewehrt sind. Beide Dinge, der NCLB und das High-Stakes-Testing, werden zurzeit in den USA kontrovers diskutiert (Weinrich, 2007). Die deutsche Bildungspolitik scheint dies nur wenig zur Kenntnis zu nehmen.
- ⁴⁴ Fend hatte bereits 1980 seine bekannte Theorie der Schule vorgelegt. Über zwanzig Jahre später stellt Fend (2006) dieser Theorie eine Neue Theorie der Schule zur Seite.
- ⁴⁵ Goldberg, Halm & Sen (2004).
- ⁴⁶ „Unity without diversity results in cultural repression and hegemony. Diversity without unity leads to Balkanization and the fracturing of the nation-state“ (Banks, 2006, S. 24).
- ⁴⁷ Banks (2006, S. 29).
- ⁴⁸ Gibson (1999, S. 19).
- ⁴⁹ Siehe auch Kimmelmann & Wilbers (2006).
- ⁵⁰ Die Abgrenzung dieser Bürgermodelle stammt von Deichmann (2004).
- ⁵¹ Ein Beispiel aus dem Schulbereich ist die Studie von Hart u. a. (2007). Sie analysieren die Daten einer bekannten amerikanischen Längsschnittsstudie (NELS), bei der Schüler mehrfach hintereinander über viele Jahre befragt werden. Sie zeigen auf, dass ein Engagement in der lokalen Gemeinschaft (community service) im Jugendalter aufgrund der statistischen Daten voraussichtlich dazu führen wird, dass der Erwachsene eine Freiwilligentätigkeit übernimmt und an politischen Wahlen teilnimmt.
- ⁵² Siehe dazu auch den Versuch, berufsübergreifende und berufsfachliche Kompetenzen mit Hilfe von Testinstrumenten fassbar zu machen, wie er in der Machbarkeitsstudie zum ‚Berufsbildungs-PISA‘ von Baethge, Achtenhagen u. a. (2006) unternommen wurde.
- ⁵³ Teddlie & Reynolds (2000), Scherens & Bosker (1997), Wilbers (2004, S. 186 ff.). An der Schuleffektivitätsforschung ist vielfach, gerade von nicht-quantitativ arbeitenden Wissenschaftlern, Kritik geäußert worden (Creemers

& Kyriakides, 2006). Einige Kritikpunkte, z. B. die immer wieder angeführte angebliche Verengung der Leistungsmaßstäbe, sind einfach nachvollziehbar, wurden jedoch in ihrer Pauschalität zu Unrecht vorgebracht. Wie die methodologische Reflexion von Teddlie, Reynolds und Sammons (2000) zeigt, arbeiten viele Studien mit einfachen Leistungsindikatoren, wenngleich es eine ganze Reihe von Studien gibt, die umfangreiche Operationalisierungen von Outputs leisten.

⁵⁴ Reynolds u. a. (2000).

⁵⁵ „'Holy Grail' of SER (school effectiveness research)“ (Reynolds & Teddlie, 2000, S. 134).

⁵⁶ Bromme & Rheinberg (2006, S. 311 ff.).

⁵⁷ Das, obwohl sich beispielsweise gerade die Rolle der starken Führungen in der kontinentalen (niederländischen) Forschung nicht reproduzieren ließ (Kotthof, 2003, S. 62 f.).

⁵⁸ Vgl. Degele (1997).

⁵⁹ Zlatkin-Troitschanskia (2006, insbes. S. 140 ff.) leistet hier eine interessante Anwendung der Theorie der dezentralen Kontextsteuerung auf Schulen.

⁶⁰ STMUK (2005, S. 4).

⁶¹ Willke (1989).

Literatur

- Achtenhagen, F. (1991). Development of Problem-Solving Skills in Natural Settings. In M. Carretero, M. Pope, P. R.-J. Simons & J.-I. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction, Vol. 3* (pp. 49-66). New York et. al.: Pergamon. Press.
- ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut). (2003). *Leitfaden für die Selbstdokumentation und für die Begutachtung von Studiengängen*.
<http://www.acquin.org/acquincms/index/cms-filesystem-action?file=/Leitfaden100304.pdf>.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E. & Baethge-Kinsky, V. (2006). *Berufsbildungs-PISA: Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education* (5th ed.). Boston u. a.: Pearson.
- Becker, M., Spöttl, G., Dreher, R. & Doose, C.-H. (2006). *Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen: Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE)*. Bonn: BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2007). *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn: BMBF.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.) (S. 296-334). Weinheim: Beltz.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347-366.
- Das Konzept "Operativ Eigenständige Schule" für berufliche Schulen in Baden-Württemberg* (ohne Datum),
http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/oes/oes-konzept/Gesamtkonzept-OES_2007-04-19.pdf.
- Degele, N. (1997). Zur Steuerung komplexer Systeme - eine soziokybernetische Reflexion. *Soziale Systeme*, 3 (1), 81-99.
- Deichmann, C. (2004). *Lehrbuch Politikdidaktik: Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft*. München: Oldenbourg.
- Drexel, I. (2005). *Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall*. Berlin, Frankfurt a. M.: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, IG Metall.
- Dubs, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EFMD (European Foundation for Management Development). (ohne Datum). *EQUIS - European Quality Improvement System*. Brussels: EFMD.
http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041027dbvg_att_060720_wupz.pdf.
- Endress, G. L. (2006). Rettet den Facharbeiter! Brüssel will die Berufsbildung vereinheitlichen - auf niedrigstem Niveau. Eine Gefahr für Jugend und Wirtschaft? Fragen an den Berufsbildungsforscher Felix Rauner. *Publik Forum* (2), 20-22.
- ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education). (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Euler, D. (ohne Datum). *Operativ Eigenständige Schule (OES). Begutachtung der Konzeptionierung*. St. Gallen.
- Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“* (2004). *Grundlagen eines Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung für die berufliche Bildung in Europa*. O. O.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, T. M. & Klöpfer, E. (2007). Business Reporting - Neue Inhalte der Berichterstattung in Unternehmen. *RWZ*, 22 (3), 76-81.
- Folgmann, M. (2007). *Modellversuch Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. JoA: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Technische Universität München: Lehrstuhl für Pädagogik.
- Gibson, J. T. (1999). *Developing Strategies and Practices for Culturally Diverse Classrooms*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

- Goldberg, A., Halm, D. & Sen, F. (2004). *Die deutschen Türken*. Münster: Lit.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. & Atkins, R. (2007). High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 197-219.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut). (2006). *Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium: Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung*. Bonn.
- Hungenberg, H. (2006). *Strategisches Management in Unternehmen: Ziele - Prozesse - Verfahren* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1999). *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des "Joint Committee on Standards in Educational Evaluation"*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kimmelmann, N. & Wilbers, K. (2006). Ethnisch-kulturelle Diversität im Klassenzimmer als wirtschaftspädagogische Herausforderung. *VLB akzente*, 15 (11/12), 66-67.
- Klawitter, B. u. a. (2007). *QmBS (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern)*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.
- Landwehr, N. (2003). *Basisinstrument zur Schulqualität: Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Bern: h.e.p.-Verl.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2003). *Grundlagen der externen Schulevaluation: Verfahrensschritte, Standards und Instrumente zur Evaluation des Qualitätsmanagements* (2. Aufl.). Bern: h.e.p. Verlag.
- Newmann, F. M., King, M. B. & Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 41-74.
- Pörksen, U. (1988). *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Siekaup, W. (2005). Die bayerische Wirtschaftsschule - bewährt und krisenerfahren. In VLB (Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern) (Hrsg.), *Die bayerische Wirtschaftsschule - bewährt und krisenerfahren* (S. 9-38). München: VLB-Verlag.
- Steering Committee for National Consultation. (2006). *Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. O. O.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). *Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. Q2E-Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Bern: h.e.p.-Verl.
- STMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). (2005). *Externe Evaluation an Bayerns Schulen: Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- STMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). (2007). *Interne Evaluation an Bayerns Schulen: Konzeptionelle Grundlagen, Anregungen und Vorstellung eines Instrumentariums für einen zentralen Bereich der Schulentwicklung*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2000). The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.
- Tenberg, R. (2003). 'Dienstleistung' Unterricht? Unstimmigkeiten bei der Adaption betrieblicher Instrumente von Qualitätsmanagement an Schulen. In A. Zöller & P. Gerds (Hrsg.), *Personal- und Organisationsent-*

- wicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. *Qualität sichern und steigern* (S. 121-146). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weinrich, K. (2007). *High-Stakes-Testing. Erörterung am Beispiel des No Child Left Behind Act in den USA und die Bedeutung für die deutsche Bildungspolitik*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Universität Nürnberg.
- Wilbers, K. (2003). Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99 (1), 61-106.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze*. Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (2006). Bildung für nachhaltiges Wirtschaften aus einer curricularen Perspektive – Relevanz, Probleme, Optionen. In E. Tiemeyer & K. Wilbers (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften* (S. 387-414). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Willke, H. (1989). Controlling als Kontextsteuerung: Zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. In R. Eschenbach (Hrsg.), *Supercontrolling vernetzt zielgerichtet entscheiden* (S. 63-92). Wien: WUV.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien: Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen*. Frankfurt am Main: Lang.

Autor

Prof. Dr. Karl Wilbers, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, www.wirtschaftspaedagogik.de