

Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen: 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW

Busian, Anne (Ed.); Klein, Birgit (Ed.); Kühnlein, Gertrud (Ed.); Kruse, Wilfried (Ed.); Lang, Martin (Ed.); Pätzold, Günter (Ed.); Wingels, Judith (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Busian, A., Klein, B., Kühnlein, G., Kruse, W., Lang, M., Pätzold, G., Wingels, J. (Hrsg.). (2004). *Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen: 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW* (sfs Beiträge aus der Forschung, 142). Dortmund: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-368116>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Band 142

**2. Dortmunder Forschertag
Berufliche Bildung NRW
Evaluation der Qualität
Berufsbildener Schulen**

Dokumentation

**Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation
Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund**



Dortmund, 2004

Impressum:

Beiträge aus der Forschung, Band 142

ISSN: 0937-7379 (Auflage: 200)

Layout: Ingrid Goertz

Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)

Evinger Platz 17

D-44339 Dortmund

Tel.: +49 (0)2 31 – 85 96-2 41

Fax: +49 (0)2 31 – 85 96-1 00

e-mail: goertz@sfs-dortmund.de

<http://www.sfs-dortmund.de>

2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW

Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen

**Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse,
Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels (Hrsg.)**

Dokumentation

Inhaltsverzeichnis

Evaluation der Qualität berufsbildender Schulen: Kontinuierisierung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen - Bedarfslagen, Forschungsstand und Perspektiven -	7
<i>Wilfried Kruse/Gertrud Kühnlein</i> Berufsschule: Immer nur „Stiefkind“? Ein kurzer Rückblick auf die Debatte	11
<i>Uwe Lehmpfuhl</i> Die Bedeutung kommunaler Bildungsplanung für die Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen	19
<i>Detlef Buschfeld</i> Ein mittleres Maß finden - Zur Evaluation von Berufskollegs über Bildungsgänge	33
<i>Nils Berkemeyer/Melanie Gläser</i> Projektelevaluation des OE-Prozesses an der Allgemeinen Gewerbeschule Basel	43
<i>Gerhard Drees/Günter Pätzold/Judith Wingels</i> Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation – Ausgangsbedingungen und Ansatz des Projekts „Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB)	61
Verechnis der AutorInnen und VeranstalterInnen	75

Evaluation der Qualität berufsbildender Schulen: Kontinuierung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen

- Bedarfslagen, Forschungsstand und Perspektiven -

Im Frühjahr 2003 haben die Universität Dortmund und das Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund die Veranstaltungsreihe „Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung in NRW“ initiiert. Einmal im Jahr bieten die Forschertage Gelegenheit, Zwischenbilanzen zu Stand und Perspektiven der Forschung zur Beruflichen Bildung in NRW zu ziehen. Die Auftaktveranstaltung im Juli 2003 beleuchtete die besondere Situation von Jugendlichen mit Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf und thematisierte die Möglichkeiten regionaler/lokaler Unterstützungsansätze. Die Dokumentation des Forschertages „Jugendliche mit Berufstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort?“ erschien in der Reihe: Beiträge aus der Forschung, Bd. 139, Sozialforschungsstelle Dortmund 2003.

Die hier vorlegte Veröffentlichung dokumentiert den zweiten „Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung in NRW“, der im Februar 2004 zum Thema „Evaluation der Qualität berufsbildender Schulen“ stattfand.

Dieses Thema gewinnt zurzeit besondere Bedeutung im Zusammenhang mit Veränderungen des schulgesetzlichen Rahmens, die in der Perspektive „Autonomie der Schule“ vorgenommen werden (siehe das NRW-Modellvorhaben „Selbstständige Schule“). Es ist ferner präsent bei der Erarbeitung der neuen, am Lernfeldansatz orientierten Rahmenlehrpläne. Nach wie vor ist zudem die PISA-Studie ein wichtiger Impuls für die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich und die Frage nach geeigneten Evaluationsformen.

In den Berufskollegs sind die Schulleitungen und die Kollegien aufgrund der genannten Veränderungsinitiativen mit vor allem zwei gleichzeitig verlaufenden Wandlungsprozessen konfrontiert: mit komplexen Veränderungen der didaktisch-methodischen Grundbestimmungen im Kontext der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen und Lernverständnissen und mit weit reichenden Umgestaltungen der Organisations- und Entscheidungsstrukturen als Voraussetzungen für die Ausweitung der Selbstständigkeit.

Unter diesem Eindruck entsteht in den berufsbildenden Schulen ein umfassendes Interesse an der Vergewisserung über die Qualität der Bildungsleistungen. Zudem ist die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Berufskollegs mit der Verpflichtung zur Evaluation sowie zur Qualitätssicherung und -entwicklung verbunden. Der Bedarf, festzustellen wie „gut“ die Leistungen von Berufskollegs tatsächlich sind, verbindet sich unmittelbar mit der

Frage, was denn „gute“ Leistungen von berufsbildenden Schulen ausmacht.

Gleichzeitig bestehen jedoch große Vorbehalte gegenüber dem sensiblen Thema „Evaluation“: Das Maß und die Qualität der Konsequenzen von Evaluationsaktivitäten sind für die Kollegien und die Schulleitungen nicht absehbar. Zudem bleibt für die Lehrerinnen und Lehrer hinter den qualitativen Begründungen, die für die aktuellen Reforminitiativen gefunden wurden, deren Veranlassung durch bzw. Affinität zu den allgemeinen staatlichen Sparzwängen deutlich sichtbar. So besteht verbreitet die Befürchtung, dass die Kriterien für die Qualität der Leistungen von Berufskollegs letztlich außerpädagogisch bestimmt werden. Nach dem Potenzial von Evaluation und Qualitätsentwicklung wird daher in den Berufskollegs bisher kaum gefragt. Vor allem wird skeptisch diskutiert, welche Konsequenzen für die Arbeitssituationen entstehen, wobei etwa die Einführung von Schul- und Lehrer-Rankings oder die leistungsorientierte Budgetierung der Kollegs nach dubiosen Kriterien befürchtet wird.

Aus wissenschaftlich-berufspädagogischer Sicht ist die Situation der Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Bildung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht als defizitär einzuschätzen (vgl. etwa die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“, QuaBS). In der Literatur überwiegen programmatische und appellative Stellungnahmen. Innovative Konzepte zur Qualitätsentwicklung blieben bislang meist an Projekte in einzelnen Berufskollegs gebunden, die Ergebnisse sind kaum übertragbar.

In konzeptueller Hinsicht konkurrieren die im Bereich der berufsbildenden Schulen bisher dominierenden Formen punktueller Produktevaluation neuerdings mit Modellen partizipativer, entwicklungsorientierter Evaluation, die das Geschehen in den Berufskollegs auch als Prozess aufgreifen. „Entwicklung der Qualität berufsbildender Schulen“ wird dabei als ein kontinuierlicher, von den Beteiligten – insbesondere Lehrerinnen und Lehrern – selbst getragener und kontrollierter, ggf. beratungsgestützter Prozess verstanden. Solche Konzepte betonen die kontinuierliche Entwicklung der Kriterien und der Realisierungsbedingungen für Qualität und intendieren damit auch die Einflussnahme auf die Handlungsbedingungen.

Auf dem 2. Dortmunder Forschertag „Berufliche Bildung in NRW“ ging es vor allem darum, die gegenwärtige Praxis der Qualitätssicherung an berufsbildenden Schulen, Tendenzen im Zusammenhang mit den Wandlungsprozessen in NRW und unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze für die Evaluation in Berufskollegs einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Vor allem ging es vor dem Hintergrund der oben skizzierten Bedarfslagen sowie des aktuellen Forschungsstands darum zu prüfen, welche Formen von Evaluation sowie begleitender Beratung geeignet erscheinen,

Qualitätsentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen zu unterstützen und mögliche Forschungsdefizite im Hinblick auf praktische politische Gestaltungserfordernisse in NRW zu identifizieren.

Der 3. Dortmunder Forschertag ist für das Frühjahr 2005 geplant.

Dortmund, Mai 2004
Die HerausgeberInnen

Berufsschule: Immer nur „Stiefkind“? Ein kurzer Rückblick auf die Debatte

Wenn man heute über die Gestaltung der Berufsschule spricht, kann es nützlich sein, sich der entsprechenden Debatten aus den vergangenen Jahrzehnten kurz zu vergewissern. Wir skizzieren Positionen anhand eigener Beiträge und Studien seit Mitte der 80er Jahre.

1989: Neue Aufgaben für die Berufsschule?

Im Jahr 1989, zum 20. Geburtstag des Berufsbildungsgesetzes, bat uns die GEW um ein Gutachten zu „Berufsbildung im Wandel - Neue Aufgaben für die Berufsschule?“ (Kruse, Kühnlein, Paul-Kohlhoff, Strauß 1989). Die Auseinandersetzung mit der „Leit-Funktion“ ausbildungsaktiver Großbetriebe im System der Berufsbildung spielte damals eine wichtige Rolle. Auch wenn sie nicht das Gros der Ausbildungsplätze lieferten, bestimmten Großbetriebe das Bild, weil sie über professionelles Ausbildungspersonal und Betriebsräte mit Zuständigkeiten für Ausbildungsfragen verfügten und damit auch die „Schaltstellen“ in Neuordnungsverfahren wie in der öffentlichen Diskussion besetzen konnten. Der damalige Modernisierungsschub – durch Modellversuchsprogramme der Bundesregierung unterstützt – fand vor allem in Großbetrieben statt. Ein damit verbundener „Expansionismus“ großbetrieblicher Ausbildung verschob das Gewicht des Handelns im „Dualen System“ immer mehr in Richtung Betriebe – ein historischer Effekt mit langdauernder Wirkung!

Neue Lernkonzepte fanden sich damals am ehesten in Großbetrieben, die zugleich selbst immer stärker die berufstheoretische Unterrichtung mit übernahmen. Diese Tendenz nannten wir damals „Privat-Verschulung“, gemeint war damit, dass immer mehr systematische und theoretische Elemente in den Großbetrieb wanderten, aber unter der Prämisse der mehr oder weniger unmittelbaren betrieblichen Nutzenbezüge; die Berufsschule wurde im Verhältnis zu den Großbetrieben immer zweitrangiger und konnte mit ihnen in Ausstattung und Leistungsfähigkeit nicht konkurrieren. Heute haben die Großbetriebe, selbst unter massivem Rationalisierungsdruck, in erheblichem Maße diese dynamische, aber eben auch problematisch einseitige Funktion in der Berufsausbildung eingebüßt.

Führungsrolle und Dominanz innovativer großbetrieblicher Ausbildung wurden landauf - landab eher positiv eingeschätzt; und tatsächlich boten manche Unternehmen ein „Experimentierfeld“ von hoher Qualität, das durch Modellversuche besetzt wurde und zu beispielhaften Lösungen führte. So wurde – um ein Beispiel zu nennen, an dem wir selbst beteiligt waren – schon frühzeitig bei

der Veba Oel AG in Gelsenkirchen (Lapke, Paul-Kohlhoff 1987) ein Ansatz gestartet, die problematische Abkapselung von Lehrwerkstatt und Labor gegenüber den Produktionsprozessen durch Erkundungskonzepte zu überwinden und damit von Beginn der Ausbildung an eine Prozessorientierung einzuführen; Überlegungen, die sich „in der Fläche“ erst sehr viel später durchgesetzt haben.

Beschränkungen einzelbetrieblicher Ausbildung

Aufgrund der in dieser Zeit erheblichen (groß-) betrieblichen Reformdynamiken schien vergessen, was die Lehrlingsbewegung zwanzig Jahre zuvor umgetrieben hatte, nämlich die Einsicht in die Begrenzungen und die eingebauten Risiken einer privatverfassten, einzelbetrieblich bestimmten und gestalteten Ausbildung, die – in welchen Freiräumen auch immer – an die einzelbetrieblichen Verwertungsinteressen rückgebunden ist. Mit der durch das Berufsbildungsgesetz erreichten Durchsetzung von „Ausbildung überhaupt“ (Kruse 1986) – die Lehrlingsbewegung hatte skandiert: „Ausbildung statt Ausbeutung!“ - und gestützt durch die (groß-) betrieblichen Reformdynamiken schien die *Qualität* betrieblicher Ausbildung – zumindest in diesem Segment – gesichert. Und tatsächlich wurden die Begrenztheiten, die aus einzelbetrieblicher Verantwortung für Ausbildung resultieren, in der Folge *im mainstream* der öffentlichen Diskussion nur noch bei *quantitativen Engpässen*, also hinsichtlich des Angebots an Ausbildungsplätzen, thematisiert; mit der Folge einer Vernachlässigung inhaltlicher und pädagogischer Aspekte von Qualität – bis hin zur aktuellen Ausbildungsplatzabgabe.

Gegenüber dieser dominanten, aber immer auch beschränkend wirkenden Rolle der (Groß-) Betriebe in der Berufsbildung mit ihren „kolonialistischen“ Tendenzen gegenüber der Berufsschule machten wir im o.g. Gutachten die Notwendigkeit einer Stärkung der Berufsschule geltend, und zwar vor allem in zweierlei Hinsicht:

- Unter dem Aspekt von „Mündigkeit“ und selbstbewusster Wahrnehmung der eigenen, den Einzelbetrieb überschreitenden Interessen der Auszubildenden betonten wir die Korrektiv-Aufgabe öffentlicher Berufsbildung;
- unter dem Aspekt des Erwerbs der in Zukunft erforderlichen beruflichen Kompetenzen, wie Zusammenhangswissen, Berufsfeldorientierung, Gestaltungsfähigkeit etc. zeigten wir, dass der Einzelbetrieb zu „eng“ ist.

Betrachtet man die Berufsausbildung als Prozess des Erfahrens der eigenen Beruflichkeit und deren sozialer Einbindung, dann vermittele – so die Argumentation – der einzelne Betrieb immer nur einen Ausschnitt. Die Gefahr bestehe, dass die Jugendlichen diesen in prototypischer Weise „für ihren Beruf insgesamt“ nähmen, während es um die Herausarbeitung des Exemplarischen dieses Ausschnitts ginge. In positiver Wendung wurde hierzu bereits 1986 auf einem großen Bildungskongress der GEW in Hannover der Ansatz des „Arbeitsprozess-Wissens“ (Kruse 1986) skizziert - ein Konzept, das später in der berufspädagogischen Diskussion eine be-

merkwürdige Karriere gemacht hat, aber wiederum vor allem für den Betrieb durchdacht wurde, während es aus unserer Sicht wesentlich mit einer Neubestimmung der Rolle der Berufsschule im Verhältnis zu den Betrieben verbunden war.

Eigenständige Rolle der Berufsschule, aber nicht „Verschulung“

Die neue Stärke der Berufsschule sahen wir gerade in der Trennung und Eigenständigkeit gegenüber dem Betrieb: „Die Berufsschule könnte ihre Trennung vom Betrieb eben positiv wenden, wenn sie eine pädagogisch-didaktische Strategie auf die betrieblichen Prozesse hin entwickelt, die durch Distanz, Reflexion und Exemplarik gekennzeichnet ist.“ Und: „Aus einem solchen Verständnis vollständiger beruflicher Handlungskompetenz heraus müsste die ausbildungsbegleitende Funktion der Teilzeitberufsschule als ihre besondere Stärke betrachtet werden.“ (S.78)

Die damit verbundene Kritik an der Einzelbetriebsgebundenheit der Ausbildung führte oftmals zu dem typischen Missverständnis, dass wir einer Verschulung und Verstaatlichung der Berufsbildung das Wort redeten. Es musste also erneut auseinandergesetzt werden, was so verwachsen war, dass es immer in eins gesetzt wurde: das „duale Prinzip“ als Lernortkombination und die einzelbetriebliche, private Verfügung über den Lernort Betrieb. Bei dieser erneuten Differenzierung half uns die Erfahrung aus Projekten in anderen europäischen Ländern, damals vor allem in Spanien, in denen wir immer wieder versuchen mussten, das „duale Prinzip“ von der wirtschaftlichen und rechtlichen Verfügung über die Berufsbildung in Deutschland (Basis: Ausbildungsvertrag als Quasi-Arbeitsvertrag) zu unterscheiden. Während so z.B. das „duale Prinzip“ in Spanien ein großes Interesse fand und in der Folge zu einer massiven Integration von Betriebspraktika in die Berufsbildung führte, fand die einzelbetriebliche Verfügung, wie sie in Deutschland vorherrscht, wenig Gegenliebe.

Knapp zehn Jahre später, im Gutachten zur „Qualität und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (Kruse, Kühnlein, Paul-Kohlhoff, Eichler 1996), sahen wir uns deshalb genötigt, unsere systemkritische Position noch einmal zuzuspitzen, indem wir darauf hinwiesen, dass die Dominanz des Einzelbetriebs die kompetenzentwickelnde Funktion „dualen Lernens“ aushöhlt. Wir formulierten ein berufsbildungspolitisches „Paradox“: „Der Betrieb als Lernort ist unverzichtbar für eine gelingende berufliche Bildung“ und *deswegen* müssen Lernortstruktur und Gewichtung neu geordnet werden, und zwar vor allem auch in qualitativer Hinsicht, unter bedeutsamer Aufwertung der Teilzeitberufsschule.

Nach der ‚Wende‘ : Lernort Betrieb als ‚knappes Gut‘

Dazwischen lag die ‚Wende‘ – die Wiedervereinigung Deutschlands – und der dramatische Zusammenbruch des Berufsbildungssystems im Bereich der ehemaligen DDR. In dieser Zeit wuchs den

Berufsschulen vor allem die Aufgabe zu, Ersatzfunktionen für den wegbrechenden Partner Betrieb zu übernehmen. Es wurde schnell klar, dass die Idee, ein „duales System“ mit Betrieben als gleichwertigen Partnern in den östlichen Bundesländern zu rekonstruieren, weitgehend chancenlos sein würde. Anstatt dies aber als Möglichkeit für eine Neubestimmung von „Dualität“ zu nutzen, wurde weitgehend an dieser Fiktion festgehalten, was dazu führte, alle nichtbetriebsbasierten Ansätze als Zwischen- und Notlösungen abzuwerten (Eichler, Kühnlein 1997). Dies ist ein Muster, das sich in ganz Deutschland eingebürgert hat: Die öffentlich verantworteten und finanzierten beruflichen Schulen werden zum Ausfallbürgen für den Rückzug der Betriebe aus ihrer so definierten und gewollten „Ausbildungsverantwortung“ – wie immer dieser Ausfall auch verursacht sein mag. Der „Lernort Betrieb“ ist im letzten Jahrzehnt immer mehr zu einem „knappen Gut“ geworden, das insbesondere Jugendlichen mit besonderen Berufsstartschwierigkeiten nur noch schwer zugänglich ist, während andere Lernorte faktisch aufgewertet wurden – ohne dies in Form eines neuen „Mischsystems“ offiziell zur Anerkennung zu bringen. Zugleich sind die Ansprüche an eine qualitativ hochstehende Berufsausbildung deutlich gestiegen.

Szenario 2010

Vor diesem Hintergrund hatten wir vor knapp drei Jahren die Gelegenheit, im Rahmen eines CEDEFOP/ETF - Projektes zu Berufsbildungs-Szenarien für Europa eine kurze Studie in NRW durchzuführen. Wir befragten relevante Akteure der beruflichen Ausbildung – weit über den Kreis der Partner im „Ausbildungskonsens“ hinaus – nach ihren Einschätzungen und Optionen in Bezug auf den im Szenario-Projekt vorgeschlagenen „Horizont 2010“ (Klein, Kruse, Kühnlein 2003).

In Bezug auf die beruflichen Schulen lautete die Frage, über die wir mit den ExpertInnen diskutiert haben, etwa so: Was ist zu tun, um das deutsche System der beruflichen Bildung zukunftstauglicher, krisenfester und zugleich qualitätssicherer zu machen, so dass es den Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung gerecht wird? Wie kann darin die Berufsschule als öffentlich verantworteter Teil der beruflichen Bildung ihren systematischen Ort wieder gewinnen bzw. erhalten? Wie lässt sich der „eigenständige Bildungsauftrag“ des Lernorts Berufsschule als Teil des gemeinsamen Bildungsauftrags von schulischen und betrieblichen Lernorten neu definieren?

Pluralisierung beruflichen Lernens

Das erste wichtige Ergebnis lässt sich so zusammenfassen: Für die Zukunft werde man noch stärker als heute schon nicht nur von einer *Pluralisierung* der Lernorte innerhalb des Dualen Systems ausgehen müssen, sondern von einer *Vielzahl* und *Vielfalt* möglicher Ausbildungswege, also nicht mehr von „Königswegen“ (Zitat:

„Für jede Berufsgruppe müssen jeweils unterschiedliche Lösungen gefunden werden.“). Hierbei sei zugleich eine zunehmende Durchmischung von privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen, zwischen allgemeinen und beruflichen, zwischen akademischen und nicht-akademischen Bildungsgängen sowie zwischen formalisiertem und informellem Kompetenzerwerb zu erwarten. Die Demarkationslinien zwischen Berufen sowie zwischen Aus- und Fort- oder Weiterbildung würden geschwächt.

Daraus müsste wohl eine Überwindung von verengten und spezialistischen Betrachtungsweisen folgen. Der bildungspolitische Blick dürfte sich nicht mehr – wie in Deutschland ja traditionell vorherrschend – *entweder nur* auf die Berufsausbildung im Dualen System *oder* auf allgemeinbildende Schulen *oder* vollzeitschulische Berufsausbildung *oder* auf betriebliche Weiterbildungsformen etc. richten, sondern müsste sich erneuernd auf das Bildungssystem *als Ganzes* richten. Die von einander weitgehend abgeschotteten Diskurse in den einzelnen „Bildungsmilieus“ müssten aufeinander zu bewegt und vernetzt werden.

Für das Teilsystem berufliche Schulen bedeutet dies: Die bereits reale Differenziertheit der Bildungsangebote (in Bezug auf Aus- und Weiterbildungsangebote, die Berufsfelder, Heterogenität ihrer Schülerschaft) und die faktische Verflochtenheit zwischen einer Vielzahl von lokal/regional „ansässigen“ Lernorten muss als neues und zentrales Aufgaben- und Kompetenzfeld begriffen und weiter entfaltet werden.

Auf dem Weg zu Kompetenz-Zentren?

Darauf bezogen werden neue institutionelle und rechtliche Fassungen dieser Aufgabenstellungen diskutiert, bei der GEW unter dem Stichwort „Berufsbildungszentren“, in allgemeinerer Weise aber auch im Sinne einer „Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren“. Unsere Gespräche zeigten aber, dass diese Idee der „Kompetenzzentren“ in NRW eher in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten eine Rolle spielt, als dass sie handlungsleitend wäre. So kommt sie z.B. in der Agenda des Ausbildungskonsenses II nicht vor.

Es scheint so, dass vor allem das Berufskolleg-Gesetz als NRW-Beitrag zur Weiterentwicklung im System betrachtet wird. Die mit dem Berufskolleg-Gesetz eingeleitete Entwicklung wurde allerdings von unseren GesprächspartnerInnen recht unterschiedlich beurteilt. Zunächst gibt es offenbar kein einheitliches Verständnis von den neuen Funktionen und den neuen Organisationsformen, die sich mit der Vision von Berufskollegs als „regionalen Steuerungs- und Kompetenzzentren“ verbinden könnten. Unter dieser Überschrift werden mittlerweile recht unterschiedliche Modelle „angedacht“: Die Spannbreite reicht von einer gezielten Anreicherung des bisherigen Unterrichtsangebotes, z. B. um Zusatzqualifikationen bzw. Weiterbildungsmodule, über die Zusammenführung der bisherigen Monoberufsschulen unter einem Dach (berufsfeldübergreifend, z.B. im Sinne einer Bündelung von „Finanzdienstleistungsbe-

rufen“), die Koordinierung von (betrieblichen) Ausbildungsverbänden bis hin zu neuen Aufgabenzuweisungen im regionalen Kontext, die darauf ausgerichtet sind, möglichst umfassend alle Qualifizierungsangebote vor Ort zu koordinieren und zudem insgesamt stärker beratend tätig zu werden. Konzepte für mehr Eigenverantwortung im Sinne von „Selbstständiger Schule“ und anderen neuen Steuerungsmodellen spielen in diesem Zusammenhang eine erhebliche Rolle.

Künftige Rolle der Berufskollegs umstritten

Übereinstimmung bestand darin, dass die Umsetzung der Idee eines „regionalen Kompetenzzentrums“ eine Aufwertung des öffentlichen Lernorts Berufskolleg/Berufsschule beinhaltet, weil sie eine Erweiterung von Kompetenzen bedeuten würde - sowohl nach außen (regionale Koordinierung von Lernangeboten unterschiedlicher Träger) als auch nach innen (Vorhalten von Lern- und Beratungskapazitäten, die das Angebotsspektrum des bisherigen Schulunterrichts überschreiten).

Ob dies allerdings als bildungspolitische Option tatsächlich gewünscht wird, ist – vor allem unter den Sozialpartnern – umstritten. So befürchtet z.B. die Gewerkschaft GEW, dass mit solchen Entwicklungen ein weiterer Schritt in Richtung Privatisierung öffentlicher Bildungseinrichtungen verbunden sein könnte. Die Kammern sehen in der möglichen Entwicklung der Berufskollegs zu regionalen Kompetenzzentren keinen bildungspolitischen Pluspunkt für die Region, weil aus ihrer Sicht die Berufskollegs nach wie vor zu unbeweglich, zu wenig flexibel, zu wenig an den betrieblichen Bedürfnissen orientiert seien. Sofern es um die Koordinierung und Steuerung regionaler Bildungsbedarfe und -angebote geht, könnten sich die Kammern auch vorstellen, ihre eigenen Bildungseinrichtungen stärker ins Spiel zu bringen. Die Arbeitsverwaltung sieht die Gefahr einer unproduktiven Überschneidung der eigenen (künftigen) Funktionen mit denen der Berufskollegs. Die Aufwertung von Berufskollegs zu regionalen Kompetenzzentren träfe also – auf dem aktuellen, wenig entfalteteten Konkretisierungsniveau – auf verschiedene, teilweise heftige Vorbehalte.

Skepsis gegenüber der Machbarkeit

Skepsis besteht auch gegenüber der Machbarkeit, also der praktischen Durchsetzbarkeit einer solchen Neuorientierung – zumindest was den einigermaßen überschaubaren Zeitraum der nächsten 5 bis 10 Jahre anbelangt. Solche inneren und äußeren Hemmnisse werden auf ganz unterschiedlichen Ebenen gesehen:

- So werden – obgleich das neue NRW-Berufskolleggesetz überwiegend positiv eingeschätzt wird – die damit verbundenen Umsetzungs-Erfahrungen eher zwiespältig beurteilt: Ist wirklich ein qualitativ neuer Schritt zur Aufwertung des Lernorts Berufsschule erkennbar? Können die Berufskollegs von ihren neu gewonnenen Freiheiten (ausreichend) Gebrauch machen?

Ist eine Neupositionierung der Berufskollegs auf den regionalen Bildungsmärkten wirklich gewollt oder werden ihnen lediglich – unter finanziell zunehmend restriktiveren Bedingungen – neue Aufgaben und erweiterte Funktionen in Aussicht gestellt? Bedeutet der Zugewinn an neuen Entscheidungsfreiheiten demnach praktisch lediglich, dass der Mangel eigenverantwortlich verwaltet werden muss?

- Als ein weiteres Hemmnis von erheblicher Tragweite wird schließlich von vielen DiskussionspartnerInnen (hier insbesondere Schulleitungen, Interessenvertretungen, WissenschaftlerInnen) auf einen wichtigen Umstand aufmerksam gemacht: die „innere Trägheit“ der beruflichen Schulen. Die hiermit aufgerufenen Fragen sind u.a.: Kann tatsächlich davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer einen solchen Wandel aktiv mit tragen würden, also das dafür erforderliche Engagement und die Bereitschaft zu mehr Eigeninitiative aufbringen? Oder ist nicht vielmehr zu vermuten, dass die aus negativen Erfahrungen und einem tradierten Rollenverständnis resultierende Beharrung vorherrschen wird? Eine veränderte, dynamisierende Rolle der Kollegs in der Region müsste sicherlich – so die verbreitete Auffassung – auch durch Veränderungen bei der Ausbildung der BerufsschullehrerInnen flankiert werden; ein Umdenkungsprozess, der weit über die aktuell laufende formale Studienneuordnung (Master/Bachelor) hinausgehen müsste.
- Eine große interne Schwierigkeit wird im Prestigegefälle gesehen, das zwischen Bildungsgängen, die zur Hochschulreife führen, und beruflichen Bildungsgängen besteht. Der Prestigemangel trifft vor allem diejenigen beruflichen Bildungsmaßnahmen, in denen sich Jugendliche mit besonderen Berufseinstiegschwierigkeiten befinden, also berufsvorbereitende Maßnahmen oder Klassen mit sogenannten „nicht-ausbildungsfähigen“ oder schwierigen Jugendlichen, was insbesondere die soziale und berufliche Inklusionsaufgabe der Kollegs erschwert.

Mit der Idee von „regionalen Kompetenzzentren“ verknüpfen sich also eine Fülle von Fragen auf bildungspolitischer, konzeptioneller und praktischer Ebene, ohne dass sie in den derzeitigen Debatten in NRW eine angemessene Antwort fänden; ihr Stellenwert ist gegenwärtig nicht sehr hoch. Problematisch wäre es, wenn diese Frage Konjunktur vor allem gewänne, um den zunehmenden finanziellen Mangel von den Kollegs in Eigenregie verwalten zu lassen.

Selbstständige Initiativen „von unten“

Worauf es jedoch ankäme – und dies gilt sicherlich auch noch im Jahre 3 nach unseren Befragungen zum „Horizont 2010“ – wäre ein Vorstoß zur Verbesserung des Lernorts Berufsschule, der die dort Arbeitenden dazu anregte, eigenständig auf die Suche nach einem neuen Profil zu gehen, dies zu verantworten und zu tragen. Laufende Versuche von Berufskollegs, in der Region bzw. vor Ort

eine stärker koordinierende und moderierende Funktion zu übernehmen, sind hierbei zukunftsweisend, weil die Berufsschulmacher Kompetenz und Selbstbewusstsein demonstrieren, anstatt sich über das Schicksal zu beklagen, dass die öffentlichen Berufsschulen – auch in Konkurrenz zu Berufsakademien und anderen privaten Bildungsanbietern – zu „Restschulen“ zu verkommen drohen.

Wie wichtig und vor allem *dringlich* eine progressive Klärung der Rolle der Berufsschulen im Gesamtsystem beruflicher Bildung ist, zeigt ein abschließender kurzer Blick auf die Ausbildungsplatzsituation des Jahres 2003/04 in NRW: 60% der AusbildungsplatzbewerberInnen – so weist die Statistik des Landesarbeitsamtes aus – sind im Herbst 2003 bereits zum wiederholten Male zur Ausbildungsplatzsuche angetreten (Altbewerber); nur 40% wurden als neue BewerberInnen registriert, die direkt von der Schule in eine Ausbildung wollen. Die Maßnahme- und Warteschleifen werden immer länger; dabei nimmt die unproduktive „Park“-Funktion der Berufsschulen einen immer größeren Raum ein. Ihre Umwandlung in einen veritablen Prozess des beruflichen und sozialen Kompetenzaufbaus ist überfällig.

Literatur

- Klein, Birgit, Wilfried Kruse, Gertrud Kühnlein 2003: Berufliche Bildung, Horizont 2010 - Ergebnisse aus NRW, in: Philipp Grollmann, Wilfried Kruse, Felix Rauner: Scenarios and Strategies for VET in Europe. German Report, Bremen/Dortmund
- Kruse, Wilfried 1986: Verallgemeinerung der Berufsausbildung auf der Basis des „dualen Systems“. Zur Schlüsselfunktion der betrieblichen Berufsausbildung für den Eintritt ins Arbeitsleben, in: Joke Frerichs, Werner Fricke et.al. (Hrsg) : Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen, Bonn
- Kruse, Wilfried 1986: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozess-Wissens, in: Jochen Schweitzer (Hrsg): Bildung für eine menschliche Zukunft, Weinheim
- Kruse, Wilfried, Gertrud Kühnlein, Angela Paul-Kohlhoff, Jürgen Strauß 1989: Berufsausbildung im Wandel - Neue Aufgaben für die Berufsschule, Frankfurt am Main
- Kruse, Wilfried, Gertrud Kühnlein, Angela Paul-Kohlhoff, Susanne Eichler 1996: Qualität und Finanzierung der beruflichen Bildung in der Mitte der 90iger Jahre, Düsseldorf
- Eichler, Susanne, Gertrud Kühnlein 1997: Berufsschulen als Reparaturbetrieb? Erfahrungen mit der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern, Weinheim und Mering
- Lapke, Gerhard, Angela Paul-Kohlhoff 1987: Lernchancen nutzen - Erfahrungen vermitteln. Überlegungen und Ergebnisse zum Betriebseinsatz im 1. Ausbildungsjahr, in: Lernfeld Betrieb 6/1987

Die Bedeutung kommunaler Bildungsplanung für die Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen

Einleitung

Die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit ist spätestens mit den Ergebnissen aus den internationalen Leistungsvergleichsmessungen im Kontext von TIMSS und PISA auch in Deutschland zu einem „Megathema“ der Bildungsforschung geworden. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den zunehmenden Bemühungen um systematische Formen des Qualitätsmanagements in deutschen Schulen und findet ihren Niederschlag in zahlreichen Modellversuchen (so etwa QuibS und QuabS im Bereich der beruflichen Schulen) sowie einschlägigen Veröffentlichungen zu diesem Thema (vgl. etwa KEMPFERT/ROLFF 1999). Im Kontext dieser Entwicklung scheint es nach Einschätzung des Verfassers naheliegend, auch den Bereich der Bildungsplanung dahingehend zu hinterfragen, inwieweit die dort gewonnenen Ergebnisse zu einer Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit beitragen können.

Um sich dem Thema dieses Beitrags anzunähern, sind jedoch zunächst einige begriffliche Klärungen erforderlich, die den Bereich der Bildungsplanung betreffen. So wird es im ersten Teil dieses Aufsatzes darum gehen, die Schulentwicklungsplanung für das berufliche Schulwesen als einen Teilbereich kommunaler Bildungsplanung zu identifizieren und ihn von anderen Planungsbereichen abzugrenzen. Im zweiten Teil soll dann versucht werden, die aus Sicht des Verfassers vorhandenen Bezüge zwischen dieser Form der Bildungsplanung und den aktuell zu beobachtenden, systematischen Bemühungen um die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit in den beruflichen Schulen aufzuzeigen. Unter Bezugnahme auf konkrete Fallbeispiele aus der Arbeit am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund werden dann die zentralen Elemente und Prozesse einer Berufsschulentwicklungsplanung herausgearbeitet, bevor anschließend die Anschlussfähigkeit zwischen diesen beiden Bereichen (Bildungsplanung und Qualitätsentwicklung) einer abschließenden Betrachtung unterzogen wird, bei der auch der dort festgestellte Entwicklungsbedarf thematisiert werden soll.

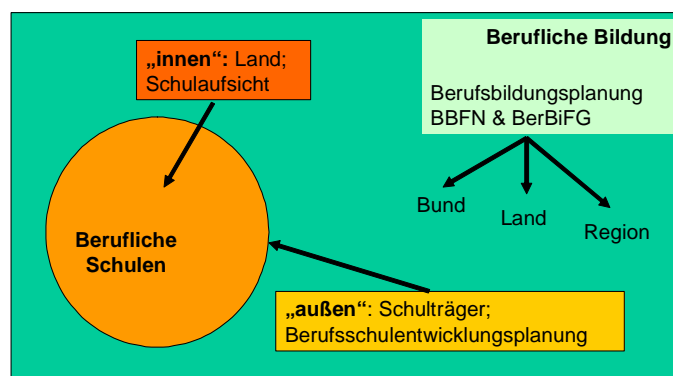
1. Berufsschulentwicklungsplanung als Teilbereich der Bildungsplanung

Der Verfasser dieses Beitrags geht von der These aus, dass es in Deutschland keinen umfassenden Ansatz der Bildungsplanung gibt, sondern lediglich Planungsansätze für unterschiedliche Teilbereiche des Bildungssystems, die überdies relativ unvermittelt nebeneinander stehen. Diese These gilt auch für die Planung des berufli-

chen Bildungswesens, das in Deutschland – anders als in der hier gewählten, auf Planung fokussierten Darstellungsform (vgl. Abb. 1) suggeriert – als ausgesprochen komplex zu charakterisieren ist (vgl. hierzu etwa KUTSCHA 1996).

So ist das berufliche Schulwesen nicht nur Bestandteil des beruflichen Bildungswesens, das im Bereich des dualen Systems der beruflichen Erstausbildung eine sehr enge Koppelung mit dem Beschäftigungssystem aufweist, sondern es gehört gleichzeitig auch zum Schulsystem, das seinerseits wiederum nach ganz anderen Kriterien organisiert und strukturiert ist und dadurch auch – mit HARNEY und RAHN (2000) gesprochen – einer anderen „Handlungslogik“ folgt, als die vorgenannten Bereiche. In dem in der folgenden Abbildung dargestellten Bereich der beruflichen Bildung kommen mindestens drei Planungsansätze und -traditionen zum Tragen, und zwar die Berufsbildungsplanung, die Planung der „inneren“ Schulangelegenheiten durch das Land sowie die Schulentwicklungsplanung auf kommunaler Ebene.

Abb. 1: Berufsschulentwicklungsplanung als Teilbereich von Bildungsplanung



Die Berufsbildungsplanung wurde auf Bundesebene mit dem Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) von 1981 rechtlich sanktioniert und ist durch das Berufsbildungsforschungsnetz institutionell abgesichert, dem neben dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn auch der weite Bereich der akademischen Berufsbildungsforschung in Deutschland angehört (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, in TIPPELT 2002).

Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt hier auf dem System der dualen Berufsausbildung, dem Ausbildungsstellenmarkt mit seinen Konjunkturen von Angebot und Nachfrage und dem, was hieraus schließlich in berufliche Bildung einmündet bzw. auch eben nicht einmündet (unvermittelte Bewerber/-innen). Berufsbildungsplanung hat dabei eher den Charakter von System-Monitoring, das sich im Schwerpunkt auf Bundes- und Landesebene konzentriert,

dabei aber auch die regionale Ebene berücksichtigt (vgl. Regionaldaten zur beruflichen Bildung in NRW 2000, hrsg. vom MASQT NRW bzw. auch die Regionaldaten in den Berufsbildungsberichten des BMBF). Vereinzelt finden sich darüber hinaus auch Ansätze zu einer unmittelbar auf die Region bezogenen Berufsbildungsberichterstattung, so etwa im Forschungsprojekt ReBIS der Universität Duisburg (vgl. hierzu auch KUTSCHA 1998).

Ungeachtet dessen bleibt nicht nur das berufliche Schulwesen in den hier genannten Formen der Berufsbildungsplanung weitgehend ausgespart. Sie sind i.d.R. auch nicht als Planungsansätze i.e.S. zu verstehen, da sie sich üblicherweise auf Bestandsaufnahmen, Analysen und Projektionen beschränken und den für Planung ebenfalls konstitutiven Bereich der „Maßnahmeplanung“ (d.h. die Verabredung bzw. Festlegung von Maßnahmen zur Bewältigung eines festgestellten Handlungsbedarfs) nicht berücksichtigen. Begründet wird diese Zurückhaltung zum einen mit dem privatrechtlichen Charakter betrieblicher Ausbildungsverhältnisse, die sich dem planerischen Zugriff von außen weitgehend entziehen und zum anderen mit der Vielfalt der in diesem Bereich vorfindbaren Zuständigkeiten.

Die beiden anderen Ansätze von Planung beziehen sich auf das Schulwesen selbst, dessen inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung in Deutschland in die Verantwortung der Bundesländer gestellt ist („Kulturhoheit“ der Länder). Dabei wird zwischen den „inneren“ und „äußeren“ Schulangelegenheiten unterschieden. Für die (Planung und Umsetzung der) „inneren“ Angelegenheiten (rechtlicher Rahmen, Lehrpläne, Personal) sind die Länder direkt, d.h. in Gestalt ihrer Schulministerien bzw. nachgeordneter Behörden (z.B. Schulaufsicht bei den Bezirksregierungen) zuständig. Planung findet in diesem Bereich vorrangig als Personalplanung statt und wird von der Öffentlichkeit am ehesten im Hinblick auf ihre Ergebnisse (vorrangig bei Lehrermangel) wahrgenommen. So erstellen die Bundesländer Prognosen zum künftigen Lehrerberuf, die sich einerseits an den Vorausschätzungen künftig zu erwartender Schülerzahlen und andererseits an der Altersstruktur ihres Lehrpersonals orientieren (vgl. etwa die einschlägigen Berechnungen des hessischen Kultusministeriums, dokumentiert unter: www.kultusministerium.hessen.de).

Mit dem Begriff „äußere“ Schulangelegenheiten ist hingegen die räumlich-sächliche Dimension des Versorgungsbedarfs angesprochen, d.h. die Schulgebäude (nach Größe und Standort) und ihre jeweilige räumliche und technische Ausstattung. Dieser Bereich der Infrastruktur liegt – ebenso wie die Zuständigkeit für das technische und verwaltende Personal der Schulen – in der Verantwortung der jeweiligen Schulträger. Im Bereich des öffentlichen Schulwesens sind dies vorrangig die Kommunen, Kreise und kreisfreien Städte. Die auf diesen Bereich des Schulwesens bezogene Planung wird als Schulentwicklungsplanung bezeichnet und ist in den Gesetzen der Bundesländer unterschiedlich geregelt. Bezieht sich diese Planung auf den Bereich der beruflichen Schulen, wird sie auch Berufsschulentwicklungsplanung genannt. Anders als durch die-

sen Begriff möglicherweise suggeriert, beschränkt sich die Berufsschulentwicklungsplanung jedoch keinesfalls auf die Schulform Berufsschule sondern umfasst i.d.R. alle Schulformen des beruflichen Schulwesens mit Ausnahme der Schulen des Gesundheitswesens. Für Letztgenannte liegt die Zuständigkeit wiederum bei den Gesundheits- bzw. Sozialministerien der Länder und die Schulträgerschaft i.d.R. bei den Institutionen, zu denen diese Schulen gehören (z.B. Universitätskliniken).

Gibt es für die Planung der allgemein bildenden Schulen noch vergleichsweise dezidierte rechtliche Vorschriften (Gesetze und Verordnungen) auf Landesebene, so stellt sich die Planung für das berufliche Schulwesen als ein Bereich von z.T. relativ geringer Regelungsdichte dar (vgl. LEHMPFUHL 2004). Hierdurch sind Intensität und Qualität der Planung auf kommunaler Ebene zumindest in einigen Bundesländern weitgehend ins Belieben der hierfür verantwortlichen Schulträger gestellt. Aufgrund des damit einhergehenden Mangels an konkreter Orientierung für die Planung in diesem Bereich werden die vorhandenen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf Schulträgerebene häufig nicht genutzt. Planung beschränkt sich stattdessen auf eine einfache Fortschreibung des vorhandenen Bestandes, die sich bestenfalls an der künftig zu erwartenden Nachfrage nach beruflicher Bildung in Gestalt der Absolvent/-innen des allgemein bildenden Schulwesens orientiert. Eine konkrete Bezugnahme auf das regionale Ausbildungs- und Beschäftigungssystem findet hingegen häufig nur in unzureichender Form oder gar nicht statt.

2. Der Ansatz der dialogischen Berufsschulentwicklungsplanung

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund nimmt (kommunale) Bildungsplanung in seiner Forschungs- und Entwicklungsarbeit vorrangig unter der Perspektive „Schulentwicklungsplanung“ wahr. Es hat sich in diesem Kontext Zeit seines Bestehens um die (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Optimierung der Arbeit in diesem Bereich bemüht (vgl. hierzu die einschlägigen Veröffentlichungen von ROLFF/KLEMM/HANSEN 1974, MAUTHE 1996 sowie MAUTHE/RÖSNER/PFEIFFER 1996 und RÖSNER 2003). Seit dem Beginn der 90er Jahre gilt das Augenmerk auch dem Bereich der Berufsschulentwicklungsplanung. Dabei wurde zunächst – im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts – ein „Instrumentarium zur regionalen Berufsbildungsplanung“ entwickelt und in zwei Modellregionen (Leipzig und Mönchengladbach) erprobt. Obwohl das regionale Ausbildungs- und Beschäftigungssystem hierbei (im Unterschied zur klassischen Schulentwicklungsplanung) einen wichtigen Bezugspunkt bildete, lag der Fokus der Aufmerksamkeit doch – anders als bei den sonstigen Ansätzen der Berufsbildungsplanung – bei den beruflichen Schulen der beiden beteiligten Schulträger. Insofern wurde mit diesem Ansatz der Versuch unternommen, die weiter oben beklagte Trennung bei der Betrachtung die-

ser beiden Systeme (berufliche Schulen und berufliche Bildung) im Planungszusammenhang zu überwinden.

Der hierbei entstandene Ansatz der „dialogischen Berufsschulentwicklungsplanung“ wurde in der zweiten Hälfte der 90er Jahre im Kontext weiterer Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in einer Reihe von Planungsregionen angewendet und dabei systematisch weiterentwickelt. Beteiligt waren hieran die Städte Bielefeld, Dortmund, Frankfurt am Main, Köln und Münster. Die zentralen Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit wurden in der gleichnamigen Dissertationsschrift des Verfassers erstmals in veröffentlichter Form dokumentiert (vgl. LEHMPPFUHL 2004).

Zentrale Aufgabe der Berufsschulentwicklungsplanung ist nach Maßgabe dieses Ansatzes die Bereitstellung der erforderlichen räumlich-sächlichen Voraussetzungen für die Gewährleistung eines bedarfsgerechten Bildungsangebotes im Bereich der beruflichen Schulen. Der Bedarf wird hierbei – gemäß den von ROLFF (1970) artikulierten „Zwecksetzungen“ von Bildungsplanung – einerseits aus der Nachfrage nach beruflicher Bildung (Bildungswünsche der Jugendlichen) abgeleitet und orientiert sich zum anderen am Qualifikationsbedarf im regionalen Beschäftigungssystem. Ein wichtiger Indikator ist hierbei das Ausbildungsplatzangebot im dualen System.

Weitere Bezugspunkte der Planung sind berufspädagogische Ansprüche und schulorganisatorische Anforderungen an die Gestaltung der regionalen Schullandschaft. So soll sich die räumlich-sächliche Ausstattung nach Möglichkeit an zeitgemäßen, methodisch-didaktischen Konzepten und die Angebotsstruktur der einzelnen Schulen an den Kriterien „Vollständigkeit“ und „Durchlässigkeit“ sowie „fachliche Konsistenz“ orientieren. Und im Hinblick auf schulorganisatorische Anforderungen gelten die Optimierung der Angebotsstruktur sowie eine gleichmäßige Auslastung der Kapazitäten als zentrale Leitlinien der Planung. Bei der Gestaltung dieser Angebote geht es außerdem darum, ein möglichst hohes Maß an Entwicklungsoffenheit und Flexibilität des Systems zu erreichen, um sich auch auf nicht vorhergesehene Veränderungen möglichst zeitnah einstellen zu können.

Als wichtiges Prinzip für die Planung gilt in diesem Ansatz, eine möglichst umfassende Beteiligung der an der beruflichen Bildung in der Region beteiligten Akteure am Planungsprozess zu erreichen. Gemeint sind hierbei – neben den Vertreter/-innen der von Planung betroffenen Schulen sowie Schulverwaltung und Schulaufsicht – auch die Partner im dualen System, hier vertreten durch die zuständigen Stellen in Gestalt der Kammern sowie weitere Institutionen, die für diesen Bildungsbereich bedeutsam sind (Berufsberatung der Arbeitsämter, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und andere Bildungsträger). Durch die systematische Beteiligung dieser Akteure soll zum einen die Qualität der Planungsergebnisse und zum anderen deren Akzeptanz verbessert werden, um gleichzeitig auch ihre anschließende Umsetzung im Sinne einer gemeinsamen Gestaltungsaufgabe zu gewährleisten.

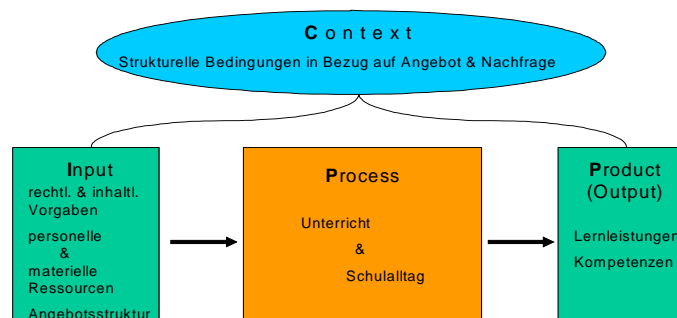
Planung und Umsetzung folgen dabei dem Prinzip der „Eingriffsminimierung“ (so viel Veränderung wie nötig, so wenig Veränderung wie möglich), d.h. die „historisch gewachsene“ Landschaft soll nach Möglichkeit behutsam, Schritt für Schritt im Sinne der aktuellen und künftig zu erwartenden Anforderungen weiterentwickelt werden.

3. Der Zusammenhang von Berufsschulentwicklungsplanung und Qualität

Betrachtet man nun die Berufsschulentwicklungsplanung unter der Perspektive von Qualitätssicherung und -entwicklung, lassen sich folgende Bezüge identifizieren: Zum einen weist diese Form der Planung ob ihrer systematischen Orientierung an den Erwartungen externer Anspruchsträger („Bedarf“) ein hohes Maß an Übereinstimmung mit der „Kundenorientierung“ moderner Qualitätsmanagementsysteme auf.

Zum anderen lässt sich Berufsschulentwicklungsplanung aber auch in den verschiedenen Modellen zur Schulqualität bzw. -effektivität (vgl. SCHEERENS 1991) oder aber zur Evaluation wiederfinden, wo sie – je nach der Perspektive des Betrachters – entweder dem Bereich des Inputs oder aber den Kontextbedingungen zugeordnet werden kann. Verdeutlichen lässt sich diese systematische Verortung am Beispiel des in der folgenden Abb. 2 dargestellten CIP(P)-Modells nach STUFFLEBEAM. Dieses Anfang der 70er Jahre in Deutschland bekannt gewordene Modell zur Evaluation (u.a. von Unterricht, Curricula und Schulversuchen; vgl. WULF 1972) wird für die Darstellung gewählt, weil mit ihm nach Kenntnis des Verfassers erstmals die drei Aspekte „Input“, „Prozess“ und „Output“ in einem Modell betrachtet und aufeinander bezogen werden, die sich heute in jedem QM-Modell wiederfinden lassen.

Abb. 2: Die Elemente des CIP(P)-Modells
(nach Stufflebeam 1967)



Bezieht man dieses Modell nun auf die Qualität von Schule, dann stehen hier der Unterricht und andere Aspekte des Schullebens („Schulalltag“) als zentrale Prozessvariablen im Fokus der Aufmerk-

samkeit. In Beziehung gesetzt wird die Qualität dieser Prozessgrößen zu den Schülerleistungen (Lernleistungen bzw. fachliche, aber auch überfachliche Kompetenzen), die wiederum durch Tests gemessen werden. Die hierbei festgestellten Leistungszuwächse der Schüler/-innen stellen den bei STUFFLEBEAM als „product“ bezeichneten „output“ dar.

Zum „input“ gehören hingegen all die Variablen, die der einzelnen Schule von ihrer Systemumwelt als Ressourcen bzw. als Rahmen zur Verfügung gestellt werden, um die von ihr geforderten Leistungen erbringen zu können. Neben rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben (Schulgesetze, Lehrpläne u.ä.) sind dies v.a. die personelle und die räumlich-sächliche Ausstattung der Schule, wobei die letztgenannte Dimension durch die Schulentwicklungsplanung auf kommunaler Ebene gesteuert wird.

Im Modell STUFFLEBEAMS gibt es über diese drei Bereiche hinaus noch den Bereich der Kontextvariablen („Context“). Hierunter werden diejenigen Einflussgrößen bzw. Rahmenbedingungen verstanden, die unbeabsichtigt und ungesteuert auf die Qualität des Prozesses einwirken. Im Hinblick auf die Qualität von beruflichen Schulen sind dies v.a. relevante Strukturmerkmale im Hinblick auf das Angebot an und die Nachfrage nach beruflicher Bildung. Hierzu gehören einerseits die regionale Beschäftigungsstruktur und die Beschaffenheit des Ausbildungsplatzangebots sowie andererseits die Zahl der Ausbildungsplatzbewerber/-innen und ihre Voraussetzungen.

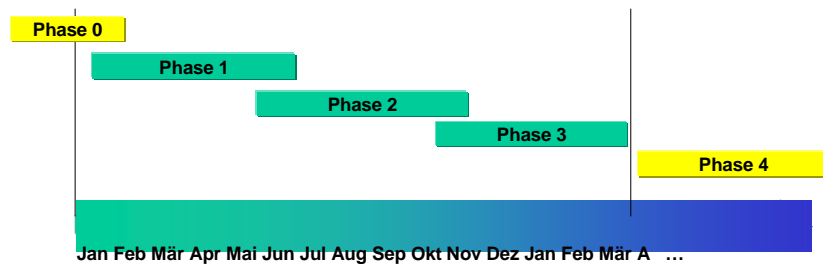
Im Sinne eines systematischen Qualitätsmanagements müssten nun die Beziehungen zwischen Input-, Prozess- und Outputgrößen konkreter bestimmt und – so weit wie möglich – auch quantifiziert werden. Im Hinblick auf die Schulentwicklungsplanung wäre demnach der Frage nachzugehen, ob und wenn ja, wie genau sich die räumlich-sächliche Ausstattung und auch die Angebotsstruktur einer Schule auf die Qualität von Prozessen und Produkten auswirkt. Erst gesichertes Wissen über diese Zusammenhänge würde es ermöglichen, den Bereich der Inputvariablen absichtsvoll so zu gestalten, dass er die Erreichung einer möglichst hohen Qualität im Bereich der Prozess- und Outputvariablen befördert.

In Ermangelung solchermaßen gesicherter Erkenntnisse über die Zusammenhänge in diesem Bereich behilft sich die Berufsschulentwicklungsplanung derzeit weitgehend mit begründeten Vermutungen, die sich u.a. aus Einschätzungen von Schul-, Verwaltungs- und Planungspraktikern speisen. Diese Vermutungen bilden jedoch nicht nur eine einigermaßen verlässliche Grundlage für die im Folgenden noch näher zu beschreibenden Planungsprozesse. Im Kontext eines entsprechenden Untersuchungsdesigns könnten sie überdies gleichzeitig als interessante Hypothesen genutzt werden, um auch den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt in diesem Bereich voranzubringen. Auf den sich hier abzeichnenden Entwicklungsbedarf soll abschließend noch einmal näher eingegangen werden.

4. Ablauf und Elemente von Planungsprozessen in der dialogischen Berufsschulentwicklungsplanung

Kommunale Berufsschulentwicklungsplanung hat – als spezifische Form der operativen Projektplanung – gleichzeitig zwei „Fundamentalaufgaben“ wahrzunehmen, die Aufbereitung und Verarbeitung planungsrelevanter Informationen einerseits und die Koordination des kollektiven Handelns auf Seiten der am Planungsprozess Beteiligten andererseits (vgl. FÜRST 2000). Um dieser doppelten Aufgabenstellung gerecht zu werden, wird die Planung als „dialogischer Prozess“ (vgl. MAUTHE 1996) organisiert, der sich am Konzept politischer Planungsprozesse orientiert. Inhaltlich orientiert sich die Planung hingegen primär an den Bedürfnissen derjenigen Menschen, die berufliche Bildung nachfragen. Ein weiterer zentraler Bezugspunkt ist darüber hinaus der Qualifikationsbedarf im regionalen Beschäftigungssystem.

Abb. 3: Phasenmodell der B-SE-Planung



- Phase 0: Vorbereitung und Konstituierung
- Phase 1: Bestandsaufnahme und Analyse
- Phase 2: Projektionen/Szenarien zur künftigen Entwicklung
- Phase 3: Handlungsbedarf und Maßnahmeplanung
- Phase 4: Umsetzung, Evaluation, Fortschreibung

In dem vom Verfasser entwickelten Phasenmodell (vgl. Abb. 3) wird der Planungsprozess für die Berufsschulentwicklungsplanung in fünf Phasen untergliedert, von denen die erste (Phase 0) der inhaltlichen und prozessualen Vorbereitung auf den eigentlichen Prozess dient. Hier werden zunächst einmal die Aufgabenstellungen und Zielsetzungen der Planung präzise definiert und mit den Beteiligten abgestimmt. Zu diesem Zwecke werden die „vor Ort“ an der beruflichen Bildung beteiligten Akteure bzw. ihre Interessenvertretungen (Arbeitsverwaltung, Kammern, Verbände, Gewerkschaften, Schulen nebst Aufsicht und Verwaltung sowie andere Bildungsträger) zu einem regionalen „Experten-Dialog“ zusammengerufen, in dessen Verlauf sie sich über Ziele, Inhalte und Ablauf des geplanten Prozesses verständigen.

Auf der Grundlage der in diesem Zusammenhang erzielten Vereinbarungen beginnt die Planungsgruppe in der anschließenden

Phase (1) des Planungsprozesses mit einer Bestandsaufnahme und Analyse der Ausgangssituation in ihren planungsrelevanten Dimensionen. Hierzu gehört die Aufbereitung von Eckdaten zur Entwicklung des regionalen Beschäftigungssystems, des Ausbildungsstellenmarktes, der Schülerzahlen im allgemein bildenden Schulwesen nach Schulformen und Abschlussart sowie der Schüler- und Klassenzahlen im beruflichen Schulwesen, hier differenziert nach Berufsfeldern und Schulformen resp. Bildungsgängen und Schulen. Um in den hier angesprochenen Teilbereichen Entwicklungen und Veränderungen identifizieren und quantifizieren zu können, sind die aufbereiteten Zahlen in der Form zu organisieren, dass die Entwicklungsverläufe der letzten 5 – 10 Jahre erkennbar werden und zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Die Ergebnisse dieser Analysen werden wiederum mit den am Experten-Dialog Beteiligten diskutiert, im Hinblick auf ihre Eignung als Planungsgrundlage überprüft und im Bedarfsfall ergänzt.

Auf dieser Grundlage werden in der dann folgenden Phase (2) des Planungsprozesses Projektionen zur künftigen Entwicklung in den zuvor analysierten Bereichen vorgenommen, die – in Gestalt von Szenarien – anschließend wieder mit den beteiligten Expert/-innen diskutiert werden. Diese Szenarien haben die Gestalt von Bandbreiten-Prognosen und erheben nicht den Anspruch, die Zukunft möglichst exakt vorherzusagen. Sie werden vielmehr als Instrumente zur „Zukunftsanalyse“ verstanden und sollen als Basis zur Verständigung der am Prozess Beteiligten über die verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten des Gesamtsystems und seiner Elemente dienen.

Es ist dann die Aufgabe der politisch Verantwortlichen, aus der Vielfalt der möglichen Entwicklungsverläufe denjenigen auszuwählen, auf den schließlich die Maßnahmeplanung abgestellt werden soll. Angesichts der Unwägbarkeiten bei der Vorausschätzung künftiger Entwicklungen in diesem Bereich verständigen sich die Beteiligten an dieser Stelle i.d.R. auf ein sog. „worst-case-scenario“, d.h. sie gehen von einem Entwicklungsverlauf aus, der den maximal zu erwartenden Zuwachs des Versorgungsbedarfs (hier: SchülerInnen und Klassenzahlen im Bereich der beruflichen Schulen) nach sich ziehen würde. Durch die Orientierung an dieser Obergrenze glaubt man, auch auf nicht vorhergesehene Eventualitäten einigermaßen gut vorbereitet zu sein. Ansonsten sensibilisiert die Arbeit mit diesen Bandbreiten die Beteiligten für die Notwendigkeit einer flexibel und entwicklungs offen angelegten Planung.

Die Entscheidung für eine „Referenzvariante“ als Basis der Maßnahmeplanung markiert gleichzeitig den Übergang in diejenige Phase (3) des Planungsprozesses, in der es sowohl um die Feststellung des Handlungsbedarfs als auch um die Entwicklung von Lösungen geht, um diesem – aktuellen oder künftig zu erwartenden – Bedarf zu entsprechen. Bei der Entwicklung von Lösungsansätzen werden im dialogischen Verfahren Methoden bevorzugt, die eine aktive Mitwirkung der beteiligten Akteure befördern. Hierzu gehört etwa die Planspielmethode, die sich v.a. im Bereich der konkreten Planung schulorganisatorischer Maßnahmen bewährt hat.

Im Ergebnis dieser Bemühungen um eine Lösung der festgestellten Probleme können verschiedene Varianten der Planung stehen, die durch jeweils unterschiedliche Vorzüge und Nachteile charakterisiert sind. Es ist an dieser Stelle wiederum Aufgabe der Politik bzw. der kommunalen Entscheidungsträger (z.B. Rat der Stadt), sich für eine der vorgeschlagenen Varianten zu entscheiden oder aber ihrerseits ein anderes Vorgehen vorzuschlagen. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang das Verfahren, die Maßnahmeplanung als Rahmenkonzept zu formulieren und zu verabschieden, bei dem die einzelnen Schritte zur inhaltlichen Ausgestaltung dann erst zu einem späteren Zeitpunkt mit den Prozessbeteiligten abgestimmt und beschlossen werden.

Der mit der Verabschiedung eines Planentwurfs im Kommunalparlament vermeintlich erreichte Abschluss des Planungsprozesses stellt nach dem Verständnis des Verfassers allerdings lediglich den Übergang in die nächste Phase (4) des Prozesses dar, in der es primär um die schrittweise Umsetzung des verabschiedeten Konzepts geht. Darüber hinaus erfordert die in diesem Bereich vorfindbare Entwicklungsdynamik mit ihren vielfältigen Imponderabilien eine periodisch erfolgende Fortschreibung der Basisdaten. Nur durch den regelmäßigen Abgleich der eigenen Entwicklungserwartungen mit der tatsächlichen Entwicklung und eine entsprechende Modifizierung der Daten kann möglichst zeitnah auf eingetretene Veränderungen reagiert werden. Insofern ist Evaluation an dieser Stelle nicht als modischer Luxus sondern als notwendige Maßnahme zu betrachten, um die Qualität dieses Planungsinstrumentes zu sichern.

In der folgenden Abb. 4 sind die Produkte und Zwischenergebnisse eines solchen Planungsprozesses für die beruflichen Schulen eines Schulträgers am Beispiel der Stadt Dortmund in zusammengefasster Form dargestellt.

Abb. 4: Produkte & Ergebnisse der Planung

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Baustein 1:
Beschäftigungsstruktur,
Qualifikationsbedarf und
Ausbildungsangebote ➤ Baustein 2:
Schülerzahlentwicklung
an den Berufskollegs ➤ Baustein 3:
Vorausschätzungen zur
künftigen Entwicklung von
Angebot und Nachfrage | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Baustein 4:
Handlungsbedarf und
Gestaltungsmöglichkeiten • Räumlich-sächliche Versorgung • Optimierung der
Angebotsstrukturen • Qualitative Anforderungen an
berufliche Bildung (Qualitäts-
sicherung und –entwicklung,
Kooperation, Vernetzung) |
|---|--|



Während die Bausteine (1) und (2) hier der Phase (1) des Planungsprozesses zuzuordnen sind, die in diesem Falle von April bis September 2001 dauerte, entstand der 3. Baustein als Ergebnis der Phase (2) im Januar 2002, und mit der Vorlage des vierten Bausteines im Juni 2002 endete schließlich der insgesamt etwa 15monatige Planungsprozess in Dortmund. Aus dieser Abbildung wird außerdem deutlich, dass es im Bereich der Maßnahmeplanung (hier: Baustein 4) nicht nur um Fragen der räumlich-sächlichen Ausstattung der Schulen und die Optimierung ihrer Angebotsstrukturen geht. Behandelt wird in diesem Kontext auch die Frage, inwieweit den sich verändernden qualitativen Anforderungen an die berufliche Bildung resp. an die beruflichen Schulen auf dieser Ebene am Besten entsprochen werden kann. Konkret geht es hierbei um die Identifikation relevanter Themenfelder sowie um die Verabredung von Verfahren zur gemeinsamen Bearbeitung dieser Themen im Rahmen des regionalen Experten-Dialogs.

5. Kommunale Schulentwicklungsplanung als Beitrag zum Qualitätsmanagement im beruflichen Schulwesen: Fragen und Entwicklungsbedarf

Die bisherigen Ausführungen haben nach Einschätzung des Verfassers v.a. eines deutlich gemacht: Prinzipiell stellt die Planung und Bereitstellung von geeigneten räumlich-sächlichen Voraussetzungen für ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot der beruflichen Schulen im Zuständigkeitsbereich eines Schulträgers sowie eine fachlich und pädagogisch begründete Schneidung ihrer Angebotsstrukturen eine wesentliche Rahmenbedingung für das Zustandekommen qualitativ hochwertiger Prozesse und Produkte in diesem Bereich dar. Da es jedoch bislang keine empirisch gesicherten Erkenntnisse über die quantitativen Zusammenhänge zwischen den hier angesprochenen Elementen des CIP(P)-Modells gibt, richtet sich der abschließende Blick noch einmal auf den Bereich der begründeten Vermutungen, denen in der Planungspraxis ein hohes Maß an Bedeutung für die Prozess- und Produktqualität beruflicher Schulen zugeschrieben wird.

Hierzu gehört zunächst einmal die Frage nach Zahl, Größe und Ausstattung der Unterrichtsräume sowie ggf. auch ihre Verteilung auf unterschiedliche Standorte (Hauptgebäude und Dependancen). Zentrales Problem ist hier das Fehlen eines verbindlichen Raumprogramms für die beruflichen Schulen. Gibt es für die verschiedenen Schulformen des allgemein bildenden Schulwesens in den Schulgesetzen und Verordnungen der Länder mehr oder weniger detaillierte Programme zur räumlich-sächlichen Ausstattung (vgl. etwa die einschlägigen Vorschriften in der BASS NRW), so fehlen entsprechende Vorgaben für das berufliche Schulwesen weitgehend.

In Ermangelung solcher Vorgaben orientiert sich Planung entweder an Raumprogrammen für annähernd vergleichbare Systeme (z.B. für die gymnasiale Oberstufe im allgemein bildenden Bereich, wobei dann allerdings die für die berufliche Bildung spezifischen

Fachräume gesondert behandelt werden müssen), an den bisherigen Erfahrungen mit der Ausstattung beruflicher Schulen oder aber an den Anforderungen, die von den Schulen selbst artikuliert werden. So haben etwa in Dortmund die Schulleitungen der beruflichen Schulen ein Raumprogramm für ihre Schulen entwickelt, das den besonderen pädagogischen Anforderungen an die Arbeit von Berufskollegs (Lernfelddidaktik, handlungsorientierter Unterricht mit systematischem IKT-Einsatz, Differenzierung der Lernangebote, u.ä.) Rechnung tragen soll.

Im Sinne eines systematischen Qualitätsmanagements für die beruflichen Schulen erscheint es in diesem Zusammenhang jedoch wünschenswert, allgemein verbindliche Standards zur räumlich-sächlichen Ausstattung zu entwickeln und diese im Hinblick auf ihre Wirksamkeit auf die Prozess- und Produktqualität beruflicher Schulen zu überprüfen. Ähnliches gilt auch für die Qualitätsmerkmale der Angebotsstruktur von beruflichen Schulen. Hier wären demnach die (derzeit zumindest interpretationsfähigen) Aspekte „Vollständigkeit“, „Durchlässigkeit“ und „fachliche Konsistenz“ konkreter zu fassen und in ihren Auswirkungen auf die Schulqualität zu untersuchen.

Ein weiterer Aspekt, dem im Rahmen der Berufsschulentwicklungsplanung besondere Bedeutung beigemessen wird, ist die Verteilung von Lerngruppen mit besonderen Lernvoraussetzungen bzw. -bedürfnissen. So gilt zwar die häufig vorfindbare Konzentration dieser Gruppen auf nur eine oder zwei Schulen (v.a. in großstädtisch differenzierten Systemen) als kontraproduktiv für die anspruchsvolle pädagogische Arbeit mit diesen Zielgruppen. Ihre gleichmäßige Verteilung auf alle Schulen erscheint hingegen auch nicht als zweckmäßig, da eine professionelle Arbeit mit diesen Gruppen auch institutionelle Voraussetzungen erfordert (z.B. ein entsprechend qualifiziertes Kollegium sowie eine spezielle räumlich-sächliche Ausstattung mit Werkstätten o.ä.), die nicht an jeder Schule gegeben sind. Auch hier fehlen bislang pädagogisch begründete Vorgaben und Orientierungen, die die Planung bei der Gestaltung der regionalen Schullandschaft unterstützen könnten.

Abschließend bleibt in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass in der Berufsschulentwicklungsplanung – anders als beim Qualitätsmanagement – nicht die Einzelschule im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sondern die regionale Schullandschaft insgesamt. Das zentrale Ziel ist hier eine bedarfsgerechte „Gestaltung“ bzw. Weiterentwicklung dieser Landschaft sowie eine ebenfalls am Bedarf orientierte Verteilung der vorhandenen Ressourcen, mithin die Qualitätssicherung und -entwicklung für das Gesamtsystem. Wie unter diesem Blickwinkel der Bildungsplanung gleichzeitig die „Qualität der Einzelschule“ verstanden und gefördert werden kann, müsste demnach ebenfalls noch konkreter gefasst werden.

Literatur:

- DOBISCHAT, R. /DÜSSELDORFF, K.: Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 315-332
- FÜRST, D.: Begriff der Planung und Entwicklung der Planung in Deutschland. In: INSTITUT FÜR LANDESPLANUNG UND RAUMFORSCHUNG HANNOVER ILR (Hg.): Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen. Studienmaterialien des ILR, dokumentiert unter: http://www/laum.uni-hannover.de/ilr/lehre/VerwWiss/Ptm_Theorie.htm, erstellt am 18.07.2000
- HARNEY, K./RAHN, S.: Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: Z.f.Päd., 46. Jg. 2000, Nr. 5, S. 731-751
- KEMPFERT, G./ROLFF, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim 199
- MSWF NRW (Hg.): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen. BASS 2002/2003
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. Duisburg 1996, dokumentiert unter http://www.uni-duisburg.de/FB2/BERU/navi/publikat_f.htm
- KUTSCHA, G. (Hg.): Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme. Abschlußbericht im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr. Band 1, Duisburg 1998, S. 13-50
- LEHMPFUHL, U.: Dialogische Berufsschulentwicklungsplanung. Dortmund 2004
- MAUTHE, A.: Schulentwicklungsplanung als dialogischer Prozess. Dortmund 1996
- MAUTHE, A./PFEIFFER, H./RÖSNER, E.: Ratgeber Schulentwicklungsplanung. Stuttgart etc. 1996
- RÖSNER, E.: Ratgeber Schulentwicklungsplanung. Vollst. überarbeitete Neuauflage. Dortmund 2003
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung als rollende Reform (Bd. 1 der Schriftenreihe „Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform“). Berlin 1970
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./HANSEN, G.: Die Stufenschule. Stuttgart 1974
- STUFFLEBEAM, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: WULF, C. (Hg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München 1972, S. 113-145

Ein mittleres Maß finden - Zur Evaluation von Berufskollegs über Bildungsgänge.

(1) Warum ich mich äußere...

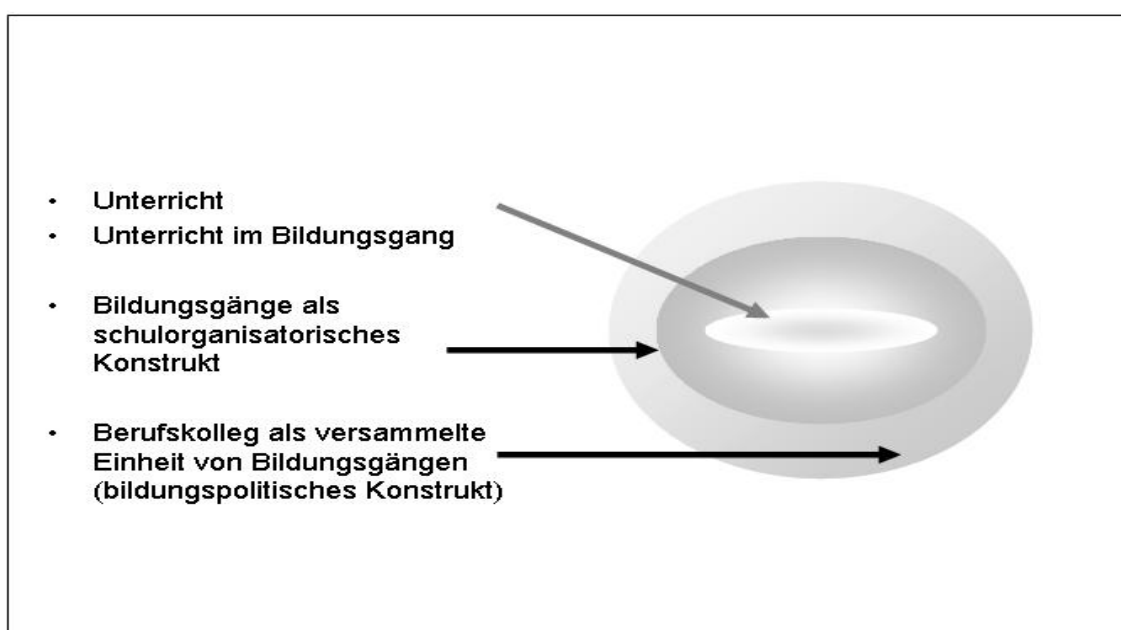
Die Tagung zielt mit ihrem Titel „Evaluation der Qualität berufsbildender Schulen“ deutlich auf berufsbildende Schulen als Bezugspunkt von Evaluation und Qualität ab. Damit verbindet sich für mich zunächst die Frage, ob die an verschiedenen Schulformen erprobten und entwickelten Modelle zur Evaluation, meist in Verbindung mit Schulentwicklung und Schulqualität, unter anderem eben auch an berufsbildenden Schulen eingesetzt werden können? Diese Frage beantworten sicher die Beispiele im Tagungsprogramm mit ja. Berufsbildende Schulen sind eben auch Schulen. Andererseits könnten Besonderheiten berufsbildender Schulen gerade ein Ausgangspunkt für eine Besonderheit in Fragen der „Evaluation der Qualität“ sein. An diesem Punkt setzt mein Bemühen ein, auf „Bildungsgänge“ als ein besonderes Maß und spezifische Orientierung für berufsbildende Schulen hinzuweisen. Dies kann zumindest für die Berufskollegs in NRW auch mit formalen Argumenten im Sinne des Aufbaus der APO-BK gestützt werden, gilt darüber hinaus aber für das „organisatorische Konstrukt Bildungsgang“, welches an vielen berufsbildenden Schulen vorzufinden ist. Der Einfachheit halber beziehe ich mich insbesondere auf Entwicklungen in NRW.

Ursprünglich wurde „Bildungsgang“ von den Protagonisten der Kollegschulen als individuelle Ausformung der Entwicklungsschritte der Schülerinnen und Schüler, nämlich den an Entwicklungsaufgaben sich vollziehenden Gang zu ihrer Bildung, aufgefasst. Davon blieb in der APO-BK kaum mehr als die Worthülse erhalten, jedoch mit einem zentralen ursprünglichen Bezugspunkt, nämlich der Ausrichtung auf eine Zielgruppe. Im Berufskolleg wird der Bildungsgang faktisch im Sinne der „objektiven Seite des Bildungsganges“ als organisatorische Bezeichnung für eine schwankende Zahl bestimmter Klassen, also eine mehr oder weniger fest definierte Gruppe von Schülerinnen und ihrer Lehrer¹ verwendet. Bildungsgänge werden zunehmend als Organisationseinheiten aufgefasst und bilden somit in Fragen der „Organisation Schule“ eine Antwort darauf, wie in dieser als „loosely-coupled-system“ charakterisierter Form auf der „mittleren Ebene“ Organisationseinheiten gebildet werden können, die einerseits Arbeitsteilung und damit Spezialisierung ermöglichen, andererseits Koordinationsleistungen von

1 Ich verwende mal die männliche mal die weibliche Form. Das jeweils andere Geschlecht ist jeweils mitgemeint. Aufgrund arbeitsökonomischer Gründe kann ich nicht auf einzelne Quellen im Text verweisen; die zentralen Bezugspunkte meiner Argumentation sind aus meiner Habilitationsschrift entnommen. Buschfeld, D.: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Köln 2002

der Schulleitung übertragen bekommen können. Zwischen Schulleitung und Kollegium wird eine „mittlere Ebene“ begründet, die sich vom Kollegium aus bis zur Bildungsgangleitung erstreckt, von der Schulleitung in Formen der „erweiterten Schulleitung“ bis zu der „Abteilungsleitung“. Gerade an großen Schulen muss dabei Bildungsgangleitung und Abteilungsleitung nicht identisch sein. Bildungsgänge bieten aber – so die Ausgangsthese des Beitrags und das Motiv mich zu äußern – einen spezifischen Zugang zu Fragen der Evaluation von Qualität, indem zwischen den Ebenen der „Evaluation der Qualität des Unterrichtes“ und der „Evaluation der Qualität der Schule“ ein „mittleres Maß“ für die didaktische und organisatorische Orientierung gewählt wird.

Abb. 1: Bildungsgänge als strukturierende Einheiten



(2) Bildungsgänge und Aufgabenbereiche

In einer pointierten Bestimmung werden Bildungsgänge des Berufskollegs von mir über vier Merkmale präzisiert:

- Es handelt sich um *arbeitsteilige Lehr-Lernformen*, weil zu einem Zeitpunkt eine bestimmte Zahl an Klassen von mehreren unterrichtenden Lehrerinnen als eine Zielgruppe (z. B. definiert über den Ausbildungsberuf) betreut wird. Eine Gruppe von Lernenden wird von einer Gruppe von Lehrenden unterrichtet. Hier findet eine Abgrenzung vom „Klassenlehrer-Prinzip“ statt, nach dem etwa ein Lehrer den Unterricht in einer Klasse alleine gestaltet.
- Für die Gruppenbildung der Lernenden ist von hoher Bedeutung, dass ein Bildungsgang mit einer *Prüfung* endet, also ein „Abschluss“ erworben werden kann. In vielen Fällen wird sogar

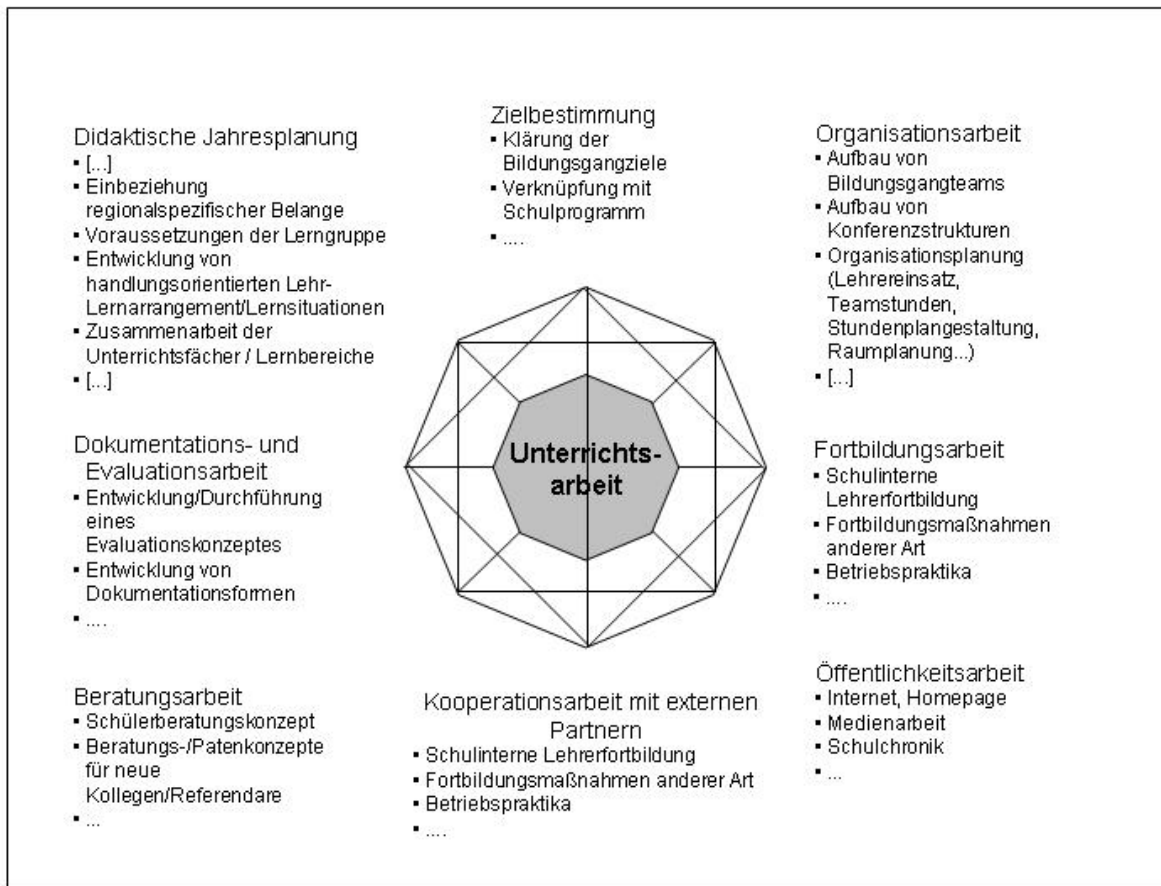
ausdrücklich auf eine „externe Prüfung“ hingearbeitet. Ausschließlich teilnahme- oder teilnehmerorientierte Bildungsangebote werden hierdurch ausgegrenzt.

- Bildungsgänge sind keine einmalige Angelegenheit, sondern werden *rhythmisch-wiederholend* durchgeführt. Der Planungshorizont ist also einmal auf einen einzelnen Durchgang bezogen, der aber beispielsweise im Jahresrhythmus wiederkehrend eingesetzt werden kann. Bildungsgänge stellen damit ein überdauerndes „Dienstleistungsangebot“ oder einen Bestandteil des „Produktprogramms“ der berufsbildenden Schulen dar. Sie sind also keine einmaligen/projektbezogenen Seminarangebote.
- Bildungsgänge haben den Anspruch, *Kompetenzen* der „Teilnehmer“ zu fördern. Damit ist einerseits eine gewisse Dauer von Bildungsgängen verbunden, andererseits wird die „ursprüngliche Idee“ einer Lernbiografie aufgegriffen. Mit diesem Merkmal werden „Crash-Kurse“ zur Prüfungsvorbereitung ausgeschlossen, auf die die anderen Merkmale auch zutreffen können.

Wie unschwer zu erkennen ist, erfasst diese Präzisierung des Begriffs die „Fachklassen der Berufsschule“ recht gut, ebenfalls etwa die Klassiker der Berufsfachschulen. Dennoch sind Grenzfälle im Einzelnen nicht zu vermeiden. Typisch für Fachklassen im Dualen System ist beispielsweise die Frage, ob mehrere „Verkürzer-Klassen“ oder eine „Betriebsklasse“ eines Ausbildungsberufes nun als eigener Bildungsgang aufgefasst werden können oder als „Unterabteilung“ des Bildungsganges, der alle Auszubildenden des Berufes berücksichtigt. Im Einzelfall dürfte die Reichweite des Bildungsganges jeweils vor Ort definiert werden. Gleichzeitig ist wichtig, dass etwa die „Abteilung Kaufmännische Berufe“ an einer Bündelschule neben der „Abteilung gewerblich-technische Berufe“ keinen Bildungsgang im hier verwendeten Sinne abbildet. Grenzfälle wären hier die „Abteilung IT-Berufe“ oder andere Zusammenfassungen „verwandter Berufsbilder“, weil es letztlich um die Ausrichtung einer Lehrergruppe auf eine Schülergruppe in Form der „Unterrichtsarbeit“ geht.

Der Unterricht einer Gruppe von Schülerinnen durch eine Gruppe von Lehrerinnen steht – dies kann zumindest aus der Definition bestimmt werden – im Mittelpunkt der Arbeit im Bildungsgang oder der Bildungsgangarbeit. In diesem Sinne stellt die folgende Abbildung (entnommen der Modellversuchsinformation des BLK-Modellversuches SELUBA) die Unterrichtsarbeit optisch in den Mittelpunkt und systematisiert die Aufgabenbereiche, die von (einzelnen) Lehrenden im Bildungsgang i. d. R. geleistet werden.

Abb. 2: Bildungsangararbeit als Rahmung von Unterricht

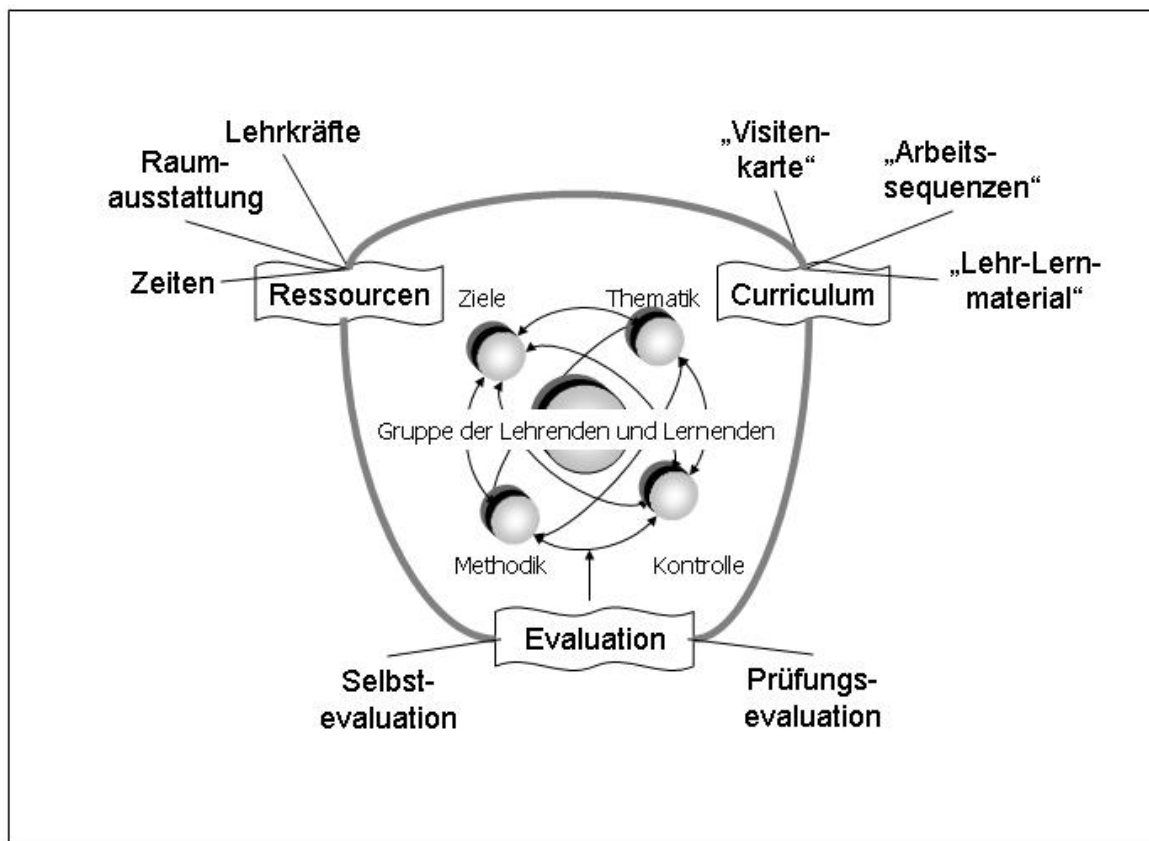


(3) Unterrichtsbezogene Bildungsgangevaluation

Bei genauerer Betrachtung unter dem Blickwinkel, was denn unmittelbar die Unterrichtsarbeit beeinflusst/beeinflussen sollte, sind Elemente wie beispielsweise „Öffentlichkeitsarbeit“ oder „Beratungsarbeit“ zumindest zweifelhaft, ohne damit andeuten zu wollen, diese Elemente wären unwichtig. Auch die genannten Aspekte bei dem Element der Zielbestimmung sind zumindest ambivalent. So ist die „Klärung des Bildungsgangziels“ offensichtlich nur dann relevant, wenn es in der „didaktischen Jahresplanung“ enthalten ist. Dagegen verweist der Aspekt „Verknüpfung mit dem Schulprogramm“ genau auf die „schulische Seite“ und nicht auf den Unterricht. Analog könnte für die Fortbildungsarbeit oder die Kooperationsarbeit argumentiert werden, die entweder in den anderen Punkten der didaktischen Planungsarbeit oder der Organisationsarbeit aufgehen oder aber für die Schule, aber nicht unmittelbar für den Unterricht relevant sind. Fokussiert auf unterrichtsbezogene Bildungsgangaktivitäten bleiben m. E. nur die Elemente „Didaktische Jahresplanung“, „Organisationsarbeit“ und eben „Dokumentations- und Evaluationsarbeit“ von Interesse, die dann in folgender Abbildung spezifisch benannt und gruppiert werden. Dabei stellen nun Planung, Durchführung und Evaluation

von Unterricht, erfasst über gängige didaktische Kategorien und dem „neuen“ Aspekt, diese von und für eine Gruppe von Personen zu denken, den Kern der Unterrichtsarbeit dar. Ressourcen, Curriculum und Evaluationen sind dabei Setzungen und Gestaltungsparameter (eben: auszuhandelnde Konditionen) zugleich.²

Abb. 3: Unterrichtsbezogene Bildungsgangevaluation



Verkürzt gesprochen, dokumentiert sich ein unterrichtsbezogenes Bildungsgangmanagement als Handlung in einem Gefüge (als einer zueinander passenden Ordnung) von Ressourcen, Curriculum und Evaluation. „Evaluation der Qualität“ von Bildungsgängen in Bezug auf den Unterricht müsste sich konsequent auf dieses Gefüge beziehen. Damit wäre sie „über“ der und abstrakter als „Evaluation der Unterrichtsqualität“ gefasst, aber sicher „unter“ und als Teilbereich einer „Evaluation der Qualität berufsbildender Schulen“ zu interpretieren. Schule und Schulqualität wäre dabei „mehr“ als die Summe der Bildungsgänge und auch „weniger“ als die Summe der Bildungsgänge, wenn Schule und Schulqualität den „Durchschnitt“ erfasst.³ Die Auswirkungen der Verwendung eines mittleren Maßes kann man an der Grundgesamtheit bei möglichen Evaluationen erkennen. Fragt man alle Schüler eines Berufskollegs

2 Es kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen auf die in der Abbildung genannten Bereiche eingegangen werden.

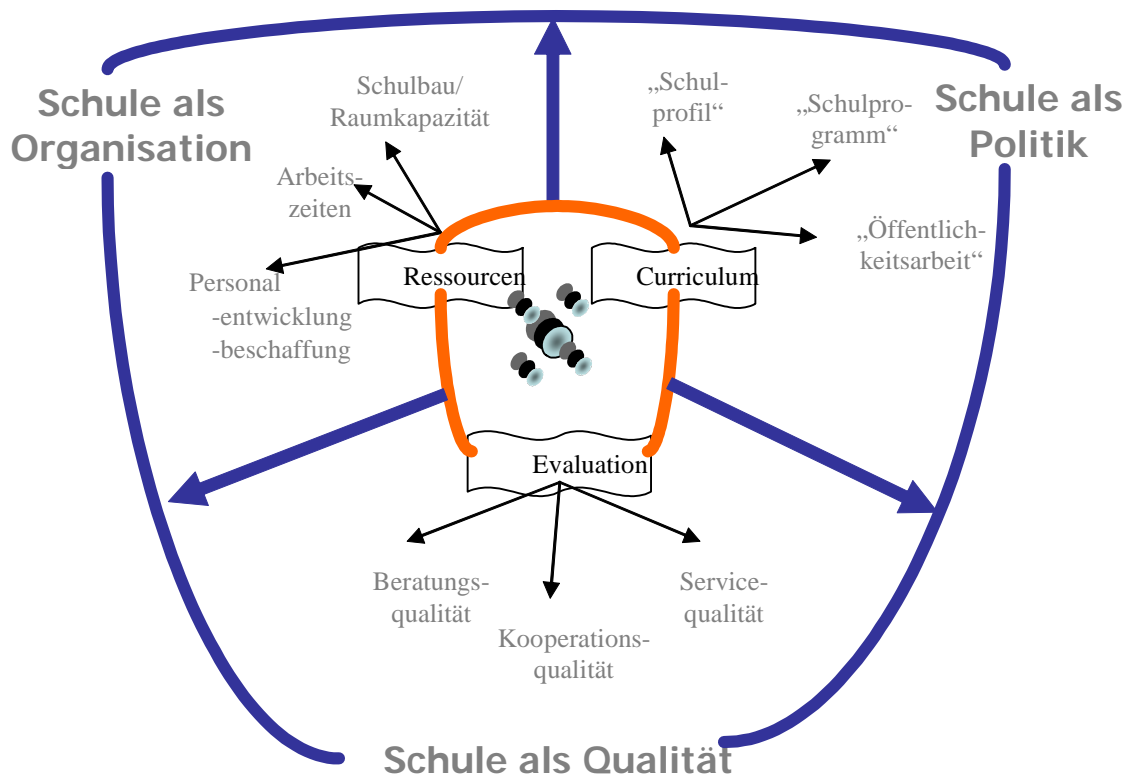
3 Dieses Wortspiel kann auch für die Verhältnisse von „Unterricht“ und „Schule“ verwendet werden.

nach der „Qualität des Unterrichtes“ so können sie dies nur im Mittel ausdrücken. Genauer müsste man ja fragen, wie sie die Qualität des Unterrichtes bei einzelnen Lehrern empfinden; hier könnten sie unterschiedlich, aber sicher relativ zueinander gewichten. Zugleich kennen sie aber nicht alle Lehrerinnen der Schule, sondern nur diejenigen, die sie im Bildungsgang (genauer: in ihren Klassen) erlebt haben. Wird nun ein gemeinsamer Anspruch von Lehrern in der didaktischen Jahresplanung beschrieben, so könnte aber zumindest von der Gruppe der Schülerinnen des Bildungsganges dieser Anspruch mit der Frage nach der Unterrichtsqualität vollständig und homogen eruiert werden.

(4) Schulbezogene Bildungsgangevaluation

Ebenso wie Ressourcen, Curriculum und Evaluation als mittleres Maß nach innen wirken oder vorgegeben sein können, können sie auch nach außen wirken oder vorgegeben sein. In der nächsten Abbildung werden entsprechend wieder drei Bezugspunkte gesetzt, die mit Schule als Organisation, Schule als Politik und Schule als Qualität umschrieben sind. Letztere Bezeichnung ist insofern ungeschickt gewählt, weil sicher alle Bereiche mit „Qualitäten“ belegt werden können, also auch von der Qualität der Organisation oder der Qualität der Politik gesprochen werden kann. In diesem Sinne wäre die „Qualität der Schulqualität“ ein Ausdruck dafür, in wie weit die Maßnahmen und Verfahren zur Qualitätssicherung selbst institutionalisiert sind und das Bild der Schule oder der „Schulentwicklung“ prägen. Hierunter würde beispielsweise im Sinne der Servicequalität fallen, welchen Beitrag das Qualitätsmanagementsystem des Berufskollegs (aber auch die Beratung oder die Lernortkooperation) für den Bildungsgang leistet bzw. umgekehrt, wie sehr diese Qualitäten konstitutiv im Bildungsgang verankert sind.

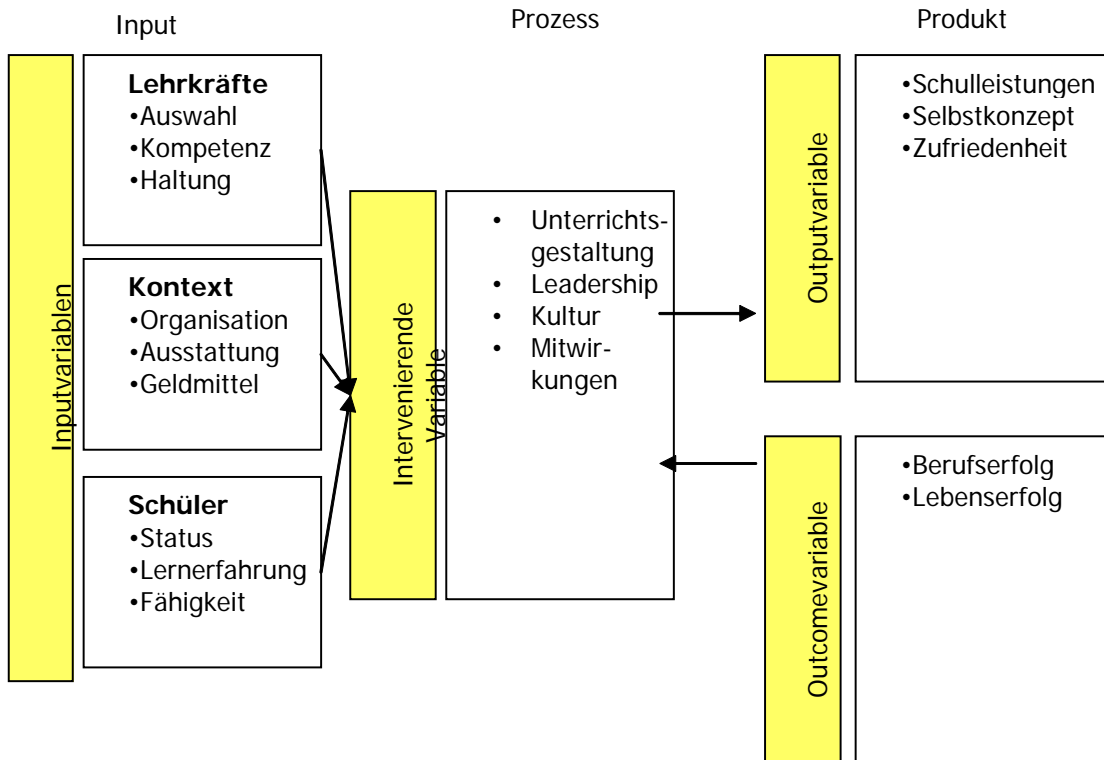
Abb. 4: Schulbezogene Bildungsgangevaluation



Die Bedeutung eines mittleren Maßes für die Evaluation der Qualität als (berufsbildende) „Schule“ kann in diesem Beitrag nur über zwei Denkanstöße skizziert werden. (a) Beispielhaft seien die Ressourcen herausgegriffen: Bildungsgänge als eigene „Produkte“ eines Berufskollegs fordern tendenziell eigene „Produktionsbedingungen“, also etwa eine bestimmte Ausstattung der vom Bildungsgang benutzten Räume, sofern über das Curriculum belegt werden kann, dass diese Ausstattung auch tatsächlich erforderlich ist und ggf. in der Evaluation auch deren Wirkung nachgewiesen wird. Diesen „Besonderheiten“ steht der – aus Sicht der Schulleitung vielleicht und aus Sicht des Schulträgers sicher nachvollziehbare – Wunsch nach universell einsetzbaren Räumen, um die Organisation aller Bildungsgänge zu sichern. Hier bedingt eine Orientierung an Bildungsgängen, zwischen Interessen ausgleichen zu müssen, aber auch, diese artikulieren zu müssen. So kann es insgesamt um die „Raumsituation“ einer Schule gut bestellt sein, während es gleichzeitig um die „Raumausstattung“ in Bildungsgängen nicht so gut bestellt ist, weil sie spezifische Belange einer Zielgruppe betont. Ähnliche Konfliktfelder können etwa bei der „Zeitplanung“ der Lehrkräfte ausgemacht werden, bei denen der Bildungsgang tendenziell eine höhere Bindung an wenige Bildungsgänge mit größeren Zeiteinheiten fordert. Für den Stundenplaner einer Schule sicher günstiger sind dagegen viele mit kleinen Zeiteinheiten frei dispo­nible Lehrkräfte usw. (b) Eher symbolisch kann die Wirkung einer Orientierung an Bildungsgängen veranschaulicht werden, wenn die Komponenten des Variablenmodells der Schulqualität

nach Rolf Dubs⁴ konsequent auf das Konstrukt Bildungsgang bezogen werden.

Abb. 5: Qualitätsmanagement nach R. Dubs (1998, S. 34)



Nahezu alle Variablen können in diesem Modell präziser und auch pragmatisch einfacher konkretisiert werden, wenn sie nicht für „das Berufskolleg“ sondern an „dem Bildungsgang“ bestimmt werden müssen.

(5) Kurzer Schluss, der vermutlich doch zu kurz schließt

Bildungsgänge als „Objekt“ und „Subjekt“ der Evaluation zu fokussieren bedeutet, eine dritte Perspektive neben Unterrichtsqualität (Unterrichtsentwicklung) und Schulqualität (Schulentwicklung) in den Blick nehmen zu müssen. Dies macht Arbeit, und zwar zusätzliche. (Ich versuchte ja gerade deutlich zu machen, dass Bildungsgangevaluation gerade nicht mit Unterrichts- und Schulevaluation zu verwechseln ist, sie stellt in diesem Sinne weder die Summe von Unterrichtsevaluationen noch einen Divisor der Schulevaluation dar.) Sie lohnt nur, wenn die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer als „Dauerteilnehmer“ der Bildungsgänge, in diesem Arbeitsfeld einen Weg sehen, die „große Schule“ im „kleinen Kreis“ des Bildungsganges zu verantworten und zu gestalten und zugleich den „eigenen Unterricht“ soweit zu verändern und transparent zu machen, dass er von „mehreren Kollegen“ mitgetragen, akzeptiert

4 Dubs, R.: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen 1998

und gewollt wird. Bildungsgänge ermöglichen, gemeinsamen Unterricht in einer kleinen Schule zu erleben. Vielleicht kann über dieses Konstrukt als Ansatzpunkt für Evaluation vermittelt werden, dass es sich lohnt, dies nicht nur zu erleben, sondern auch durch Evaluation zu erfahren. Zumindest – so wollte ich mich äußern – dürfte es sich – theoretisch betrachtet – lohnen, diesen Ansatz auf einem Forschertag in NRW zu betrachten.

Projektevaluation des Organisations- und Personalentwicklungsprozesses an der Allgemeinen Gewerbeschule Basel

Einleitung

Die Evaluation von Schulen oder, allgemeiner, die Evaluation von Bildungseinrichtungen ist kein neues, aber dennoch ein hoch aktuelles Thema (vgl. THONHAUSER/PATRY 1999). Dies gilt umso mehr, als Qualität bzw. Qualitätsmanagement in Zusammenhang mit Evaluation zunehmend an Bedeutung gewinnt. (vgl. ZSE 1999; ARNOLD/FABER 2000; KEMPFERT/ROLFF 2002). Dieser Verbindung von Qualität und Evaluation trägt auch der 2. Dortmunder Forschertag mit dem Titel „Evaluation der Qualität beruflicher Schulen“ Rechnung.

Der folgende Aufsatz spiegelt im Wesentlichen den Vortrag der Tagung wider. Der Beitrag versteht sich somit nicht als Versuch der systematischen Analyse des Verhältnisses von Evaluation und Qualität, sondern als Fallbericht eines Evaluationsprojekts. Daher wird die Diskussion um das „richtige“ Verständnis von Qualität und das „korrekte“ Vorgehen bei der Evaluation von Bildungseinrichtungen nicht ausführlich diskutiert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Reflexion dieses Falles ausbleiben soll. Sie hat ihren Platz in einer den Aufsatz abschließenden Diskussion.

Der Aufsatz gliedert sich in fünf Kapitel. Im ersten Kapitel soll die Allgemeine Gewerbeschule Basel vorgestellt werden. Im zweiten Kapitel rückt der seitens der Schule initiierte Organisationsentwicklungsprozess in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im dritten Kapitel berichten wir über unser Vorgehen und einige Ergebnisse der Evaluation. Kapitel 4 skizziert die auf Grundlage des bisher Erreichten geplante weitere Qualitätsentwicklung an der Allgemeinen Gewerbeschule Basel, die auf die Zertifizierung der gesamten Schule nach dem Qualitätsmanagementsystem „Qualität durch Entwicklung und Evaluation“ (Q2E) zielt. Abschließend werden Durchführung und Ergebnisse der Evaluation kritisch reflektiert.

1. Die Allgemeine Gewerbeschule in Basel – Grunddaten

Die Allgemeine Gewerbeschule – Gewerblich-industrielle Berufsschule Basel (folgend: AGS GIB) befindet sich im Kanton Basel Stadt. Mit ihren ca. 3900 Schülerinnen und Schülern, ca. 240 Lehrkräften und ca. 30 Verwaltungsangestellten (darunter auch Hausmeister, Techniker, etc.) ist die AGS-GIB eine der größten Berufsschulen der Nordwestschweiz.

Die quantitative Befragung der Mitarbeitenden, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurde, liefert folgende Daten über das

Beschäftigungsvolumen (vgl. Tab. 1) und die Abteilungszugehörigkeit (vgl. Tab. 2) der Lehr- und Verwaltungskräfte der AGS GIB:

Tab. 1: Beschäftigungsvolumen der befragten Mitarbeitenden (n=192)

	männlich	weiblich	gesamt
<50 %	27%	59%	34%
50-70%	13%	22%	15%
>75%	60%	20%	51%

Tabelle 1 zeigt, dass „nur“ ca. 50% der Mitarbeitenden der AGS-GIB mehr als eine $\frac{3}{4}$ Stelle an der Schule innehaben. Dies wird bei der Darstellung der Ergebnisse noch bedeutsam sein. Auffällig, aber nicht überraschend ist, dass wesentlich mehr Frauen als Männer in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis stehen. Insgesamt gilt jedoch zu berücksichtigen, dass sich diese Aussagen lediglich auf die Arbeitszeit in der Schule beziehen. Wir wissen also nicht, inwieweit die Mitarbeitenden in anderen Berufsfeldern aktiv sind. Wir können aufgrund der Erfahrungen aus den Interviews nur festhalten, dass es durchaus kombinierte Arbeitsverhältnisse gibt.

Die Abteilungszugehörigkeit¹ der Befragten (vgl. Tab. 2) stellt sich wie folgt dar:

Tab. 2: Abteilungszugehörigkeit der befragten Mitarbeitenden (n=192)

Abteilung	ABU	BAU	BMS	CED	LWM	MTA	SfE	SPO	VER
Mitarbeitende	21%	13%	12%	19%	2%	21%	3%	3%	8%

Die AGS-GIB besteht aus insgesamt acht Abteilungen (vgl. Abb.1). Davon sind je drei Abteilungen Querschnittsabteilungen (Allgemeinbildung, Berufsmaturität und Sport) bzw. Fachabteilungen (Bau; Chemie, Ernährung, Diverses; Mechanisch-technische Berufe). Hinzu kommt eine Abteilung Lehrwerkstätten sowie eine Abteilung Verwaltung.

Die Abteilung Allgemeinbildung hat sich im Rahmen eines Pilotprojekts der nordwestschweizerischen Erziehungsminister-Konferenz nach dem Qualitätssystem Q2E zertifizieren lassen und dabei bereits wichtiges Know-how für die Planung und Durchführung von Qualitätsentwicklungsprozessen erlangt.

¹ Die Zuordnung zu den jeweiligen Abteilungen erfolgte entsprechend den meist erteilten Unterrichtsstunden.

Übergeordnet ist den Abteilungen mit ihren Abteilungsleitern der Direktor der AGS-GIB.

Abb.: 1 Leitungsstruktur der AGS

	Direktor AGS GIB	
Leiterin Verwaltung	Abteilungsleiter Bauberufe	Abteilungsleiter Allgemeinbildung
Leiter Lehrwerkstätten	Abteilungsleiter Chemie Ernährung, Diverses	Leiter Berufsmaturität
	Abteilungsleiter Mechanisch- technische Berufe	Leiter Sport

2. Der OE-Prozess an der AGS GIB

Die AGS GIB befindet sich seit 1997 in einem Organisationsentwicklungsprozess. Dieser wurde in den ersten und in den letzten zwei Jahren von einem externen Berater begleitet.

Die ersten drei Jahre des OE-Prozesses haben eine tragfähige Ausgangssituation hervorgebracht. So konnte u.a. ein umfangreicher Abschlussbericht vorgelegt werden, der neben den Zielen der Organisationsentwicklung an der AGS GIB auch ein abgestimmtes Maßnahmenpaket präsentierte. Hierbei wurden sieben Maßnahmenfelder unterschieden und insgesamt 33 einzelne Maßnahmen benannt.

Abb. 2: Zentrale Aufgaben in den jeweiligen Auftragspaketen

Auftragspaket 1 (17 Aufträge; 9 bearbeitet)	Auftragspaket 2 (5 Aufträge; alle bearbeitet)	Auftragspaket 3 (5 Aufträge; alle bearbeitet)
- Erstellung eines Qualitätsleitbildes - Erstellung Rahmenrichtlinien Qualitätsmanagement	- Qualitätsschwerpunkt (Umsetzung des Leitbildes, Erarbeitung verschiedener Instrumente zum Schüler-Lehrer-Feedback)	- Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung (Erarbeitung verschiedener Instrumente zum Lehrer-Lehrer-Feedback, Versuch der Implementierung professioneller Lerngemeinschaften)

Vor dem Hintergrund dieses Prozesses entschied sich die AGS GIB, den OE-Prozess zum Schuljahresbeginn 2000/2001 fortzusetzen. Die Zeitspanne dieses OE-Prozesses umfasste die Schuljahre 2000/2001, 2001/2002 und 2002/2003. Die Zielsetzung lag in der Realisierung

sierung des oben genannten Maßnahmenpaketes. Zu jedem neuen Schuljahr wurde ein Auftragspaket zusammengestellt, das durch einzusetzende OE-Gruppen bearbeitet werden sollte (vgl. Abb. 2).

In den vergangenen drei Jahren wurden insgesamt 19 Arbeitsgruppen gebildet, die im Rahmen des OE-Prozesses Konzepte, Arbeitspapiere, Methoden und Instrumente für die Qualitätsentwicklung der Schule entwickelt haben. Auftraggeber war jeweils die Schulleitung der AGS GIB.

3. Evaluation des OE-Prozesses an der AGS GIB

Der Evaluation lagen in erster Linie die Projektziele zugrunde. Hierbei ist es bedeutsam, dass die zu evaluierenden Aspekte des OE-Prozesses durch die Vertreter der Schule größtenteils selbst bestimmt worden sind. Dieses Vorgehen entspricht in hohem Maße der Philosophie der Organisationsentwicklung. Die Vorteile einer solchen Vorgehensweise liegen in der Fokussierung der aus schulischer Sicht bedeutsamen Elemente des OE-Prozesses sowie in einer dadurch bedingt höheren Motivation zur Nutzung der Evaluationsergebnisse.

Abb. 3: Strukturübersicht der Zielmatrix

	Operative Ziele				
			
	Strategische Ziele				
Explizite Ziele	Weiterentwicklung der Schule durch OE zwecks Positionierung nach innen und außen				
	Etablierung eines Qualitätsentwicklungs- & Qualitätssicherungssystems				
	Weiterentwicklung Lehrende, Lernende und Verwaltung				
Implizite Ziele	Identifikation aller beteiligten Personen mit der AGS GIB (Co.Id.)				
	Koordinierung der Organisationseinheiten				
	Arbeitszufriedenheit				

Zur Gewinnung der Projektevaluationsgegenstände kam ein relativ aufwendiges Verfahren zum Einsatz. Den sechs Steuergruppenmitgliedern als der für den Prozess verantwortlichen Gruppe – die durch ihre Zusammensetzung zudem einen repräsentativen Charakter aufwies (3 Schulleitungsmitglieder und 3 Lehrerratsvertreter) – wurden Zielmatrizen zugesandt (vgl. Abb. 3), die durch das

Evaluatorenteam² anhand der zur Verfügung stehenden Dokumente erstellt worden waren. Jede Zielmatrix enthielt eine Übersicht über die strategischen Ziele sowie über alle während des OE-Prozesses gebildeten Arbeitsgruppen („Operative Ziele“). Der Logik des OE-Prozesses folgend wurde für jedes Jahr und für jedes entsprechend verabschiedete Auftragspaket eine solche Zielmatrix erstellt.

In der linken Spalte der Zielmatrizen befanden sich eine Übersicht über die expliziten und impliziten strategischen Ziele des OE-Prozesses, die ebenfalls den Dokumenten, hier maßgeblich den Auftragspaketen, entnommen worden waren.

Die Komplexität der Zielmatrizen lässt schnell erahnen, dass eine Gesamtevaluation des OE-Prozesses nicht möglich war. Darum wurden die Steuergruppenmitglieder gebeten, 10 Fokuspunkte innerhalb der 3 Zieltabelleaus zu setzen. Diese wurden im Anschluss vom Evaluatorenteam ausgewertet. Die Auswertung der insgesamt 18 Zieltabelleaus ergab folgende sechs Evaluationsschwerpunkte:

1. Das Leitbild und die Identifikation mit diesem
2. Rahmenrichtlinien Qualitätsmanagement
3. Strukturen und Leitung an der AGS GIB
4. Koordination der BMS mit der Grundausbildung
5. Rahmenrichtlinien Fortbildung Lehrpersonen/Mitarbeitende
6. Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung bzw. Feedbackkultur

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Projektevaluation wurde unter Anwendung bewährter Methoden und Verfahren der empirischen Sozialforschung durchgeführt. Um der Komplexität des OE-Prozesses Rechnung zu tragen und sich ergänzende bzw. widersprechende Daten und Informationen zu generieren, haben wir uns für den Einsatz eines integrativen Evaluationskonzeptes entschieden – die sog. Methodische Triangulation. Vor diesem Hintergrund wurden folgende Forschungsmethoden miteinander kombiniert:

- Gruppen- und Einzelinterviews (qualitative Erhebung)
- schriftliche Befragung (quantitative Erhebung)
- Dokumentenanalyse

3.1.1 Gruppen- und Einzelinterviews

Die Explorationsphase fand im Mai 2002 statt. Während eines zweitägigen Aufenthaltes führte das Evaluationsteam insgesamt 25 explorative Einzel- und Gruppeninterviews mit Mitgliedern der Verwaltung und Schulleitung, Funktionsträgern im Rahmen des OE-Prozesses, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern der AGS GIB. Ziel dieser Interviews war die Vertiefung der Fragestellungen zu den erarbeiteten Evaluationsfoki sowie die Entwicklung und Ergänzung der einzusetzenden Untersuchungsinstrumente. Die

² Das Evaluatorenteam bestand aus drei Studierenden und einer Mitarbeiterin des Instituts für Schulentwicklungsforschung.

Ergebnisse der Explorationsphase dienten u.a. der Vorbereitung von offenen Fragenkatalogen (Interviewleitfäden), welche in der Hauptphase der qualitativen Befragung vom 15.-17. September 2003 zum Einsatz kamen.

In der Hauptphase führten wir 26 vorwiegend tonbandgestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Verwaltungsangestellten und Funktionsträgern. Diese wurden in einer anschließenden Auswertungsphase hinsichtlich vorhandener Gemeinsamkeiten bzw. übereinstimmender Aussagen und grundsätzlich verschiedener Einstellungen zu bestimmten Aspekten des OE-Prozesses analysiert.

Um ein breites Spektrum an Einstellungen zum OE-Prozess abzudecken und so ein möglichst objektives Meinungsbild einholen zu können, erfolgte die Auswahl der Interviewpartner in Zusammenarbeit mit dem Leiter des Lehrerkonvents und dem Vorsitzenden der Steuergruppe.

Aus methodischen Gründen wurde eine Einteilung der Lehrkräfte in vier Gruppen („Aktivisten“, „Kritiker“, „Neutrale“, „Teilzeitmitarbeiter“) vorgenommen. Dies war aus Erwägungen der Objektivität und Ausgewogenheit für die Evaluation äußerst bedeutsam. Allerdings haben wir durch dieses Vorgehen Zuschreibungen vorgenommen, die einige unserer Interviewpartner angesichts der Veröffentlichung derselben als unangemessen empfanden. Zum Zwecke einer besseren Auswertbarkeit der Interviews haben wir jedoch an der gewählten Sprachregelung festgehalten.

Die Sichtung des gesamten Interviewmaterials und die vom Evaluationsteam nach jeder Interviewphase geführten Reflexionsgespräche haben gezeigt, dass alle Interviews in einer sehr offenen Atmosphäre durchgeführt werden konnten. Dies gilt auch für diejenigen Interviews, in deren Vorfeld aufgrund der oben erwähnten sprachlichen Regelung Irritationen aufgetreten waren. Diese konnten in allen Fällen schnell ausgeräumt werden. Für die dabei gezeigte Flexibilität und Kooperationsbereitschaft möchten wir uns noch einmal ausdrücklich bei unseren Interviewpartnern bedanken.

3.1.2 Schriftliche Befragung

Die schriftliche Befragung aller Mitarbeitenden der AGS GIB und einer ausgewählten Gruppe von Schülerinnen und Schülern erfolgte im Juni 2003. Die eingesetzten Instrumente wurden auf Grundlage zweier Fragebögen erarbeitet, die der Vorsitzende des Lehrerkonvents zusammen mit einer Arbeitsgruppe entwickelt und im Schuljahr 2000/2001 bereits erfolgreich zum Einsatz gebracht hatte. Aus Gründen der Vergleichbarkeit und um eventuelle Veränderungen im Antwortverhalten feststellen zu können, haben wir alle vorhandenen Items in ihrem genauen Wortlaut übernommen. Darüber hinaus wurden sowohl der Fragebogen für die Mitarbeitenden der AGS GIB als auch der Bogen für die Schülerinnen und Schüler um die aus den explorativen Interviews gewonnenen Fra-

gestellungen erweitert. Eine erste Analyse der im OE-Prozess entstandenen Dokumente lieferte weitere Aspekte, die bei der Erstellung der Fragen Berücksichtigung fanden.

Der Fragebogen für die Mitarbeitenden der AGS GIB wurde um insgesamt 40 Aspekte ergänzt und umfasste schließlich 69 Items und vier Fragen zur Sozialdemografie der Person. Thematisch lässt er sich in folgende Bereiche gliedern:

Tab. 3: Themenbereiche des Fragebogens für Mitarbeitende der AGS GIB

Themenbereich	Beispiel
Leitbild und Identifikation	„Das Leitbild erhöht meine Identifikation mit der Schule.“
Feedbackkultur	„Das Schüler-Lehrer-Feedback verbessert die Unterrichtsqualität.“
Leitung	„Entscheide werden transparent kommuniziert.“
Rahmenrichtlinien Weiterbildung	„Ich bin mit dem bisherigen Weiterbildungsangebot der AGS GIB zufrieden.“
Informationskultur	„Der Informationsfluss im OE-Prozess war gut.“
Arbeitszufriedenheit (Belastung, Klima)	„Der OE-Prozess hat einen erhöhten Arbeitsaufwand zur Folge.“
Zusammenarbeit (Konflikte, Kooperation)	„Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der AGS GIB arbeiten in Teams.“
Einbindung in den OE-Prozess	„Ich empfinde mich als Teil des OE-Prozesses.“
Allgemeines zur AGS GIB	„Ich bin mit den Dienstleistungen der AGS GIB zufrieden.“

An Angaben zur Person wurden Geschlecht, Abteilungszugehörigkeit, Anstellungsdauer und der Umfang des Beschäftigungsverhältnisses erhoben.

Zur Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde eine repräsentative Stichprobe von 24 Klassen herangezogen. Die Auswahl folgte den gleichen Kriterien wie im Schuljahr 2000/2001. Allerdings war die Beteiligung zum zweiten Befragungszeitpunkt deutlich geringer als zum ersten.

Der Fragebogen für die Lernenden wurde um 12 Aspekte ergänzt und beinhaltete schließlich drei Fragen zur Person (Geschlecht, Lehrjahr, Abteilungszugehörigkeit) sowie 30 schul- und unterrichtsspezifische Items. Diese gliederten sich wie folgt:

Tab.4: Themenbereiche des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler der AGS GIB

Themenbereiche	Beispiel
Leitbild und Identifikation	„Ich identifiziere mich mit der AGS GIB.“
Feedbackkultur	„In unserem Unterricht wurde (mindestens) ein Schüler-Lehrer-Feedback durchgeführt.“
Unterricht und Lernkultur	„Die eingesetzten Unterrichtsmethoden sind vielfältig.“
Umfeld und Klima	„An der AGS herrscht ein gutes Klima.“
Informationskultur	„Die Broschüre „Willkommen“ für neue Schülerinnen und Schüler ist mir bekannt.“

Darüber hinaus hatten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, die AGS GIB mit einer Note zwischen 1 und 6 zu beurteilen.

Beide Fragebögen enthielten eine 4stufige Antwort-Skala („trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“). Die befragten Personen wurden gebeten, diejenigen Antworten anzukreuzen, die ihren Einschätzungen bzw. Einstellungen am ehesten entsprachen. Die Antwortskala wurde ebenfalls aus der ersten Befragung übernommen.

Die Eingabe und Auswertung der erhobenen Daten erfolgte im Juli/ August 2003 unter Verwendung des computergestützten Statistikprogramms SPSS.

3.1.3 Dokumentenanalyse

Im Rahmen des OE-Prozesses an der AGS GIB sind zahlreiche Schriftstücke entstanden, welche die Ziele, Entwicklungsschritte und den Verlauf des OE-Prozesses widerspiegeln. Neben den quantitativ und qualitativ erhobenen Daten über Fragebögen und Interviews hat das Evaluationsteam deshalb die qualitative Dokumentenanalyse als weiteres Evaluationsinstrument gewählt. Die Dokumente des OE-Prozesses wurden im Hinblick auf allgemeine Aspekte wie die Berichts- und Prozesskultur sowie die Evaluationsschwerpunkte analysiert.

Zur Erfassung der allgemeinen Ergebnisse wurden folgenden Dokumente ausgewählt:

- die Aufträge für die Schulentwicklung, weil sie Auskunft über die selbst gesetzten Ziele und die geplanten Maßnahmen im OE-Prozess geben,
- die Schlussberichte, weil sie dokumentieren, welche der gesetzten Ziele mit welchen Arbeitsergebnissen erreicht wurden,
- die Dossiers zu den Schulentwicklungstagen, weil sie eine große Nähe zum Kerngeschäft der Schule – dem Unterricht – aufweisen und Aktivitäten der Mitarbeitenden der AGS GIB dokumentieren und

- die Infobulletins, weil sie der ganzen Schule einen kontinuierlichen Überblick zu den Prozessaktivitäten geben.

Zur Analyse der Evaluationsschwerpunkte wurden die in den verschiedenen Arbeitsgruppen erstellten Abschlussberichte und Qualitätsdokumente herangezogen (z.B. „Leitbild“, „Grundsätze für das Qualitätsmanagement“).

3.2 Ausgewählte Ergebnisse

Leitbild und Identifikation mit der AGS

Im September 2001 konnte auf einer eintägigen Konferenz unter Mitarbeit aller Angestellten der AGS GIB ein Leitbild entwickelt werden. Die Gesamtheit der Beschäftigten hatte an diesem Tag die Möglichkeit, aktiv am OE-Prozess mitzuwirken. Nach Verabschiedung des Leitbildes durch die Schulleitung wurde dieses im Sommer 2001 verteilt und gilt seither als verbindlicher Handlungsrahmen für alle Mitarbeitenden der AGS GIB.

Fünf Schwerpunkte, denen im Leitbild erläuternde Aussagen zugeordnet sind, konkretisierten diesen Handlungsrahmen:

1. Die pädagogische Zielausrichtung sowie der Umgang mit den Schülern,
2. der Umgang der Mitarbeitenden untereinander,
3. die Ausrichtung der Führung an der AGS GIB,
4. die Weiterbildung der Beschäftigten und
5. die Weiterentwicklung von Qualität.

Nahezu alle Interviewpartner konnten sich an die Entwicklung des Leitbilds gut erinnern. Der dazu veranstaltete Schulentwicklungstag war den meisten Befragten noch präsent. Sie beurteilten ihn zumeist sehr positiv. Zwei Beispiele seien hierzu angeführt:

„Das war noch ne ziemlich große Geschichte hier.“

„Die Leitbildsätze sind ein gutes Fundament. [...] Man hatte das Gefühl, das ist ein Teil von mir und das war sehr gut. Man hat es auch gespürt, dass ein großer Teil der Lehrkräfte dahintersteht, also stand und immer noch steht.“

In der quantitativen Befragung gaben 51% der Lehrkräfte an, dass sie der Meinung seien, dass das Leitbild in ihrem Unterricht eine Rolle spiele. Der Aussage, dass das Leitbild im Unterricht eine Rolle spielen *sollte*, wurde mit 82% noch entschiedener zugestimmt. Die große Mehrheit der Mitarbeitenden war also der Auffassung, dass das Leitbild konkret in die alltägliche Praxis umgesetzt werden sollte.

Wenngleich sich diese Aussage anhand der quantitativen Daten belegen lässt, konnte diese Auffassung durch die Interviews nicht direkt bestätigt werden. Auf die Frage nach der konkreten Bedeutung des Leitbilds für den Unterricht erhielten wir kaum eindeutige Antworten. Die nachstehende Aussage ist für das Antwortverhalten der Interviewpartner exemplarisch:

„Ich sehe im Leitbild eine gute Möglichkeit, aber ich denke, die Umsetzung der Realisierung in den Alltag der ganzen Schule, die ist sicher noch weit weg.“

Aus diesem Statement lässt sich die Differenz zwischen der Einschätzung der Bedeutsamkeit des Leitbildes und seiner Umsetzung in die Praxis ablesen.

Einige Interviewpartner wiesen dem Leitbild eine Orientierungs- und Reflexionsfunktion zu. Das Leitbild wurde von ihnen als konkrete Reflexionsfolie der alltäglichen Arbeit gesehen. Es sei ein Rahmen der professionellen Arbeit, der durch die tägliche Arbeit gefüllt und gelebt werden müsse.

Die Angabe von fast drei Viertel der Schüler, das Leitbild nicht zu kennen, kann als Indiz dafür gesehen werden, dass das Leitbild im Unterricht jedoch noch keine allzu konkrete Rolle spielt. Demgegenüber waren aber 89% der befragten Mitarbeitenden der Meinung, dass die Schüler das Leitbild eher bzw. genau kennen *sollten*. Hier blieb unklar, was die Lehrpersonen daran hinderte, das Leitbild mit den Schülern zu diskutieren bzw. es ihnen in die Hand zu geben oder, falls geschehen, warum sich die Schüler nicht daran erinnern konnten.

Aus der Sicht der externen Evaluation lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen folgende Aussagen treffen:

- Der Schule ist es gelungen, ein überzeugendes Leitbild innerhalb eines partizipativen Prozesses zu entwickeln.
- Die Mitarbeitenden der AGS GIB haben eine kritisch konstruktive Einstellung zum Leitbild gefunden, die es ihnen ermöglicht, eine noch zu verbessernde Umsetzungspraxis anzumahnen und eine Weiterentwicklung des Leitbilds ins Auge zu fassen.

Implementierung und Pflege von Feedback

Im zweiten Jahr des OE-Prozesses wurden ein sog. „Instrumentenkoffer“ mit sieben Instrumenten zum Schüler-Lehrer-Feedback sowie allgemeingültige Gesprächsnormen und Verfahrensregeln zur Durchführung von Feedbacks entwickelt.

Den Auswertungsergebnissen der Schüler-Lehrer-Feedback-Erprobung folgend, bewertete die Mehrheit des Kollegiums die Gesprächsnormen als positiv. Die Mitarbeitenden betonten hierbei, dass diese klar, seriös und kompetent seien, den gegenseitigen Respekt förderten und eine große Verbindlichkeit inne hätten.

Von einigen Lehrkräften wurde kritisch angemerkt, dass die Entwicklung der Feedbackinstrumente ohne Anbindung an bereits vorhandene Erfahrungen mit Feedbacks stattgefunden habe. Dies habe mitunter zu Enttäuschungen geführt, weil bereits genutzte Verfahren nicht formal anerkannt worden seien.

Das Lehrer-Schüler-Feedback erzielte in der quantitativen Befragung der Mitarbeitenden bei allen Items überragende Werte. So gaben fast 95% der Lehrkräfte an, bereits mindestens ein Schüler-

Lehrer-Feedback durchgeführt zu haben und über 90% der Lehrpersonen waren der Meinung, dass das Feedback fester Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Dies kann als deutliches Signal für die Bereitschaft zur Institutionalisierung des Feedbacks gewertet werden.

Die Interviews konnten diese Zustimmung differenzieren. So war für die meisten befragten Lehrpersonen die Nachbesprechung der entscheidende Punkt des Feedbacks. Selbst wenn von Komplikationen bei der Durchführung berichtet wurde, sah man die Erfahrung der Feedbackreflexion mit den Schülern als gewichtiger an. Auch aus Schülersicht kann das Feedback als Erfolg beschrieben werden. So äußerte sich zum Beispiel ein Schüler:

„Ich fand's ne gute Sache, weil man auch Sachen aufschreiben konnte, die man nicht gerade sagen wollte.“

Während sich aus dem Umstand der Durchführung von Feedbacks natürlich noch keine hinreichenden Schlüsse über deren Qualität ziehen lassen, geben die Aussagen zur Rückkopplung der Feedbacks in den Unterricht nähere Auskunft.

So geben 95% der Lehrkräfte, die ein Feedback durchgeführt haben, an, die Ergebnisse auch mit ihren Schülern diskutiert zu haben. Dies konnte durch den Schüler-Fragebogen validiert werden; denn 80% der Schüler bestätigten die Durchführung des Feedbacks und 75% die Rückmeldung der Ergebnisse. Die offensichtliche Differenz von 15 Prozentpunkten erklären wir uns durch die Tatsache, dass jeder Lehrer nur ein Feedback durchführen musste, einige Klassen zum Zeitpunkt möglicherweise noch kein Feedback erlebt hatten.

Die Einschätzungen zum Lehrer-Lehrer-Feedback – dieses wurde im dritten OE-Jahr eingeführt – sind fast ebenso positiv wie diejenigen zum Lehrer-Schüler-Feedback. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten drei Viertel des Kollegiums ein solches durchgeführt und fast 90% der Befragten gaben an, dass das Lehrer-Lehrer-Feedback für sie eine sinnvolle Unterstützung sei.

Hier gab es jedoch auch kritische Stimmen, die sich überwiegend auf den mit der Durchführung des Feedbacks verbundenen Belastungsfaktor „Zeit“ bezogen. Man habe – so einige Meinungen – sowieso wenig Zeit und sei zudem schon zum Schüler-Lehrer-Feedback verpflichtet. Da sei das Lehrer-Lehrer-Feedback einfach zu viel.

In den Interviews wurde darüber hinaus berichtet, dass auch in der Verwaltung Feedbacks erprobt würden und Feedbacks mit neuen Mitarbeitenden in Planung seien.

Mit dieser systematischen Erweiterung und schrittweisen Implementierung der Feedbackverfahren hat die AGS GIB bereits erhebliche Vorarbeiten für das Qualitätsmodell Q2E getroffen, dessen Zielsetzung u.a. in der Etablierung einer Feedbackkultur liegt (vgl. Abb. 4).

Leitung an der AGS

Die befragten Lehrkräfte der AGS GIB waren zu 86% der Meinung, an einer „geführten Schule“ zu arbeiten. Über ein Drittel der Befragten äußerte sich jedoch dahingehend, dass das Leitungshandeln nicht transparent genug sei. Nur 20% gaben an, dass Entscheidungen transparent kommuniziert würden. Wir vermuten, dass die von Schulleitungsmitgliedern selbst in den Interviews zum Ausdruck gebrachte Auffassung, man habe Entscheidungen mitunter zulange herausgezögert, ein Grund für dieses Ergebnis sein könnte.

Alle befragten Schulleitungsmitglieder waren der Auffassung, dass das Verhältnis der Schulleitung untereinander besser geworden sei und man das Gefühl habe, alle arbeiteten „viel stärker für dieselbe Sache“. Ausgeprägtes Abteilungsdenken sei zu Gunsten der AGS GIB als „einer“ Schule etwas zurückgetreten. Diese Selbstwahrnehmung der Schulleitungsmitglieder lautete aus der Perspektive eines Lehrers folgendermaßen:

„Ich denke die Führungskultur hat sich ganz markant verändert; dass mittlerweile alle (Abteilungsleiter) vom gleichen Standort ausgehen, die gleiche Sprache sprechen.“

Ergebnisse differenziert nach Teilzeit- und Vollzeitkräften

Zum Zeitpunkt der quantitativen Erhebung war etwa ein Drittel der Lehr- und Verwaltungskräfte mit einem Stundenvolumen von unter 50% (vgl. Tab. 1) an der AGS GIB teilzeitbeschäftigt.

Betrachtet man die Ergebnisse der schriftlichen Befragung differenziert nach Beschäftigungsvolumen, ergeben sich bedeutsame Unterschiede: Die Teilzeitkräfte empfanden sich mit 44% zu einem geringeren Maße als Teil des OE-Prozesses als die Vollzeitkräfte (58%) und hatten eher den Eindruck, auf die Entscheidungen des Prozesses wenig Einfluss gehabt zu haben. So gaben 62% der Teilzeitbeschäftigten an, gar nicht oder eher nicht an wichtigen Entscheidungen des OE-Prozesses beteiligt gewesen zu sein, während nur 42% ihrer vollzeitbeschäftigten Kolleginnen und Kollegen diesen Eindruck teilten.

Den eigenen Überblick über den OE-Prozess schätzen 45% der Teilzeitkräfte und 58% der Vollzeitbeschäftigten als gut ein. Analog dazu waren die teilzeitbeschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Gegensatz zu den Vollzeitkräften eher der Meinung, wenig vom OE-Prozess mitbekommen zu haben.

Die empfundene Belastung durch den OE-Prozess fiel bei den Teilzeitkräften deutlich geringer aus als bei ihren vollzeitbeschäftigten Kolleginnen und Kollegen. So fühlten sich 70% der Vollzeitkräfte, aber nur 55% der Teilzeitkräfte durch den OE-Prozess stärker belastet als zuvor. Diese Diskrepanzen könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Angestellten mit einem Beschäftigungsvolumen von über 50% sehr viel häufiger in einer OE-Arbeitsgruppe mitgearbeitet haben. Dies würde auch erklären, dass sich die Voll-

zeitkräfte informierter und an Entscheidungen in höherem Maße beteiligt fühlten.

In diesem Zusammenhang ist es umso positiver zu bewerten, dass der Informationsfluss im Rahmen des OE-Prozesses auch von den Teilzeitbeschäftigten als sehr gut bzw. gut eingeschätzt wurde.

Ebenfalls positiv sind die Einschätzungen der Teilzeitkräfte zur Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Berufsgruppen zu sehen. Sie waren mit 73% zu einem weitaus größeren Anteil als die Vollzeitbeschäftigten (58%) der Meinung, dass sich der OE-Prozess förderlich auf die Zusammenarbeit von Lehr- und Verwaltungskräften ausgewirkt hat. Die teilzeitbeschäftigten Angestellten scheinen also in besonderem Maße von den neuen Formen der Zusammenarbeit im Rahmen des OE-Prozesses profitiert zu haben. Zu überlegen bleibt, ob und wie diese im Rahmen des künftigen Q2E-Prozesses stärker als bisher eingebunden werden könnten.

Zusammenfassung

Die Projektevaluation hat zweierlei zu realisieren versucht: Zum einen rekonstruierte sie weite Teile des OE-Prozesses anhand der erhobenen Daten. Zum anderen hat sie sechs Bereiche in den Fokus genommen, die zu den operativen Zielen der Schule zu zählen sind. Die vom Umfang her gleichermaßen starke Zuwendung zu strategischen sowie zu operativen Zielen bedingt sich aus der Logik des OE-Prozesses selbst. Eine externe Evaluation lässt sich nur vor dem Hintergrund dieser sich wechselseitig bedingenden Aspekte eines Prozesses durchführen.

Wir haben eine Schule vorgefunden, der es gelungen ist, die Anzahl ihrer im Rahmen des OE-Prozesses initiierten Projekte zu reduzieren und somit eine systematische Verknüpfung zentraler Schwerpunkte zu erreichen (vgl. Abb. 2).

Das Leitbild der AGS GIB hat seine Funktion als gemeinsamer Bezugs- und Identifikationspunkt aller Lehrkräfte in Ansätzen bereits erfüllt. Es ist durch seine Umsetzung in den Schulalltag zu einer Reflexionsfolie geworden.

Ebenso ist es der Schule gelungen, ein Qualitätsmanagement vorzubereiten und in einigen Teilen schon zu etablieren.

Mit dem Bereich Feedbackkultur ist der Schule eine – betrachtet man den Zeitraum – bemerkenswerte Veränderung der Unterrichtskultur gelungen.

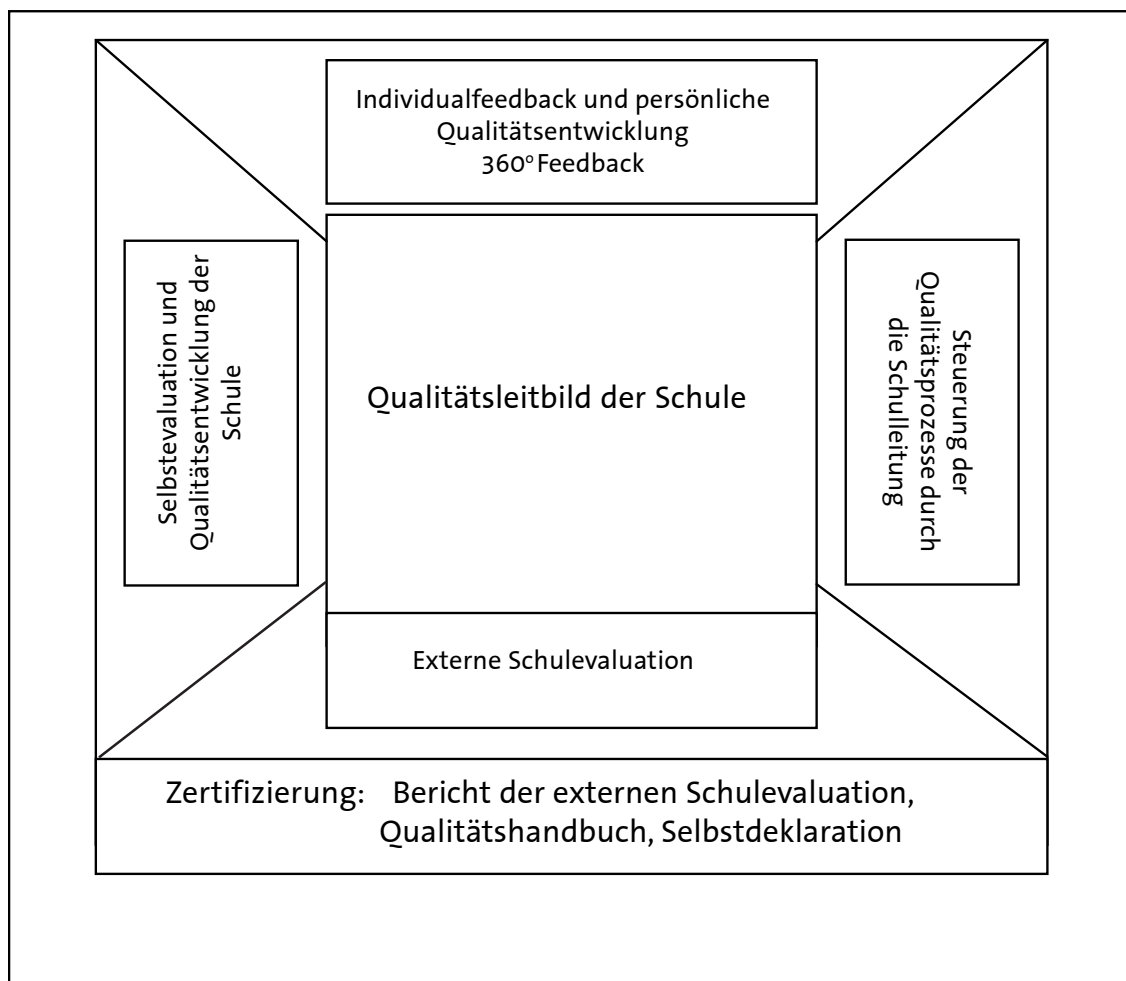
Auch die Strukturen der Leitung haben sich nachhaltig verändert. Nicht zuletzt deshalb konnten große Erfolge in Richtung der Umsetzung der strategischen Ziele verzeichnet werden.

4. Ausblick – auf dem Weg zu Q2E

Seit August 2003 zielt die Qualitätsentwicklung der AGS auf die Zertifizierung der gesamten Schule nach Q2E. Diese soll im Jahr 2006 realisiert werden. Aus Sicht der Schule ist dieser neue, ambitionierte Zeitplan ein großer Erfolg des OE-Prozesses. Wie kommt es zu dieser Einschätzung?

Das Qualitätssystem Q2E ist mit seinen fünf zentralen Elementen äußerst voraussetzungsvoll. Jede Komponente bedarf einer vorhandenen „Schulentwicklungs- bzw. Qualitätsstruktur“. Dies meint genauso volitionale Aspekte, wie sie mit dem Konzept „readiness“ und „commitment“ verbunden sind, als auch organisatorische Aspekte, wie beispielsweise etablierte Team- und Führungsstrukturen (vgl. Harris 2002). Nicht zuletzt setzt die Implementation des Qualitätssystems ausreichendes Professionswissen (vgl. Fried 2002, Wiechmann 2003) aller Beteiligten in den jeweiligen Entwicklungsmodulen voraus.

Abb. 4: Die fünf Komponenten des Q2E Modells (vgl. Landwehr/Steiner 2003)



Im Rahmen des OE-Prozesses konnten notwendige Voraussetzungen geschaffen werden. Dies wird deutlich, wenn man sich nochmals die Ergebnisse vor Augen führt:

- Die Schule verfügt über ein Qualitätsleitbild, das über jährlich vergebene Jahresmottos auch im Schulalltag „gelebt“ wird.
- Die AGS konnte zahlreiche Erfahrungen mit unterschiedlichen Feedbackinstrumenten und -formen sammeln.
- Die Neustrukturierung der Leitung hat zu einem verbesserten Prozessmanagement geführt und schließlich
- hat man auch mit Formen interner und externer Evaluation Erfahrungen sammeln können.

So betrachtet ist Q2E für die AGS GIB die systematische Fortsetzung des OE-Prozesses. Ohne die zahlreichen Vorarbeiten wäre ein schulweiter Zertifizierungsversuch bis 2006 nicht denkbar. Die Evaluation konnte der AGS GIB in diesem Zusammenhang wertvolle Daten über die Qualität dieser Vorarbeiten liefern.

Allerdings wird die Simultanität der Durchführung unterschiedlicher Maßnahmen in den jeweiligen Entwicklungsmodulen eine besondere (aber auch notwendige) Herausforderung sein.

5. Diskussion

Der Bericht über die Evaluation des OE-Prozesses der AGS GIB ist, wie eingangs bereits erwähnt, ein Fallbericht. Wir sind allerdings der Auffassung, dass wir hinsichtlich der Qualitätsentwicklung an Berufsschulen durch Evaluation einige verallgemeinernde Aussagen treffen können.

Diese leiten sich aus zwei konkreten Reflexionsfragen ab:

- 1) Welche Rolle kommt der externen Evaluation des OE-Prozesses für die Qualitätsentwicklung der AGS zu?
- 2) Und wie lässt sich der Aufwand im Verhältnis zum Ertrag bewerten?

Die externe Evaluation der AGS GIB hatte mehrere Funktionen. Zunächst lieferte sie der Schule zuverlässige Einschätzungen (Lehrerfragebogen) über Entwicklung und momentanen Stand der Qualitätsarbeit. Diese Daten konnten aufgrund des gewählten Designs (Schülerfragebogen sowie die qualitativ erhobenen Daten) zuverlässig validiert werden.

Nur mittels empirisch abgesicherter Daten lässt sich eine sinnvolle und zielgerichtete Entwicklungsarbeit weiter voranbringen, da sie sowohl Hinweise auf Entwicklungsbedarfe als auch wichtiges Steuerungswissen für die Umsetzungsplanung liefern.

Des Weiteren repräsentiert die freiwillige Durchführung einer externen Evaluation die vorhandene Schulkultur und was in diesem Kontext noch bedeutsamer ist, die Selbstverpflichtung zur Rechenschaftslegung; ein entscheidender Aspekt im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung. In einem ersten Schritt geschah dies in einem geschützten Raum, da die externe Evaluati-

on auf freiwilliger Basis erfolgte. Im Rahmen der Zertifizierung nach Q2E wird die Evaluation dann in einem öffentlichen Raum stattfinden.

Eine dritte Funktion lässt sich als Qualifizierungsfunktion bezeichnen. Schließlich ist durch die enge Kooperation (z.B. Zielfindung, Organisation) ein Zuwachs an Professionswissen im Bereich Evaluation entstanden. Dies ist vor dem Hintergrund der Fragestellung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag nicht unerheblich.

Akzeptiert man die von uns herausgestellten Funktionen einer externen Evaluation im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses sowie die Annahme, dass diese Funktionen verallgemeinerbar sind, wird man das in diesem Beitrag vorgestellte Verfahren als eine Möglichkeit der Qualitätsentwicklung durch Evaluation anerkennen können.

Es bleibt jedoch darauf hinzuweisen, dass der betriebene Aufwand sicherlich reduziert werden muss, will sich das vorgestellte Verfahren für Schulen auf dem Weg zur Qualitätsentwicklung empfehlen. Außerdem steht das gewählte Verfahren in der Tradition der Organisationsentwicklung, die mit sog. „weichen“ Daten arbeitet. Im vorliegenden Beispiel wurde durch Anwendung der methodischen Triangulation sowie der Befragung unterschiedlicher Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungsmitglieder und Verwaltungsangestellte) versucht, den Ansatz so zu erweitern, dass er zur Generierung valider Daten und abgesicherter Interpretationen geeignet ist.

Literatur

- Arnold, R./Faber, K.: Qualität entwickeln – aber wie? Seelze 2000
- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin 1995
- Ditton, H.: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft 2000
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. München 1998
- Fried, L.: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim und München 2002
- Gonon, Ph./u.a.: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Aarau 1999
- Harris, A.: School Improvement. What´s in it for schools? London 2002
- Harvey, L./Green, D.: Qualität definieren. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft 2000
- Kempfert, G./Rolff, H.G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim und Basel 1999
- Landwehr, N./Steiner, P.: Q2E – Qualität durch Entwicklung und Evaluation, 5 Broschüren. hep-Verlag 2003
- Rolff, H.-G./Berkemeyer, N./Gläser, M./Rienhoff, A./Specken, K.: Projektevaluation des OE-Prozesses der AGS-GIB, 2003 (unveröffentl. Projektbericht)
- Terhart, E.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/2000
- Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim 2000

Thonhauser, J./Patry, J.-L. (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck 1999

Wiechmann, J.: Der Wissenstransfer von Innovation – Die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/2003, S. 675-694

ZSE (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Graz 1999

**Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation
– Ausgangsbedingungen und Ansatz des Projekts
„Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der
Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB)**

1. Einleitung

Mit der gegenwärtigen schulpolitischen Diskussion und den Reformbestrebungen, die daraus hervorgehen, werden vor allem zwei Begriffe in den Blickpunkt gerückt: „Autonomie“ und „Qualität“. Auf der einen Seite ist die Überzeugung gewachsen, dass selbstständige Schulen mit einem höheren Maß an Entscheidungsfreiheit eher in der Lage sind, ihre Angebote und Leistungen an den im jeweiligen Umfeld gegebenen Bedingungen spezifisch auszurichten und eigene Wege zur Realisierung ihres Bildungsauftrags zu finden. Auf der anderen Seite soll die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionszuschreibungen an die Schule über Maßnahmen zur Rezentralisierung gesichert werden, die u. a. auf die Absicherung und Entwicklung von Qualität gerichtet sind.

Die Bundesländer entwickeln unter diesem Anspruch Konzepte und Programme, die darauf ausgerichtet sind, den Einzelschulen größere wirtschaftliche und pädagogische Verantwortung und mehr Entscheidungsrechte zu übertragen. Gleichzeitig wird die Qualitätsdiskussion belebt und die Schulen werden mehr als bisher aufgefordert, Aktivitäten zur Feststellung und Entwicklung von Qualität einzuleiten. In NRW ist dieses Muster konkretisiert im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ (zu den Grundlagen und zu Entwicklungsvorhaben siehe Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004).

Die Betonung der Qualitätsfrage scheint nun dafür zu sorgen, dass eine in den bisherigen, ohne Zweifel verdienstvollen, schulreformerischen Entwürfen in der Bundesrepublik nur am Rande thematisierte, gleichwohl bedeutungsvolle Frage neu in den Blick kommt: Wo findet in den Schulen eigentlich das statt, was im gegenwärtigen Sprachgebrauch als die „schulische Qualitätsproduktion“ firmiert? Diese Frage nach dem Ort, an dem der Leistungsoutput einer Schule entsteht, lenkt den Blick auf das Lehr-/Lerngeschehen im Unterricht, einen Bereich, der bei den Bestrebungen um die Reform der Schule gegenüber drängenden Systemfragen und Restrukturierungsnotwendigkeiten immer zurückstehen musste.

Das Projekt mit dem sperrigen Titel „Unterrichtsevaluation mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs“ (UnZiB) ist nun genau in diesem noch „weißen Fleck“ angesiedelt: Es thematisiert den Unterricht in Berufskollegs, mit dem Ziel, über Maß-

nahmen der Evaluation einen Prozess der Qualitätsentwicklung einzuleiten.

Der äußere Anlass für die Einrichtung des Projekts war der durch Erlasse immer weiter präzisierter Anspruch an die Schulen, Evaluationsmaßnahmen durchzuführen. Nach der aktuellen Version sind diese gehalten, „in jedem Schuljahr mindestens eine auf einen bedeutsamen Entwicklungsschwerpunkt ... bezogene Evaluationsmaßnahme“ durchzuführen, „die sich auf den Unterricht oder die Erziehungsarbeit der Schule bezieht“ (RdErl. d. MSJK vom 29.4.2003). Die Schulen sollen in diesem Zusammenhang Verfahren zu einer qualifizierten Rückmeldung von Schülern entwickeln, die Berufskollegs zusätzlich Rückmeldungen ihrer externen Partner (Betriebe, zuständige Stellen, Träger, Behörden, Verwaltungen) einholen.

In den Berufskollegs ist unter diesem Anspruch ein dringender Bedarf an Aufschlüssen darüber entstanden, wie die Umsetzung der Vorgaben erfolgen und die Qualität von Unterricht festgestellt und verbessert werden kann. Auch steht die in diesem Zusammenhang nicht unerhebliche Frage im Raum, was denn Qualität von Unterricht eigentlich ausmacht - speziell in Berufskollegs, wie sich zeigen soll, Themen von erheblicher Brisanz, für deren Bearbeitung eine ganz besondere Ausgangssituation zu kalkulieren ist.

Vor diesem Hintergrund ist das auf zwei Jahre Laufzeit angelegte Projekt UnZiB entstanden, an dem die Lehrer aus acht Bildungsgängen an vier Berufskollegs im Regierungsbezirk Münster beteiligt sind. Sein Leitziel ist die Unterstützung eines nachhaltigen, bildungsgangbezogenen Prozesses der Unterrichtsentwicklung in Berufskollegs durch die Initiierung einer kontinuierlichen Qualitätsdiskussion sowie die Entwicklung und Implementierung transferierbarer Programme zur Evaluation von Unterricht. Das Projekt vereint insofern Beratung und Forschung. Es zielt

- in der Beratungsdimension auf unmittelbar wirksame und überdauernde qualitätsrelevante Veränderungen der Unterrichtspraxis in den beteiligten Berufskollegs und
- in der Forschungsdimension auf objektivierten Erkenntnisgewinn zu den strukturellen und personalen Bedingungen für die Entwicklung der Unterrichtsqualität, der als Vorwissen für ähnliche Aktivitäten an anderen Orten transferiert werden kann.

Der Ansatz dieses Projekts und erste Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden: Dazu wird zunächst die Ausgangssituation für die Einleitung von Prozessen der Qualitätsentwicklung in Berufskollegs nachvollzogen (2) und theoretisch eingeordnet (3). Anschließend wird die Verfahrensweise dargelegt, mit der im Rahmen des Projekts die angestrebten Prozesse der Qualitätsentwicklung eingeleitet werden (4).

2. Zentrale Aspekte der Ausgangssituation für die Einleitung von Prozessen der Qualitätsentwicklung

Auf welche Vorbedingungen in den Bildungsgängen an Berufskollegs treffen nach den Ergebnissen unserer Bestandsaufnahme Aktivitäten zur Entwicklung der Qualität von Unterricht? Die Bestandsaufnahme, die hierzu Aufschlüsse bringen sollte, war methodisch wie folgt arrangiert:

- Einbezogen waren insgesamt ca. 60 Lehrerinnen und Lehrer.
- Die acht Lehrergruppen aus je zwei Bildungsgängen an den vier beteiligten Berufskollegs erhielten einen umfangreichen Leitfaden zur Bestandsaufnahme (Anleitung zur Selbstbeobachtung, Reflexionsimpulse).
- Mit jeder Lehrergruppe wurden drei ganztägige Gruppensitzungen durchgeführt.
- Nach den Diskussionen in den Lehrergruppen formulierten diese je ein (konsensuelles) Ergebnis ihrer Auseinandersetzungen zu den einzelnen Fragestellungen.

Die hier wiederzugebenden Resultate gehen also keineswegs auf spontane Äußerungen zurück. Sie sind Ergebnisse der Auswertung ausführlicher gemeinsamer Reflexionsprozesse der beteiligten Lehrer aus den einzelnen Bildungsgängen.

Ziel der Bestandsaufnahme war die möglichst authentische Rekonstruktion der Situation „Unterrichtliches Handeln in Berufskollegs“ in ihren themenrelevanten Ausschnitten. Wir wollten als Grundlage für die nachfolgende Arbeit an Evaluationsprojekten möglichst genau kennen lernen, auf welchen Boden der Anspruch, Qualitätsentwicklungsprozesse per Evaluation einzuleiten, bei den Lehrern, die ihn praktisch umsetzen müssen, fällt.

Als Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme werden hier deutliche Tendaussagen zu den nach unserer Einschätzung besonders einflussreichen Aspekten referiert. Sie betreffen

1. die Einschätzung der internen Rahmenbedingungen für die Realisierung von Prozessen der Qualitätsentwicklung,
2. die handlungsleitenden Vorverständnisse der Lehrer von Unterrichtsqualität, Qualitätsentwicklung und Evaluation.

2.1 Einschätzung der Rahmenbedingungen

Kritische Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit werden oft pauschal auf Idiosynkrasien einer privilegierten Berufsgruppe zurückgeführt. Auch wird Lehrern in populistischen Diskursen eine gewisse Resistenz gegen Veränderungen zugeschrieben, an der Reformbemühungen scheitern können. Wir wollten einerseits solche Zuschreibungen nicht voreilig von der Hand weisen, für den Fall aber, dass wir in Bezug auf unser Projektthema entsprechende Orientierungen antreffen, gemeinsam mit den Lehrern nach den Hintergründen fragen. Wir sind dabei von dem Gedanken ausgegangen, dass jedes Handeln der Lehrer auf für sie schlüssige Begründungen zurückgeht, die wir im

Kontext ihrer Prämissen kennen lernen müssen, wenn wir das Handeln verstehen und ggf. gemeinsam mit den Lehrern Alternativen erarbeiten wollen. Die hier wiedergegebenen Einschätzungen der beteiligten Lehrer zu den Bedingungen ihrer Tätigkeit sind Ergebnisse dieses Prozesses - mehrheitlich vertretene begründete Standpunkte und nicht mehr etwa spontane Unmutsäußerungen.

Wie also schätzen die Lehrer die Rahmenbedingungen für die Einleitung von Prozessen der Qualitätsentwicklung in den Berufskollegs ein?

- ***Überlastung und hemmende schulorganisatorische Bedingungen***

Zwei kritisierte Aspekte der Rahmenbedingungen seien hier nur kurz genannt, denn sie sind unspezifisch wirksam und seit langem bekannt - was aber ihre große Bedeutung auch für den hier verhandelten Fall nicht mindert.

Angesprochen ist zum einen die Einschätzung, dass die Belastungen der Lehrertätigkeit durch Zusatzverpflichtungen ständig wachsen, den Arbeitstag ausdehnen und die „eigentlichen“ pädagogischen Aktivitäten zurückdrängen. Erstens wird darauf verwiesen, dass didaktische Konzepte, deren Verarbeitung und Umsetzung jeweils als schwierig und zeitaufwändig erlebt wird, zu häufig wechseln. Es kommt so zu permanenten Veränderungsnotwendigkeiten, nicht aber zu einem Arbeiten mit einem Bestand, der Handlungssicherheit verschaffen könnte. Ganz offensichtlich gelingt es nicht, die Entwicklung der didaktischen Vorgaben als einen sukzessiven Prozess zu vermitteln. Zweitens wird eine Überfrachtung der Berufsschulen mit inhaltlichen Ansprüchen angemerkt und drittens auf immer neue, zusätzliche Verwaltungs- und Dispositionsaufgaben abgehoben. Evaluation und Qualitätsentwicklung kommen nun als weitere Ansprüche hinzu.

Angesprochen ist zum anderen ein Ensemble aller Reformen überdauernder schulorganisatorischer Bedingungen, dass die Realisierung von Innovationen zuverlässig hemmt. In unserem Zusammenhang sind hauptsächlich die 45-Min.-Zeitstruktur des Unterrichts, die Schwierigkeit der Lehrer, angesichts der individuellen Stundenpläne zu Gruppenarbeitszeiten zu finden, und die Aufspaltung der Kollegien nach Fachgruppen anzuführen, und zwar in ihrer Relevanz für die interne Kooperation: Diese Bedingungen erschweren eine systematische Zusammenarbeit, die für komplexe Aufgaben wie die Entwicklung der Unterrichtsqualität unabdingbar ist.

- ***Reserviertheit der Kollegien gegen Veränderungen***

Zu den Rahmenbedingungen, die die beteiligten Lehrer bei der Einleitung von Prozessen der Qualitätsentwicklung vorfinden, zählt auch eine reservierte Grundhaltung in den Kollegien gegenüber Veränderungen. Es hat in diesem Zusammenhang überrascht, dass diese Reserviertheit prinzipiell konzediert wird und dass die im Projekt aktiven Lehrer großes Verständnis für die ablehnende Zu-

rückhaltung ihrer Kollegen aufbringen. Sie teilen deren Begründungen weitgehend: u. a. das Gefühl mangelnder Partizipation bei schulpolitischen Entscheidungen, Enttäuschung über die Ergebnisse früherer Innovationen und den hohen Anteil frustrierter, nicht mehr aktivierbarer Kollegen. Als nicht von der Hand zu weisen akzeptiert wird auch das Argument, dass sich das Aussitzen von Reformen bisher immer bewährt habe.

- ***Problematische Schülerschaft***

Ebenfalls sind wir überrascht von der Deutlichkeit, mit der die Schüler zurzeit ganz offensichtlich der wichtigste Problemaspekt für die beteiligten Lehrer sind. Die Klientel gilt im Schnitt als wenig leistungsfähig und diszipliniert bei defizitärem Sozialverhalten. Die Lehrer sprechen sich mit Hinweis auf ihre Erfahrung zu, frühzeitig prognostizieren zu können, welche Schüler im gewählten Beruf nicht zurecht kommen oder das Ausbildungsziel nicht erreichen werden, und sie stellen fest, dass der Anteil dieser Schüler zuletzt gewachsen ist.

2.2 Vorverständnis zum Gegenstand des Projekts

Erkenntnisse dazu, welches Vorverständnis die Lehrerinnen und Lehrer von der Aufgabe „die Qualität des Unterrichts durch Maßnahmen der Evaluation zu entwickeln“ haben, waren über die Diskussion der zentralen Begriffe „Qualität“, „Qualitätsentwicklung“ und „Evaluation“ zu gewinnen.

- ***Qualität***

Das entscheidende Kriterium für die Qualität einer beruflichen Ausbildung und des Unterrichts im Berufskolleg ist für die Lehrer die Bewährung der Absolventen im weiteren Leben und in der beruflichen Praxis. Es bleibt allerdings abstrakt, denn hierzu haben die Lehrer bisher keinerlei systematische Rückmeldung erhalten oder durch eigene Aktivitäten gesucht.

Ansonsten wird die Qualität des eigenen Unterrichts sehr subjektiv, nach ganz persönlichen äußeren und inneren Indikatoren bestimmt. Sie sind von der Notwendigkeit, den Unterricht bewältigen zu müssen, sehr viel mehr bestimmt als von der Möglichkeit, ihn gestalten zu können.

Als typische „äußere“ Indikatoren gelten: aufmerksame Ruhe, der Eindruck von Konzentration oder zielgerichteter Betriebsamkeit, positive mimische oder gestische Rückmeldung (bestimmter Schüler), Ausbleiben von Beschwerden der Schüler, „Wie sich die Schüler am Ende verabschieden“, das Ausbleiben negativer Rückmeldungen (von Eltern, Schulleitung, Ausbildungsbetrieben) und gute Noten.

„Innere“ Indikatoren sind: die eigene Zufriedenheit am Ende der Stunde, ein „gutes Gefühl“ (oder kein schlechtes) beim Verlassen

des Unterrichtsraums, die Tatsache, dass die Unterrichtsstunde gedanklich nicht weiter verfolgt.

Gegen behutsam gestreute Zweifel wird die Aussagekraft dieser Indikatoren leidenschaftlich verteidigt und dazu auf den Rang von Erfahrung hingewiesen, auf das gewisse „Händchen“, das man mit der Zeit entwickle, und darauf, dass sich diese Indikatoren in langen Berufsjahren bewährt hätten.

- **Qualitätsentwicklung**

Qualitätsentwicklung durch Evaluation soll nach Auffassung der Lehrer nicht als das Feststellen und Korrigieren von Defiziten angelegt sein. Es geht ihnen viel mehr um die Anpassung der Fachinhalte, der didaktischen Konzepte und der Methoden an neue wissenschaftliche Erkenntnisse, gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen in der Berufsrealität. Die Lehrer können sich vorstellen, dass diese Anpassung turnusmäßig oder bei Bedarf über verbindliche Qualitätsstandards erfolgt, vorausgesetzt - und dies wird immer betont - es werden Verfahrensweisen mitgeliefert, mit denen die Umsetzung sicher gelingt.

Als Hintergrund dieser Forderung ist es wichtig zu wissen, dass für die meisten Lehrer „Qualitätsstandard“ gleichbedeutend ist mit „Produktstandard“. Mit der Möglichkeit, Prozessstandards zu entwickeln, wurden die meisten Lehrer erst durch das Projekt überhaupt bekannt. Es wird allerdings deutlich, dass die vielfältigen Aktivitäten des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ dazu beigetragen haben, bei den beteiligten Lehrern differenzierteren Verständnissen von Qualitätsprozessen Grund zu legen.

- **Evaluation**

Der Begriff „Evaluation“ ist praktisch durchweg ein Signalbegriff für Bedrohung, der unmittelbar Abwehr- und Rückzugsreaktionen auslöst. Die Lehrer sprechen Evaluation in pädagogischen Prozessen zwar pauschal Wichtigkeit zu - allerdings nur, solange kein Bezug zu ihrer eigenen Situation hergestellt wird. Geht es um diese eigene Situation, weisen sie ausführlich und detailliert auf Missbrauchsmöglichkeiten hin. Die weitere Analyse hierzu zeigt als Hintergrund, dass Evaluation als konkretes Geschehen immer als in Verlauf und Wirkungen dem eigenen Einfluss entzogen erlebt wurde - als etwas, dessen Objekt man ist und das unabsehbare, in der Regel unerwünschte Konsequenzen zeitigt: vornehmlich zusätzlichen Druck, mehr Konkurrenz und ein verschlechtertes Arbeitsklima. Dazu wird befürchtet, dass Evaluation letztlich als Kontroll- und Disziplinierungsinstrument eingesetzt wird und dass, ggf. nach dubiosen außerpädagogischen Kriterien und durch schulfremde Instanzen, Schul- und Lehrerrankings installiert werden (zur reservierten Haltung gegenüber externen Evaluationsformen siehe auch Lang, M./Pätzold, G./Riemann, H. 1999, 86).

Es wird deutlich, dass zu diesen Vorbehalten konkrete Erfahrungen mit Evaluation, allem voran im Zusammenhang mit der McKinsey-Studie zur Lehrertätigkeit, beigetragen haben.

Aufgrund dieser großen Vorbehalte gegen Evaluation war es anfänglich teils schwierig, die Lehrer überhaupt für eine Diskussion dieses Themas zu gewinnen, die darauf ausging, Vorverständnisse kennen zu lernen. Nach deren Ergebnissen dominiert vor dem Hintergrund der Situationseinschätzung auf der Basis einer mechanistischen Grundvorstellung von Evaluationsvorgängen das Motiv, geeignete Methoden an die Hand zu bekommen, mit denen es möglich ist, Schwachpunkte in den unterrichtlichen Prozessen herauszufiltern, um sie durch gezielte Maßnahmen sicher abstellen zu können. Ein immer wieder benutztes Bild aufgreifend, lässt sich die Grundvorstellung der Lehrer als „Stellschrauben-Analogie“ bezeichnen. Ein aus Produktionszusammenhängen oder betrieblichen Steuerungsprozessen entlehntes Verständnis von Prozessoptimierung steht im Hintergrund: die Vision von einem glatten Betriebsablauf, auf den gezielt und unaufwändig eingewirkt werden kann, wenn Messinstrumente Normabweichungen signalisieren.

- **„Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ als Handlungsanspruch**

Das Thema „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ ist für die Lehrer einerseits eine Herausforderung an ihre berufspädagogische Kompetenz und deren Entwicklung. Sie ist aber auch eine zusätzliche dienstliche Aufgabe, die in ihrer Bedeutung für das Lehrerhandeln als *Berufstätigkeit* und die Notwendigkeit, diesbezüglich erfolgreich zu sein, aufgegriffen werden muss.

Im Falle der beruflichen Aufgabe, die Qualität des Unterrichts durch Evaluation zu entwickeln, sehen sich die Lehrer mit einem Anspruch konfrontiert, den sie nicht als wahrhaftig empfinden, dem sie aber eine ungünstige Relevanz für ihren Arbeitserfolg zuschreiben:

- Die Lehrer glauben zwar, dass evaluiert werden soll, nahezu durchgehend aber nicht, dass es dabei (in erster Linie) um die pädagogische Qualität von Unterricht geht. Zumal hinter den pädagogisch-inhaltlichen Begründungen, die für die aktuellen Reforminitiativen gefunden wurden, deren Veranlassung durch die staatliche Finanznot für die Lehrer jederzeit sichtbar bleibt.
- Eine negative Relevanz für den Arbeitserfolg wird erwartet, weil die zusätzliche Aufgabe „Qualitätsentwicklung“ weiter die Konzentration auf das erschwert, was die Lehrer als den Kern ihrer Arbeit ansehen, nämlich die Planung und Durchführung von „Unterricht“ in unangreifbarer Qualität.

Hinzu kommt die Sorge, mit Kritik konfrontiert zu werden, die das zurzeit als erfolgreich empfundene berufliche Handeln irritiert.

2.3 Zusammenfassung der Ausgangssituation

Prägnant zusammengefasst, präsentiert sich die Ausgangssituation für die Einleitung von Prozessen der Qualitätsentwicklung in Berufskollegs wie folgt:

- Die Rahmenbedingungen in den Berufskollegs werden, allerdings aufgrund unspezifischer Aspekte, als ungünstig eingeschätzt.
- Als eigentlicher Antrieb für die Initiativen zur Qualitätsentwicklung wird nicht die Sorge um die Verbesserung des Unterrichts, sondern werden außerpädagogische Motive im Zusammenhang mit der staatlichen Finanznot gesehen.
- Von guter Qualität ist für die Lehrer ein Unterricht, der nach ganz persönlichen Kriterien als „gut“ erlebt bzw. von den anderen beteiligten Gruppen nicht negativ sanktioniert wird.
- Qualitätsentwicklung ist aus spontaner Sicht der Lehrer Anpassung des Unterrichts an wissenschaftliche, gesellschaftliche oder arbeitsweltliche Entwicklungen. Sie soll nach vorgegebenen Zielen bei Einhaltung ebenfalls vorgegebener Realisierungsrezepte erfolgen können.
- 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. Dieser Umstand verstellt den Blick auf die in der theoretischen Diskussion konzedierte berufspädagogischen Nutzwerte von Evaluation.
- 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.

Auf den Punkt gebracht: Die persönliche Relevanz des neuen Handlungsanspruchs „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ entsteht für die meisten Lehrer aus einer Bedrohung durch die Konsequenzen von Evaluation. Die entstehenden Vorbehalte sind derart bestimmend, dass nach einem Potenzial von „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ kaum gefragt wird. Die neuen Vorgaben treffen entsprechend oft auf eine Abwicklungsmentalität, mit der nach der besten Bewältigungsstrategie gesucht wird, die es unproblematisch ermöglicht, der Erlasslage zu entsprechen oder auszuweichen.

Die Zusammenarbeit im Projekt bezieht ihre besondere Spannung nun aus dem Umstand, dass, vor dem Hintergrund verbreiteter Skepsis, grundsätzliche, strategisch bedingte Ablehnung jeglicher Ansätze von Evaluation und das Interesse, die berufspädagogischen Nutzwerte von Evaluation für die eigene Unterrichtstätigkeit und die Schülerinnen und Schüler verfügbar zu machen, in den Projektgruppen aufeinander treffen. Eine weitere Brisanz schafft der Umstand, dass das Interesse an den genannten Nutzwerten überwiegend pragmatisch und kurzfristig orientiert ist: Zwar soll Eva-

luation über die Ergebnisse der je eigenen Arbeit - möglichst diskret - informieren. Die zur Einleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen notwendigen kooperativen Diskussions- und Vereinbarungsprozesse zur Definition von Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren werden jedoch als zu langwierig und aufwändig abgelehnt. Zu der resultierenden Irritation trägt auch das in den Projektzusammenhang von den Lehrern allgemein eingebrachte Vorverständnis von Evaluationsvorgängen bei. Demnach beginnt ein solcher Prozess mit der Arbeit an einem Instrumentarium (meist einem Fragebogen), weshalb die anspruchsvollen vorangehenden Schritte der Definition von Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren wie vor der eigentlichen Sache liegende, mühsame und sachfremde Arabesken erlebt werden, für die entsprechend nur schwer Akzeptanz zu schaffen ist.

3. Forschungsleitende Interpretation der Ausgangssituation

Unterricht, gleich wie und gleich wie aufwändig er institutionell und regulatorisch verfasst sein mag, wird letztlich konstituiert durch das Handeln von Lehrenden und Lernenden unter bestimmten Bedingungen. Wenn wir Unterricht aus der uns im Projekt zunächst einmal vorgegebenen Perspektive der Lehrer als Handlungsprozess betrachten, gehen wir von einem klassischen Modell aus und verstehen eine Handlung als immer vollständige Einheit der Elemente „Zielsetzung“, „Planung“, „Ausführung“ und „Evaluation“. Dabei betonen wir, dass die Zielsetzung in jedem Fall ein intentionaler Akt der handelnden Person ist. Am anderen Ende des Handlungsverlaufs wiederum stellen wir heraus, dass Evaluation unabtrennbarer Bestandteil jeglichen Handelns ist: Wer immer handelt, interpretiert und bewertet den Handlungsvorgang und dessen Ergebnisse mit Blick auf das Maß der Zielerreichung und ggf. notwendige Handlungsmodifikationen.

Dies geschieht - ausgehend von den aktuellen Lebensinteressen einer Person - anhand je individueller Kriterien. Diese Kriterien kommen auf der Grundlage von Situationsinterpretationen zustande, subjektiv schlüssigen Konzepten aller der agierenden Person zugänglichen Aspekte der Handlungssituation. Sie enthalten die Prämissen, auf deren Grundlage Handlungsentscheidungen zustandekommen, und Vorstellungen über den zu erreichenden Zielzustand, nach denen bemessen wird, ob das jeweilige Handeln erfolgreich war. Diese Kriterien sind standortspezifisch, d. h. in einem bestimmten situativen und sozialen Kontext zustande gekommen und entsprechend geprägt. Sie sind in einem standortspezifischen Maße auch entwickelbar.

Entscheidend mit Blick auf unser Thema ist nun *erstens*, dass eine handelnde Person in der je aktuellen Situation, in der sie ihr Handeln und dessen Erfolg bewertet, keine anderen als diese aufgrund ihrer Situationsinterpretation und vor dem Hintergrund ihrer Lebensinteressen zustande gekommenen Kriterien heranziehen kann. Vom Standort eines Beobachters und nach dessen Kriterien

mögen so ein beobachtetes Handeln und das Ergebnis als falsch oder unzulänglich bewertet werden. Dies mag vom Handelnden auch zur Kenntnis genommen werden. Entscheidend für die Beurteilung und für die Regulation des Anschlusshandelns ist jedoch allein die Bilanz anhand der aktuellen Kriterien der ausführenden Person.

Entscheidend ist *zweitens*, dass Kriterien über die Qualität oder den Erfolg des Handelns, die von außen an eine Person zur Übernahme herangetragen werden, keine Akzeptanz finden können, solange sie zur Situationsinterpretation dieser Person in Kontrast stehen. Nicht die bloße Konfrontation mit neuen Kriterien bewirkt Veränderungen des Handelns. Die Kriterien müssten von der Person zuerst einmal übernommen werden, ihre Anwendung müsste dazu subjektiv sinnvoll begründbar sein. Aus einer Reanalyse der Handlungssituation müsste die Notwendigkeit zu einem Kriterienwechsel schlüssig hervorgehen.

Um also zu verstehen, warum eine Person ihr Handeln - ggf. im Gegensatz zu uns, als äußeren Beobachtern - als richtig oder erfolgreich einschätzt und in ähnlichen Situationen wieder ähnlich handelt, gilt es, die Situationsinterpretation, die sie zugrunde legt, die Interessen, die sie verfolgt, und die Kriterien, nach denen sie bemisst, ob und inwieweit sie richtig oder erfolgreich gehandelt hat, kennen zu lernen.

Gewendet auf die Situation der Lehrer an berufsbildenden Schulen, die unter dem Anspruch stehen, ihren Unterricht qualitativ zu verbessern: Diese Lehrer handeln und bewerten ihr Handeln auf der Grundlage subjektiv schlüssiger Konzepte der Situationen, in denen *sie* täglich zurecht kommen müssen. Wir haben allen Grund anzunehmen, dass diese Situationen aus der Sicht des unmittelbar darin Handelnden ganz anders aussehen als der Eindruck von ihnen, der aus der Beobachterwarte zu gewinnen ist. Die Situationsinterpretationen der Lehrer mögen vom Außenstandpunkt möglicherweise kritisch eingeschätzt werden oder nicht nachvollziehbar sein. Um sie verstehen zu können, müssen sie vom Standpunkt und von den Einblicksmöglichkeiten der Lehrer her analysiert werden. Das ist der Anspruch, den wir in der Projektarbeit umsetzen wollen, indem wir das Expertenwissen der Lehrerinnen und Lehrer für ihre eigene Handlungssituation mit ihnen gemeinsam aufarbeiten.

Keinesfalls darf die Gestaltungskraft der Situationsinterpretationen der Lehrer unterschätzt werden: Sie sind wirksame, realitätsschaffende Größen, an denen auch Verordnungen und Reformbestrebungen nicht vorbei kommen. Und solange sie im Alltag trotz aller Reformen faktisch immer wieder bestätigt werden, gibt es für die Lehrer keinen vernünftigen Grund, sie zu überdenken oder gar zu ändern.

4. Der Beratungs- und Forschungsansatz des Projekts „UnZiB“

Aus dieser theoretischen Einordnung der Ausgangssituation werden für die Gestaltung des Projekts UnZiB zwei wesentliche Schlüsse gezogen.

1. Das reservierte Handeln der Lehrerinnen und Lehrer und die Situationsinterpretationen auf die es zurück geht, werden nicht als Blockaden gegen die Intentionen des Projekts und seiner Thematik aufgefasst. Sie sind vielmehr nachvollziehbare Ergebnisse der Auseinandersetzung der Lehrer mit der Situation, in der sie stehen, die sie bewältigen müssen und deren Struktur sie von ihrem Standort her in bestimmter Weise erfassen können. Diesen Einblick in den Konstitutionsprozess der Praxis haben sie uns voraus, er begründet ihre Expertenschaft die sie dem Projekt zur Verfügung stellen. Wir bieten gleichzeitig unsere Expertise für eine wissenschaftliche Betrachtung der Lehr-/Lernkonstellation „Unterricht in Berufskollegs“ an, systematisierte Sach- und Methodenkenntnis, die demgegenüber auf unmittelbares Erfahrungswissen aus dem Feld verzichten muss. Das Ziel muss es sein, über die gemeinsame Analyse von Unterricht und die gegenseitige Irritation von Vorverständnissen zu einer gemeinsamen Sicht und zu geeigneten Konsequenzen mit Blick auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität zu kommen.
2. Wir greifen weiter die Tatsache auf, dass Evaluation des unterrichtlichen Handelns nicht als neues Handlungselement an die Lehrer herangetragen werden muss. Evaluation findet vor jeder denkbaren äußeren Veranlassung immer schon statt - wenn auch subjektiv, in der unmittelbaren Erfahrung verhaftet und mit oft ungeeigneten Mitteln, die keine hilfreichen Aufschlüsse verschaffen. Es kann daher nicht um die Etablierung von Evaluation, sondern es muss um die Erweiterung der Fähigkeit zur Evaluation gehen. Dazu müssen die mit Evaluation verbundenen Möglichkeiten für die Verbesserung der Lernsituationen erfahrbar und muss deutlich werden, was die einzelnen beteiligten Lehrer für sich persönlich davon haben können, wenn sie ihren Unterricht unter erweitertem Blickwinkel evaluieren und entwickeln.

„Entwicklung der Qualität des Unterrichts durch Evaluation“ wird daher im Projekt „UnZiB“ als ein auf berufspädagogische Kompetenzentwicklung begründeter, von den Lehrern selbst getragener und kontrollierter, ggf. beratungsgestützter, kontinuierlicher Prozess verstanden.

Das Projekt UnZiB läuft also nicht darauf hinaus, mit den Lehrerinnen und Lehrern ihren Unterricht nach gesetzten Qualitätsstandards zu evaluieren und ihnen dann Ratschläge zu geben. Vielmehr geht es darum, Qualitätsstandards erst einmal zu finden und zu vereinbaren und einen überdauernden Prozess der Qualitätsentwicklung zu etablieren. Dieser basiert auf einer kontinuierlichen Entwicklung:

- der Standards, Kriterien und Indikatoren für Qualität auf der Bildungsebene,
- der Verfahren für die Evaluation und
- der personalen und strukturellen Bedingungen, die notwendig sind, um die jeweils definierte Qualität von Unterricht zu erreichen und den Entwicklungsprozess zu unterhalten.

Diese Herangehensweise hat zwei bedeutende Konsequenzen:

Erstens sind Evaluationsmaßnahmen nicht herausgehobene, vom Normalgeschehen in den Berufskollegs gesonderte Einzelgeschehnisse. Vielmehr werden sie mit dem kontinuierlichen Prozess der Qualitätsentwicklung selbst zum Teil des Normalgeschehens. Evaluation wird eingebettet in die Dynamik der Unterrichtsprozesse bzw. begründet solche Dynamik. Zweitens sind die Lehrer bei diesem Ansatz die Subjekte des Prozesses, nicht dessen Gegenstände, Adressaten, Vermittler oder Moderatoren, nicht nur Ausführungsorgane für administrativ verfügte Konzepte. Sie selbst entscheiden auch, wann und zu welchen Aspekten sie Formen externer Evaluation oder wissenschaftlicher Beratung heranziehen.

Um diesen Prozess in Gang zu bringen verfolgen wir eine Strategie der kurzen und der langen Wellen.

„Kurze Wellen“ sind alle Maßnahmen im Sinne der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität, die unmittelbar Aufschlüsse über die Wirkungen des Unterrichts erbringen oder darauf gerichtet sind, in konkret bestimmbar Aspekten qualitätsrelevante Veränderungen vorzunehmen. Als „Lange Wellen“ werden die kontinuierliche Reflexion der Unterrichtstätigkeit, die Ausarbeitung gemeinsamer Vorstellungen von Unterrichtsqualität und die Vereinbarung von Qualitätsstandards in Bewegung gebracht. Zu den Aufgaben in diesem Zusammenhang gehört die Einrichtung von Foren bzw. Verfahrensweisen, die Kontinuität über den Projektzeitraum hinaus schaffen können.

Der Prozess der langen soll den der kurzen Wellen zunehmend bestimmen.

Wir sehen bei einem solchen Ansatz, der einer berufspädagogischen Kompetenzentwicklung der Lehrer zur Selbstevaluation entspricht, folgende Vorteile:

1. Es entsteht ein kontinuierlicher, auf den unmittelbaren Einblick in die Situation begründeter, an eine übergeordnete Qualitätsdiskussion gebundener, ggf. wissenschaftlich beratener Prozess der Verbesserung des Unterrichts.
2. Eine wachsende berufspädagogische Kompetenz der Lehrer wird zur Grundlage des Prozesses der Qualitätsentwicklung. Das Lehrerhandeln ist nicht mehr nur Gegenstand von Defizituweisungen und Veränderungsappellen.
3. Von Veränderungsnotwendigkeiten, die auf dem Wege der Selbstevaluation sichtbar werden, sind eher Akzeptanz und praktische Effekte zu erwarten. Konsequenzen aus Maßnahmen der Fremdevaluation sind in ihrer Relevanz oft kaum zu

vermitteln, werden als praxisfremde Regulierung aufgenommen oder scheitern an situativen Besonderheiten.

Literatur

Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004: Verantwortung für Qualität. Bd. 1: Grundlagen des Projekts; Bd. 2: Regionale und schulische Entwicklungsvorhaben. Berlin 2004 <http://www.selbststaendigeschule.nrw.de>

Schulprogrammarbeit und interne Evaluation - Vorgaben für die Jahre 2003 und 2004. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 29.4.2003-521.1.07.03.06-3156

Lang, M./Pätzold, G./Riemann, H.: Eine Gesellschaft im Wandel erfordert innovative Berufskollegs - eine empirische Erhebung. Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« 14 (1999), 27, S. 41-66

Verzeichnis der AutorInnen und VeranstalterInnen

Nils Berkemeyer, Jahrgang 1975: 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt für die Primarstufe (2002), Diplompädagoge (2003). Seit Oktober 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Evaluation und Analyse von Schulentwicklungsprojekten (Niedersächsische Qualitätsnetzwerke, Selbstständige Schule NRW) sowie Lehrerbildungsforschung.

Detlef Buschfeld, Jahrgang 1961, Universitätsprofessor (Dr. rer. pol., Dipl.-Hdl.), Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernortkooperation, Bildungsgangmanagement, Curriculumentwicklung und Berufsbildungsordnungspolitik.

Anne Busian. Seit 1998 akademische Rätin am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzerwerb in der beruflichen Bildung; Modellversuchsforschung; Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung; Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Berufskollegs; Lehr-Lern-Methodenforschung.

Gerhard Drees, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler. Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Dortmund, Vertretungsprofessuren in Hamburg, Erfurt und Flensburg. Habilitation an der Universität Bielefeld, zurzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der beruflichen Bildung, Lehr- und Lernkonzepte, qualitative Forschung zur beruflichen Bildung, Qualität und Evaluation beruflicher Bildung.

Melanie Gläser, Jahrgang 1970: Diplompädagogin. 1999 bis 2001 Pädagogische Mitarbeiterin und Dozentin in der Erwachsenenbildung. 2001 bis 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Modellvorhaben „Förderpraktika im letzten Pflichtschuljahr in NRW“ und „Selbstständige Schule in NRW“.

Birgit Klein, Diplom-Pädagogin. Von 1990 bis 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Akademie für Jugend und Beruf e.V., seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, seit 2000 Koordinatorin des Forschungsbereichs „Arbeit, Bildung, Beteiligung“.

Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Berufliche Bildung, Berufsorientierung und Übergangsprobleme von Jugendlichen (Schule – Ausbildung – Beruf), Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung (insbesondere Bildungs- und Beschäftigungsträger, Einrichtungen der Jugendbildung), Konsequenzen aktueller Arbeitsmarktpolitik auf die Bereiche Bildung und Beschäftigung (benachteiligte Jugendliche, Frauen).

Wilfried Kruse, Dr. pjl., Industriesoziologe, Berufsbildungsforscher. Seit 1973 am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund als wissenschaftlicher Mitarbeiter und in Management-Funktionen, von 1985 bis 1988 Geschäftsführender Direktor der sfs. Von 1989 bis 1991 Research Fellow im Forschungsinstitut *Fundació CIREM in Barcelona*. Wissenschaftlicher Berater der *Fundació CIREM*. *Chairman* des europäischen Netzwerks anwendungsorientierter Arbeitsforschung *euroNETwork&education*.

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Bildung in Europa, Sozio-kulturelle Arbeitsmodelle in Europa, Arbeitsorientierte Regionalforschung, Methoden der vergleichenden Arbeits- und Bildungsforschung, Organisation und Moderation von transnationalen Projektnetzwerken.

Gertrud Kühnlein. Dr. phil., seit 1979 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, seit 1996 Mitglied des Forschungsrates der Sozialforschungsstelle. Im Wintersemester 2000/2001 Vertretung einer Professur für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Aus- und Weiterbildung; Berufsorientierung und Übergangsprobleme von Jugendlichen (Schule – Ausbildung – Beruf); Personalentwicklung; Modernisierung des Sozialstaats (öffentliche Verwaltung, Verbände).

Martin Lang, Diplom-Ingenieur. Seit 1997 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: E-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung; Lehr-Lern-Methodenforschung; Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens; Lernortkooperation; Betriebspädagogische Ansätze der Aus- und Weiterbildung.

Günter Pätzold, Prof. Dr., mehrjährige Tätigkeit in einem Industrieunternehmen, Promotion 1975 zum Dr. phil., seit 1983 Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Universität Dortmund; 1984-1989 Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Biologie; seit 1988 Studienleiter der Deutschen Versicherungs-Akademie, Dortmund; seit 1997 Mitherausgeber der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“; Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Dortmund; 2002 bis 2004 Prorektor

III für Planung, Finanzen, Struktur- und Personalentwicklung der Universität Dortmund.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Institutionalisierung der Berufsbildung im 19. und 20 Jahrhundert, Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens, Lernortkooperation, Berufliche Umweltbildung, Lehrerbildung für berufliche Schulen, Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, Berufliche Weiterbildung und Betriebspädagogik; Personal- und Organisationsentwicklung.

Judith Wingels, Diplom-Pädagogin. Seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Modellversuchsforschung; Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung; Lehr-Lern-Methodenforschung; Evaluation und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen.

Axel Deeke: **Informelle Beziehungen auf dem Arbeitsmarkt** - Marktregulierung und Chancenverteilung durch Arbeitsvermittlung, 1991. 395 Seiten ISBN 3-593-34462-9

Gerd Peter: **Theorie der Arbeitsforschung**. - Situation, Institution, System als Grundkategorie empirischer Sozialwissenschaften, 1992. 254 Seiten. ISBN 3-593-34666-4

Michael Stahlmann: **Die Erste Revolution in der Autoindustrie**. Management und Arbeitspolitik von 1900 - 1940, 1993. 285 Seiten, ISBN 3-593-34871-3

Brigitte Aulenbacher, Monika Goldmann (Hg.): **Transformationen im Geschlechterverhältnis**. Beiträge zur industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung, 1993, 268 Seiten, ISBN 3-593-34967-1

Bernd Helbich: **Kooperatives Lernen in Arbeitsstrukturen** - Qualifizierung, Organisationsentwicklung und Arbeitsstrukturierung, 1994, 207 Seiten, ISBN 3-593-35190-0

Jürgen Howaldt: **Industriesoziologie und Organisationsberatung** - Zwei Beispiele unternehmensfinanzierter Beratung bei der Einführung von Gruppenarbeit in der Automobil- und Chemieindustrie - 1996, 146 Seiten, ISBN 3-593-35624-X

Gerd Peter: **Theorie und Praxis der Arbeitsforschung** - Weiterentwicklung und Anwendung des Situation-Institution-System-Ansatzes- 1997, 154 Seiten, ISBN 3-593-35777-1

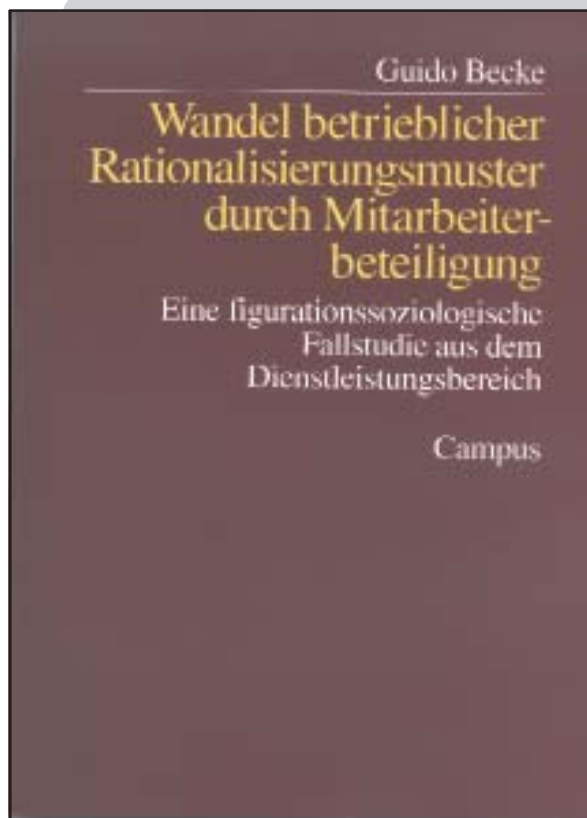
Heike Jacobsen: **Umbruch des Einzelhandels in Ostdeutschland**. West- deutsche Unternehmen als Akteure im Transformationsprozeß, 1999, 225 Seiten, ISBN 3-593-36226-0

Helmut Martens, Gerd Peter, Frieder O. Wolf (Hg.): **Zwischen Selbstbestimmung und Selbstausbeutung** - Gesellschaftlicher Umbruch und neue Arbeit, 2001, 263 Seiten, ISBN 3-593-36844-7

Guido Becke: **Wandel betrieblicher Rationalisierungsmuster durch Mitarbeiterbeteiligung** - Eine figurationssoziologische Fallstudie aus dem Dienstleistungsbereich, 2001, 315 Seiten, ISBN 3-593-37045-X

 **campus**
Frankfurt New York

Heerstraße 149,
60488 Frankfurt/Main
Tel. 069 - 768 20 41
Fax 069 - 768 20 46



ARBEIT will interdisziplinär Dialog und Austausch fördern: zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Ingenieurwesen und Sozialwissenschaft, zwischen Industriosozologie und Frauenforschung etc.

ARBEIT veröffentlicht empirische wie theoretische Beiträge und Erfahrungsberichte und bietet als Service für LeserInnen Kurzbeiträge und Tagungsberichte sowie einen ausführlichen Rezensionsteil an.

ARBEIT setzt mit Schwerpunktheften Akzente (z.B.: Geschlechterfragen, Gruppenarbeit, industrielle Beziehungen) und wird zu den Themenbereichen Europa, Weiterbildung und Dienstleistungsarbeit verstärkt Veröffentlichungen anbieten.

ARBEIT

Zeitschrift für Arbeitsforschung,
Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik

herausgegeben von
Monika Goldmann, Hermann Groß, Hermann
Kotthoff, Hartmut Neuendorff, Angela Paul-
Kohlhoff, Gerd Peter, Rainer Skrotzki, Ivars
Udris, Karl Georg Zinn

Redaktion: Martina Riezler (Koordination), Ingrid Goertz, Olaf Katenkamp, Dr. Gerd Peter (sfs); Renate Schneider, Bettina Müller, Dr. Frank Bauer (ISO)

Die arbeitsbezogene Forschung expandiert.

Dennoch fehlte vornehmlich für den nichttechnischen Bereich ein Organ der Ergebnisaufbereitung, Zusammenführung und Gewichtung, das zu einem übergreifenden Erkenntnisfortschritt beitragen kann.

Die Fachzeitschrift ARBEIT - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik will diese Lücke schließen.

ARBEIT will subjektiv wie objektiv orientierte Forschungen über Arbeit präsentieren, theoretische Reflektionen wie praktische Erfahrungen zur Diskussion stellen, Wissen über Arbeit im alltäglichen Verständnis und Zusammenhang, in institutionellen Kontexten und funktionalen Leistungsbeziehungen so aufbereiten und präsentieren, dass es in übergeordnete Sinnzusammenhänge einzubauen und zu verwenden ist. Arbeit ist alltägliches Handeln, zweck- und leistungsbezogen bezahlt und bewertet. Arbeit als Strukturmerkmal wie als sozialer Prozess, als Produktion des menschlichen Lebens ist das Thema der Zeitschrift.

In ARBEIT haben Beiträge mit theoretischen wie auch mit empirischen Schwerpunkten, Methodendiskussionen und Erfahrungsberichte aus der Praxis, Quintessenzen der Forschung wie Tagungsberichte und Besprechungen ihren Platz.

Die Zeitschrift richtet sich an alle an Arbeitsproblemen interessierten Forscher und Praktiker.

Bezugsbedingungen:

Jährlich erscheinen 4 Hefte mit einem Jahrgangs-Umfang von ca. 400 Seiten.

Abonnementkosten:

Jahresabonnement:	Euro 62,00
für Studenten gegen Studienbescheinigung	Euro 45,00
Einzelheft	Euro 18,00

(jeweils incl. MWST, zuzüglich Versandkosten (Inland: Euro 4,00, Ausland: Euro 8,00))

zu beziehen über:

Lucius & Lucius
Verlagsgesellschaft
Gerokstraße 51
D-70184 Stuttgart

Redaktionsanschriften:

Aufsatzredaktion:

Landesinstitut Sozialforschungsstelle
Ingrid Goertz/Martina Riezler
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
e-mail: goertz@sfs-dortmund.de
riezler@sfs-dortmund.de

Rezensionsredaktion:

Landesinstitut Sozialforschungsstelle
Ingrid Goertz/Martina Riezler
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
e-mail: goertz@sfs-dortmund.de
riezler@sfs-dortmund.de

Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik

herausgegeben von:

Prof. Dr. Gerhard Naegele (Institut für Gerontologie an der Universität Dortmund),
Dr. Gerd Peter (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund)

Band 3: Hans Vollmer u.a.: **Bericht zur sozialen Lage in Dortmund** 1996. 224 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-2691-0

Band 4: Manuela Michel: **Bewältigungsformen des Arbeitsplatzabbaus durch Truppenreduzierung bei Zivil-beschäftigten der alliierten Stationierungstreitkräfte** - Fallanalyse eines britischen Reparaturbetriebs in Mönchengladbach, 1995. 180 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-2356-3

Band 5: Rüdiger Klatt: **Zu einer hermeneutischen Soziologie der betrieblichen Mitbestimmung** - Konstruktivistische Perspektiven in der Analyse des Alltags von Betriebsräten, 1995. ca. 180 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-2561-7

Band 8: Michael Bürger: **Zur Alltagstypik von Betriebsratshandeln** - Eine Fallstudie, 1996. 153 Seiten, DM 24,80, ISBN 3-8258-2945-6

Band 9: Wolfgang Kapp, Helmut Martens: **Institutionelle Entwicklung und Transformationsprozeß** - Theoretisch- methodische Überlegungen und empirische Fallstudien zu betrieblicher Mitbestimmung und lokaler Arbeitspolitik in Ostdeutschland, 1996. 300 Seiten, DM 48,80, ISBN 3-8258-2936-7

Band 12: Ursula Ammon, Guido Becke, Gerd Peter: **Unternehmenskooperation und Mitarbeiterbeteiligung** - Eine Chance für ökologische und soziale Innovationen, 1997. 216 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-3208-2

Band 13: Cordula Sczesny: **Arbeitszeiten zwischen formeller Regelung und informeller Ausgestaltung** - Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern, 1997. 100 Seiten, DM 29,80, ISBN 3-8258-3293-7

Band 14: Frerich Frerichs, Manuela Michel, Gerhard Naegele, Gerd Peter, Cordula Sczesny: **Bewältigung des Demographischen Wandels in Nordrhein-Westfalen** - Entwicklung in der Arbeitswelt und Handlungsperspektiven für die nachberufliche Lebenswelt, 1997, 208 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-3294-5

Band 20: Ursula Ammon, Maria Behrens (Hg.) **Dialogische Technikfolgenabschätzung in der Gentechnik: Bewertung von ausgewählten Diskurs- und Beteiligungsverfahren**, 1998, 143 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-3964-8

Band 21: Christine Fromm: **Betrieblicher Gesundheitsschutz und soziale Selbstverwaltung** - Gestaltungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten der sozialen Selbstverwaltung im Zusammenhang mit der aktuellen Strukturreform des betrieblichen Gesundheitsschutzes. 1998, 174 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-4146-4

Band 24: Frerich Frerichs, Arno Georg: **Ältere Arbeitnehmer in NRW: Betriebliche Problemfelder und Handlungsansätze**, 1999, 215 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-4399-8

Band 25: Gerhard Naegele, Gerd Peter (Hg.): **Arbeit - Alter - Region. Zur Debatte um die Zukunft der Arbeit, um die demographische Entwicklung und die Chancen regionalpolitischer Gestaltung**, 2000, 295 Seiten, DM 39,80, ISBN: 3-8258-4247-9

Band 27: Jürgen Howaldt, Ralf Kopp, Rainer Skrotzki, Ute Schwitalla: **Handlungsleitfaden zur Implementierung eines arbeitsplatznahen kontinuierlichen Qualifizierungsprozess in Klein- und Mittelbetriebe**, 2000, 187 Seiten, DM 29,80, ISBN 3-8258-4680-6

Band 28: Birgit Mütterich: **Die Problematik der Mensch-Tier-Beziehung in der Soziologie: Weber, Marx und die Frankfurter Schule**, 2000, 248 Seiten, DM 39,80, ISBN: 3-8258-4753-5

Band 29: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): **Soziale Räume, global players, lokale Ökonomien - Auf dem Weg in die innovative Tätigkeitsgesellschaft?**, 2000, 162 Seiten, DM 39,80, ISBN: 3-8258-4754-3

Band 30: Eckehard Ehrenberg, Wilfried Kruse: **Soziale Stadtentwicklung durch grosse Projekte? EXPO's, Olympische Spiele, Metropolen-Projekte in Europa: Barcelona, Berlin, Sevilla, Hannover**, 2000, 350 Seiten, DM 49,80, ISBN: 3-8258-5083-8

Band 31: Jürgen Howaldt, Michael Kohlgrüber, Ralf Kopp, Eva Mola, Georg Schulze, Annette Sträter, Walter Wicke: **Aufbau regionaler Lernnetzwerke am Beispiel der Dortmunder Metallindustrie. Ergebnisse des Projektes "Betriebliche Reorganisation im regionalen Kontext" (REKO)**, 2000, 106 Seiten, DM 29,80, ISBN 3-8258-5084-6

Grevener Str. 179
D-48159 Münster
Tel. 0251-235091
Fax: 0251-231972





Band 32: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): **Beratung ohne Forschung - Forschung ohne Beratung?**, 2001, 111 Seiten, DM 29,80, ISBN 3-8258-5404-1

Band 37: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): **Lernen in der Wissensgesellschaft**, 2002, 104 Seiten, Euro 17,90, ISBN 3-8258-6018-3

Band 38: Cordula Sczesny: **Arbeitszeitgestaltung zwischen arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen und individuellen Arbeitszeitpräferenzen. Am Beispiel der Dauernachtarbeit im Krankenhaus**, 2002, 344 Seiten, 30,90 Euro, ISBN 3-8258-6019-1

Band 40: Helmut Martens: **Die Zukunft der Mitbestimmung beginnt wieder neu - Bilanz und Perspektiven der Mitbestimmung im Lichte von Grundlagen- und Auftragsforschung, Beratung und Forschungstransfer in den 1990er.**, 2002, 233 Seiten, 25,90 Euro, ISBN 3-8258-6289-5

Band 43: Susanne Felger, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Silke Senft: **Partizipative Arbeitsorganisation: Beteiligung jenseits von Naivität** Ergebnisse aus dem PartArt-Projekt, 2003, 246 Seiten, 25,90 Euro, ISBN 3-8258-6786-2

Band 44: Olaf Katenkamp, Ralf Kopp, Antonius Schröder: **Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis**, 2003, 320 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-8258-6901-6

Band 46: Dieter Scholz, Heiko Glawe, Helmut Martens, Pia Paust-Lassen, Gerd Peter, Frieder O. Wolf (Hg.): **Arbeit in der neuen Zeit** Regulierung der Ökologie, Gestaltung der Technik, Politik der Arbeit, 2004, 357 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-8258-7034-0

Band 50: Gerd Peter : **Wissenspolitik und Wissensarbeit als Gesellschaftsreform.** Ausgewählte Beiträge zur Arbeitsforschung 1972-2002, 2003, 440 Seiten, 34,90 Euro, br., ISBN 3-8258-7213-0

Band 51: Klaus Dörre, Walter R. Heinz, Jürgen Howaldt (Hg.): **Nachhaltige Entwicklung - Vom "Was" zum "Wie"**, 2004, 178 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 3-8258-7497-4

Band 52: Jürgen Howaldt: **Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft.** Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen, 263 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-8258-7744-2

Medienzukunft heute

herausgegeben von:

Dr. Jürgen Howaldt (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, sfs), Antonius Schröder (Gesellschaft für empirische Arbeitsforschung und Beratung mbH, G.E.A. mbH) und Prof. Dr. Heinz-Reiner Treichel (Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal)

Redaktionsassistentin: Ingrid Goertz (sfs)

Band 1: Kurt-Georg Ciesinger, Rainer Ollmann (Hg.): **Vom Druckunternehmen zum Mediendienstleister**, Unternehmensstrategien beim Übergang in die Informationsgesellschaft, 1998. 240 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-3646-0

Band 2: Dagmar Siebecke: **Unternehmerische Entscheidungen im Medienumbruch** - Eine Verhaltensstudie in kleinen und mittleren Unternehmen, 1998. 288 Seiten, DM 49,80, ISBN 3-82583684-3

Band 3: Kurt-Georg Ciesinger, Rüdiger Klatt, Rainer Ollmann, Dagmar Siebecke: **Print & Publishing 2001** - Strukturwandel der Druckindustrie aus Sicht von Medienexperten, Druckunternehmen und Kunden, 1998, 173 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-3649-8

Band 4: Heinz-Reiner Treichel (Hg.): **Innovation durch Kooperation - Das Beispiel Medien-Zentrum-Duisburg**. 1999, 242 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-4091-3

Band 5: Kurt-Georg Ciesinger, Dagmar Siebecke, Frank Thielemann: **Innovationsintegral Mittelstand**. 1999, 183 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-8258-4217-7

Band 6: Hartmut Neuendorff, Gerd Peter, Rüdiger Klatt, Maresa Feldmann: **Verändern neue Medien die Wirklichkeit?**, 1999, 256 Seiten, DM 49,80, ISBN 3-8358-4692-x

Band 7: Bastian Pelka: **Künstliche Intelligenz und Kommunikation** - Delphi-Studie zur Technikfolgenabschätzung des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz auf Kommunikation, Medien und Gesellschaft, 2002, 240 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-8258-6622-x

Band 8: Olaf Katenkamp, Gerd Peter: **Die Praxis des Wissensmanagements in Wirtschaft und Wissenschaft** - aktuelle Konzepte und Befunde, 2003, ca. 240 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-8258-6922-9 (i.E.)

Band 9: Christoph Kaletka: **Die Zukunft politischer Internetforen** - Eine Delphi-Studie, 2003, 264 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-8258-7117-7



LITVerlag

Münster - Hamburg - London

Grever Str. 179
D-48159 Münster
Tel. 0251-235091
Fax: 0251-231972

In anderen Verlagen erschienen:

Heiner Minssen (Hg.): **Rationalisierung in der betrieblichen Arena** - Akteure zwischen inneren und äußeren Anforderungen, 1991 155 Seiten, DM 24,80 ISBN 3-89404-317-2

zu beziehen über:

Edition Sigma
Rainer Bohn Verlag
Karl-Marx-Str. 17
12043 Berlin

Gertrud Kühnlein, Angela Paul-Kohlhoff: **Bildungschancen im Betrieb**. Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung in der chemischen Industrie, 1991, 173 Seiten, DM 24,80, ISBN 3-89404-317-2

Winfried Heidemann, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Christine Zeuner: **Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa** - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, 1994, 159 Seiten, DM 24,80, ISBN 3-89404-384-9

Gertrud Kühnlein, Norbert Wohlfahrt: **Zwischen Mobilität und Modernisierung** - Personalentwicklungs- und Qualifizierungsstrategien in der Kommunalverwaltung, 1994, 99 Seiten, DM 16,80, ISBN 3-89404-725-9/ISSN 0945-1072

Gertrud Kühnlein, Norbert Wohlfahrt: **Leitbild lernende Verwaltung?** - Situation und Perspektiven der Fortbildung in westdeutschen Kommunalverwaltungen, 1995, 184 Seiten, DM 27,80, ISBN 3-89404-725-6/ISSN 0948-2555

Gertrud Kühnlein: **Verwaltungspersonal in den neuen Ländern** - Fortbildung und Personalpolitik in ostdeutschen Kommunen, 1995, 135 Seiten, DM 24,80, ISBN 3-89404-756-9/ISSN 0948-2555

Jürgen Howaldt, Ralf Kopp (Hg.): **Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung** Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis, 1998, 355 Seiten, DM 44,—, ISBN 3-89404-448-9

Hans-Werner Franz, Jürgen Howaldt, Heike Jacobsen, Ralf Kopp (Hg.): **Forschen - lernen - beraten**, edition sigma, Berlin

zu beziehen über:

Westfälisches Dampfboot
Dorotheenstr. 26a
48145 Münster

Rüdiger Klatt: **Auf dem Weg zur Multibranchengewerkschaft** - Die Entstehung der Industriegewerkschaft Bergbau-Chemie-Energie aus kultur- und organisationssoziologischer Perspektive, 1997, 161 Seiten, DM 39,80, ISBN 3-89691-413-8

Christiane Färber, Klaus Kock, Frank Mußmann, Irmtraud Schlosser (Hg.): **Kooperation Wissenswelt Arbeitswelt**, 2003, 191 Seiten, 20,50 Euro, ISBN 3-89691-543-6

Verbindungsbüro Montanausschuß der Freien Berg- und Metallarbeitergewerkschaften Brüssel, unter Mitarbeit von Gerd Busse, Uwe Jürgehake, Wilfried Kruse: **Europa hat Zukunft** - Der Beitrag der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) für ein soziales, friedliches und demokratisches Europa, 1994, 126 Seiten, 24,00 DM

zu beziehen über:

Verbindungsbüro Montanausschuß der Freien Berg- und Metallarbeitergewerkschaften Brüssel
Rue du Montieur 18
B - 1000 Bruxelles

zu beziehen über:

Westdeutscher-Verlag
Postfach 58 29
65048 Wiesbaden

Ulrich Pröll: **Arbeitsschutz und Neue Technologien**. Handlungsstrukturen und Modernisierungsbedarf im institutionalisierten Arbeitsschutz, 1991, 205 Seiten, DM 31,—, ISBN 3-531-12242-8

Monika Goldmann, Bärbel Meschkutat, Bernd Tenbenschel: **Präventive Frauenförderung bei technisch-organisatorischen Veränderungen** - Weiterbildung - Personaleinsatz - Arbeitsgestaltung, 1993, 200 Seiten, DM 30,—, ISBN 3-531-12457-9

Gertrud Kühnlein/Werner Middendorf/ Angela Paul-Kohlhoff/
Thomas Seibert: **Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit in der
ÖTV**. Am Beispiel der Grundseminare, 1991, ca. 210 S,

Voß, Rainer, Frank Hartmann unter Mitarbeit von Ursula Ammon:
Bio- und Gentechnologie der neuen Bundesländer im Umbruch:
Entwicklungsperspektiven sowie arbeitnehmer- und um-
weltbezogene Auswirkungen, 1991, 103 S.

zu beziehen über:
Westdeutscher-Verlag
Postfach 58 29
65048 Wiesbaden

Bernd Helbich, Norbert Proske, Karl-Josef Reuther, Detlef Ullenboom: **Reformentwick-
lung in einem überbetrieblichen Ausbildungszentrum**. Manuskripte 116. 1993, 44
Seiten,

Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Gertrud
Kühnlein, Susanne Eichler: **Qualität und Finanzie-
rung der beruflichen Ausbildung in der Mitte der
90er Jahre - Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion**,
Reihe Manuskripte 212

Uwe Jürgenhake, Peter Schnittpfeld (Hg.): **Wandel
der Arbeit in der Stahlindustrie und Betriebsrats-
handeln** 1997, 282 Seiten, Graue Reihe Neue
Folge 123 , ISBN 3-928204-46-7/ISSN 0932-
1586

zu beziehen über:
Hans-Böckler-Stiftung
Bertha-von-Suttner-Platz 3
40227 Düsseldorf

Gertrud Kühnlein: **Qualität und Quantität der Berufsausbildung**, 1997, 86 Seiten, Graue
Reihe Neue Folge 127, ISBN 3-928204-49-1/ISSN 0932-1586

Uwe Jürgenhake, Wilfried Kruse (unter Mitarbeit von Katrin Aumann, Hans-Werner
Franz, Ralf Kopp, Rainer Lichte, Peter Schnittpfeld, Jürgen Schulze): **Betriebliche Kompe-
tenzpotentialanalyse (KPA) - Strategien und Instrumente**, Reihe Manuskripte 243

Gertrud Kühnlein: **Weiterbildung im Einzelhandel**, 1993, 210 Seiten, DM 19,—, ISBN 3-
88555-528-X

Bernd Helbich, Evelin Stauber, Karl-Heinz Bockelbrink, Rainer Lichte, Rolf
Reppel: **Kooperative arbeitsplatzorientierte Berufsbildung bei moderner
Prozeßfertigung**. Kooperatives Arbeitsprinzip, 1993. 275 Seiten, DM
24,—, ISBN 3-88555-523-9

Angela Paul-Kohlhoff, Gisela Thiele, Susanne Wellmann: **Weiterbildung
in der Nahrungs- und Getränkeindustrie**, 1993, 181 Seiten, 19,—DM,
ISBN 3-88555-548-4

Rainer Lichte, Felix Rauner, Georg Spöttl, Herbert Zeymer: **Weiterbildung
im Kfz-Handwerk**, 1994, 251 Seiten, 24,— DM, ISBN 3-88555-542-5

zu beziehen über:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

Wilfried Kruse, Rainer Lichte (Hg.): **Krise und Aufbruch in Oberhausen** - Zur Lage der
Stadt und ihrer Bevölkerung am Ausgang der achtziger Jahre, 1991, 547 Seiten. DM
35,— ISBN 3-921541-83-2

zu beziehen über:
ASSO-Verlag
Martin-Heix-Platz 3
46045 Oberhausen

Monika Holzbecher, Anne Braszeit, Ursula Müller, Sibylle Plogstedt: **Sexuelle Belästi-
gung am Arbeitsplatz**. 1991, 452 Seiten, DM 68,—, ISBN 3-17-011555-3

zu beziehen über:
Bundesminister für Frauen und Jugend
Kennedyallee 105-107
53175 Bonn

Bärbel Meschkutat, Beate Beermann: **Psychosoziale Faktoren am Arbeitsplatz unter
Berücksichtigung von Streß und Belästigung**, Schriftenreihe der Bundesanstalt für
Arbeitsschutz, Sonderschrift S 38, 1995, 45 Seiten, ISBN 3-89429-654-2/ISSN 0932-
481-X

zu beziehen über:
Bundesanstalt für Arbeits-
schutz und Arbeitsmedizin
Postfach 17 02 02
D-44061 Dortmund

Arno Georg, Bärbel Meschkutat: **Gruppen- und Dialogorientierte Ansätze zur Förderung des betrieblichen Arbeitsschutzes**, Amtliche Mitteilungen der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, Sonderdruck, 1994, 32 Seiten

Ellen Hilf, Heike Jacobsen, Bärbel Meschkutat, Sylvia M. Wilz: **Arbeitsgestaltung in der Sachbearbeitung**, Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, - Forschung - Fb 751

Qualifizierung 12 (unter Mitarbeit von Arno Georg und Bärbel Meschkutat), Modernisieren leicht gemacht - Kompetenz durch bessere Kommunikation, ISBN: 3-88261-372-6, 1998, 18 Seiten

Cordula Sczesny: **Gestaltung der Arbeitszeit im Krankenhaus**. Zur Umsetzung neuer Nachtarbeitszeitregelungen unter Berücksichtigung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse, ISBN: 3-88261-381-5, 70 Seiten

Ulrich Pröll, Gerd Peter (Hg.): **Prävention als betriebliches Alltagshandeln**. Sozialwissenschaftliche Aspekte eines gestaltungsorientierten Umgangs mit Sicherheit und Gesundheit im Betrieb - Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, Tagungsbericht TB 54, 1991 190 Seiten, DM 28,50, ISBN 3-89 429-045-5

zu beziehen über:
Wirtschaftsverlag
NW GmbH
Postfach 10 11 10
27511 Bremerhaven

Monika Holzbecher, Bärbel Meschkutat: **Mobbing am Arbeitsplatz - Informationen, Handlungsstrategien, Schulungsmaterialien** - Sonderheft S 49, Reihe 'Arbeitsschutz', 1998 121 Seiten, DM 32,50, ISBN/ISSN 3-89701-217-0/1433-2140

Susanne Neubert: **Neue Bio- und Gentechnologie in der Landwirtschaft**, Technische Trends, Anwendungsprognosen und mögliche Auswirkungen bio- und gentechnischer Neuerungen in der Agrarwirtschaft - Ergebnisse einer Delphi-Expertenbefragung -1991, 350 Seiten, DM

24,—
ISBN 3-7843-0394-3/ISSN 0723-7847

zu beziehen über:
Landwirtschaftsverlag GmbH
Hülsebrockstr. 2
48165 Münster-Hiltrup

Heiner Minssen : **Die Rationalität von Rationalisierung** - Betrieblicher Wandel und die Industriosozologie, 1992, 137 Seiten. DM 32,—, ISBN 3-89404-317-2

zu beziehen über:
Ferdinand Enke Verlag
Postfach 10 12 54
70011 Stuttgart

Martina Stackelbeck, Andrea Prior : **Frauen Forschung Dokumentation 1991**, 1992, 556 Seiten

zu beziehen über:
Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf

Martina Stackelbeck unter Mitarbeit von Bettina Wirtz und Jürgen Bonnekoh **“Kommunale Gleichstellungsbeauftragte in Nordrhein-Westfalen“** - Eine Befragung zu Rahmenbedingungen, Arbeitsschwerpunkten und Kompetenzen, 1992, 102 Seiten

zu beziehen über:
Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen
Breite Straße 27
40213 Düsseldorf

Edelgard Kutzner, Gudrun Richter: **Frauenforschung in Niedersachsen** - Dokumentation 1981 - 1991, 1992, 425 Seiten

zu beziehen über
Niedersächsisches Frauenministerium
Postfach 4120
30041 Hannover

Cordula Sczesny, unter Mitarbeit von Gerd Peter: **Arbeits- und Gesundheitsschutz im Betrieb** - Ein Leitfaden für die neuen Bundesländer, 1993, 68 Seiten

Peter Flocken, Sabine Hellmann-Flocken, Jürgen Howaldt, Ralf Kopp, Helmut Martens: **Erfolgreich im Verbund, Die Praxis des Netzwerkmanagements**, 2001, ISBN: 3-89644-169-8, RKW-Nr. 1422

zu beziehen über:
Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen
Wirtschaft (RKW) e.V.
Düsseldorfer Straße 40
65760 Eschborn

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.): **Soziales Krisenmanagement bei Kohle und Stahl, Europäische Modelle und Erfahrungen** von Hans-Werner Franz, 1993, ISBN 92-826-5795-7

zu beziehen über:
Luxembourg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
oder

EU-Kommission, Generaldirektion V-B-3
Mrs. Marshall
Rue de la Loi 200
B-1049 Brüssel

Wolfgang Herbertz, Rainer Lichte, Heinz Apel, Johannes Koch, Wolfgang Köcher: **Regionale Qualifizierungszentren** - Akteure im regionalen Strukturwandel, 1994, 96 Seiten, DM 19,-, ISBN 3-7639-0539-1 (Best.-Nr. 102.183)

Ulrich Grüneberg, Wilfried Kruse, Christine Zeuner unter Mitarbeit von Ralf Kopp, Jürgen Strauß: **Weiterbildung im privaten Straßentransport**, 1996, 257 Seiten, 19,-DM, ISBN 3-7639-0786-6 (Best.-Nr. 110.3)

Gerd Busse, Angela Paul-Kohlhoff, Peter Wordelmann: **Fremdsprachen und mehr** - Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten, 1997, 269 Seiten, DM 29,-, ISBN 3-7639-0812-, (Bestell-Nr. 110.335)

zu beziehen über:
W. Bertelsmann Verlag GmbH
& Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld

Hans Werner Franz: **Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung**. EFQM und DIN ISO 9001, Modell, Instrumente, Fallstudie, 1999, 124 Seiten, DM 49,-, ISBN 3-7639-0131-0 (Bestell-Nr. 60.01.275)

Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse: **Berufsschulen in den neuen Bundesländern** - Eine Problemskizze -, 1994, 37 Seiten

zu beziehen über:
Max Träger Stiftung
Postfach 90 04 09
60444 Frankfurt

Arno Georg: **Maschinenbautechniker**, Bericht über die Belastungs- und Gesundheitssituation der Berufsgruppe.

Arno Georg, Olaf Katenkamp
(unter Mitarbeit von Jürgen Bonnekoh, Heike Lohmar, Dorte Lübbert):

Gesundheitsbericht 11: Berufsgruppe Werkzeugmechaniker, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

zu beziehen über:

Schwäbisch Gmünder
Ersatzkasse - GEK
Gottlieb-Daimler-Str. 19
73529 Schwäbisch-Gmünd

Gesundheitsbericht 12: Berufsgruppe Bürofachkräfte, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 13: Berufsgruppe Zerspanungsmechaniker, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 14: Berufsgruppe Industriemechaniker, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 15: Berufsgruppe Zahntechniker, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 16: Berufsgruppe Augenoptiker, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 17: Berufsgruppe Edelmetallschmiede, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Gesundheitsbericht 18: Berufsgruppe Elektrofachberufe, GEK Edition, Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse

Manuela Michel, Jutta Steinke: **Arbeitsmarktintegration von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern in NRW**

zu beziehen über:

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, Abt. Presse und Öffentlichkeitsarbeit

Horionplatz 1

40190 Düsseldorf

Gertrud Kühnlein (sfs), Anna Stefaniak (ÖTV): **Qualitätsmanagementsysteme in Kommunalverwaltungen - Handlungshilfe für Personalräte** - Reihe Arbeit, Gesundheit, Umwelt, Technik, Heft 23

zu beziehen über:

Technologieberatungsstelle Niederrhein

Regionalstelle Mönchengladbach

„Projektbüro“

Goebenstr. 4

41061 Mönchengladbach

Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr (ÖTV) bearb. von Dr. Gertrud Kühnlein, Dagmar Schorsch-Brandt, Peter Wiedenroth: **Qualifizierungsstrategien und Personalentwicklungskonzepte in der „modernen Verwaltung“**- Schriftenreihe Berufsbildung 12, W-620-10-6-0666-01

zu beziehen über:

Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr

Hauptverwaltung, Referat Berufliche Bildung

Theodor-Heuss-Straße 2

70174 Stuttgart

Ulrich Pröll (Hg.) in Kooperation mit Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW: **Regionale Kooperationsnetzwerke Arbeit & Gesundheit**, Modelle - Projekte - Erfahrungen (Tagungsdokumentation)

zu beziehen über:

Landesanstalt für Arbeitsschutz

Nordrhein-Westfalen

Ulenbergstr. 127

40225 Düsseldorf

Klaus Henning, Ellen Olbertz (Hrsg.): **Mobilität und Telekommunikation** -Zwischenworkshop im Januar 1997, Aachener Reihe Mensch und Technik, Band 22, 1997, 112 Seiten, DM 44,00 , ISBN 3-86073-595-0

zu beziehen über:

Verlag der Augustinus Buchhandlung

Pontstraße 96

62062 Aachen

Qualifizierungsfelder der Zukunft - Methoden der Bedarfsermittlung - Workshop-Dokumentation, 03. September 1997. Durchgeführt von der G.I.B. (Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung GmbH) und der sfs (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund)

Qualifizierungsfelder der Zukunft - Verfahren zur Ermittlung des regionalen Qualifizierungsbedarfs, Ergebnisbericht, Hgg. von der G.I.B. (Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung GmbH)

zu beziehen über:
G.I.B. Gesellschaft für innovative
Beschäftigungsförderung
Im Blankenfeld 4
46238 Bottrop

Kurt Bodewig (Hg.) unter Mitarbeit von Christine Fromm und Arno Georg: **Gesundheit nicht nur denken - Handlungsansätze für Arbeitsschutz und betriebliche Gesundheitsförderung in NRW**, 1998, ISBN 3-88474-703-7, DM 19,80

zu beziehen über:
DGB-Landesbezirk
Friedrich-Ebert-Str. 34-38
Postfach 10 19 55 (40010)
40210 Düsseldorf

Gertrud Kühnlein: **Neue Typen betrieblicher Weiterbildung - Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte**, 1999, ISBN 3-928204-73-4, DM 18,50

zu beziehen über:
Hans-Böckler-Stiftung
Bertha von Suttner Platz 1
40227 Düsseldorf
Best.-Nr. 13001

Jürgen Howaldt, Uwe Jürgenhake, Ralf Kopp, Jürgen Schultze: **Personal- und Organisations-Diagnose** - Ein Instrument für wettbewerbsfähige Personal- und Organisationsstrukturen, 2000, 85 Seiten (incl. CD-ROM)

zu beziehen über: (Best.-Nr. 1372)
Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen
Wirtschaft (RKW) e.V.
Düsseldorfer Straße 40
65760 Eschborn

Guido Becke, Tanja Gangloff, Bärbel Meschkutat, Petra Weddige: **Dialogorientiertes Umweltmanagement und Umweltqualifizierung**, 2000, ISBN 3-540-67173-0

zu beziehen über:
Springer Verlag
Tiergartenstraße 17
69121 Heidelberg

Bärbel John, Miriam Reinhard, Antonius Schröder: **Entwicklung Kompetenz in der integrierten Medienwirtschaft**, 1999, ISBN 3-89811-955-6

zu beziehen über:
GAUS GmbH
Evinger Platz 15
44339 Dortmund

Wolfgang Hindrichs, Uwe Jürgenhake, Christian Kleinschmidt, Wilfried Kruse, Rainer Lichte, Helmut Martens: **Der lange Abschied vom Malocher: Sozialer Umbruch in der Stahlindustrie und die Rolle der Betriebsräte von 1960 bis in die neunziger Jahre**, 2000, ISBN 3-88474-892-0

zu beziehen über:
Klartext Verlag
Dieckmannstr. 2-4
45143 Essen

Uwe Jürgenhake, Dieter Schumacher (Hg.): **Qualifizierung alternder Belegschaften "Probleme und Erfahrungen aus der deutschen Stahlindustrie"** (mit Beispielen aus Griechenland und Spanien), 2000, ISBN 3-00-006069-3

zu beziehen über:

Edelstahlwerke Gröditz GmbH
Riesaer Str.
D 01609 Gröditz

zu beziehen über:

Rainer Hampp Verlag
Meringerzeller Str. 10

D-86415 Mering

Anna Stefaniak, Karin Tondorf, Gertrud Kühnlein, Juliet Webster, Edeltraud Ranftl: **"Alles, was Recht ist" Entgeltgleichheit durch diskriminierungsfreiere Arbeitsbewertung in Deutschland, Großbritannien und Österreich** 2001, 17,80 Euro, ISBN 3-87988-615-6, Rainer Hampp Verlag München und Mering

Edelgard Kutzner: **Die Un-Ordnung der Geschlechter - Industrielle Produktion, Gruppenarbeit und Geschlechterpolitik in partizipativen Arbeitsformen**, 2003, 29,80 Euro, ISBN 3-87988-752-7, Rainer Hampp Verlag München und Mering

Uta-Maria Hangebrauck, Klaus Kock, Edelgard Kutzner, Gabriele Muesmann (Hg.): **Handbuch Betriebsklima**, 2003, 265 Seiten, 27,80 Euro, ISBN 3-87988-771-3

Hans-Werner Franz, Ralf Kopp: **Kollegiale Fallberatung - State of the arts und organisationale Praxis**, 2003, 196 S., 19,00 Euro, ISBN: 3-89797-023-6, Edition Humanistische Psychologie, EHP Bergisch-Gladbach

Thomas Elkeles, Arno Georg: **Bekämpfung arbeitsbedingter Erkrankungen. Evaluation eines Modellprogramms**. 2002, ISBN 3-7799-1429-8, Juventa Verlag, Weinheim und München

Oleg Cernavin, Arno Georg: **Praxishandbuch Arbeitsschutz**. Instrumente für Unternehmer und Fachkräfte, Praxisreihe: Arbeit-Gesundheit-Umwelt, 2004, 232 Seiten, 39,00 Euro, ISBN 3-89869-076-8, Universum Verlag, 65175 Wiesbaden

Band 42: Bernd Helbich: **Entwicklung eines Ausbildungskonzeptes** - Konzeptentwicklung als Organisationsentwicklung. Handlungshilfe für Praktikerinnen und Praktiker in der betrieblichen Berufsausbildung, Dortmund 1990

Band 49: Axel Deeke, Ralf Kopp: **Die Zukunft des Verbots von Sonntagsarbeit** - Bericht über eine Diskussion zwischen Gewerkschaften, Gewerbeaufsicht und dem Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, Dortmund 1991

Band 51: Ulrich Pröll, Cordula Sczesny: **Fachkräfte für Arbeitssicherheit in der betrieblichen Zusammenarbeit** - Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Sicherheitsfachkräften im VDSI, Dortmund 1991

Band 52: Hans-Werner Franz, Rainer Lichte: **Wandel der Arbeit in der Stahlindustrie als Herausforderung der Gewerkschaften**, Dortmund 1991

Band 53: Hans-Werner Franz, Rainer Lichte, Uwe Jügenhake: **Technisch-gewerbliche Berufe für die Stahlproduktion in der Bundesrepublik Deutschland**, Dortmund 1992

Band 54: Ulrich Pröll: **Gefahrstoffe im Arbeitsschutz** Grundzüge der Thematisierung, Regulierung und praktischen Bewältigung von Gefahrstoffrisiken durch den institutionellen Arbeitsschutz, Dortmund 1992

Band 56: Winfried Mengelkamp: **Mitbestimmung und Effizienz** - Eine Betrachtung aus transaktionskosten-theoretischer Sicht, Dortmund 1992

Band 57: Anne Braszeit: **Moderne Managementkonzepte** - Eine Herausforderung für die Mitbestimmung, Dortmund 1992

Band 60: Anita Flacke: **Technikeinsatz, Arbeitsorganisation und Personalpolitik im Einzelhandel im Urteil von Expertinnen und Experten** - Auszug aus dem Forschungsbericht: "Menschengerechte Arbeitsgestaltung im Einzelhandel unter dem Einfluß neuer Technologien", Dortmund 1991

Band 62: Winfried Augustin, Jörg Sprenger: **Transformation der Mitbestimmung in die neuen Bundesländer und Überlegungen zur gewerkschaftlichen Reformdebatte** - Ein Diskussionsangebot -, Dortmund, Röbeln 1992

Band 64: Ursula Ammon: **Neubegründung von Technologiefolgenabschätzung (TA) als Kommunikationsprozeß** - Schlußfolgerungen und Möglichkeiten aus Arbeitnehmer-sicht am Beispiel neuer Werkstoffe, Dortmund 1992

Band 65: Wilfried Kruse (Hg.): **Weiterbildung und Weiterbildungsforschung - Europäische Perspektiven**. Dokumente einer Arbeitstagung zum FORCE-Programm, 11./12.12.1992 in Dortmund, Dortmund 1992

Band 66: Heike Jacobsen: **Arbeitsmarktsituation von Frauen im Ruhrgebiet**, Dortmund, 1993

Band 68: Helmut Martens, Rüdiger Klatt: **Beiträge zur gewerkschaftlichen Zukunftsdiskussion - Konzeptionelle Überlegungen und praktische Stellungnahme**, Dortmund, 1993

Band 69: Eduard Schwitajewski-Schürkmann: **Institutionen von Arbeit, Technik, Wirtschaft und die Sicherheit und Gesundheit im Betrieb**, Dortmund, 1993

Band 71: Edelgard Kutzner, Martina Stackelbeck, Gudrun Richter, Bärbel Meschkutat: **Förderung von Maßnahmen zur Wiedereingliederung von Frauen in das Erwerbsleben**. Evaluation modellhafter Arbeitsmarktpolitischer Projekte des Programms „Erprobung neuer Wege der Arbeitsmarktpolitik, Teil II“ Dortmund 1993

Band 72: Eckehart Ehrenberg, Manfred Heckenauer, Wilfried Kruse: **Soziale Stadtentwicklung und Olympische Spiele**, Dortmund 1993

Band 73: Ursula Ammon (Hg.): **Biotechnologie als regionale Option für das Land Brandenburg**. Dokumentation einer Tagung der Sozialforschungsstelle Dortmund und des Instituts für Regionale Innovationsforschung Berlin, Dortmund 1994

Band 74: Projektverbund GfAH, GFS, IfS, sfs (Hg.): **Alternde Arbeitsgesellschaft** - Befunde und Gestaltungsansätze für Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1994

Den Bezugspreis der Broschüren erfragen Sie bitte bei uns!

Bestellungen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
44339 Dortmund
Tel. 0231 - 85 96-241
Fax 0231 - 85 96-100
eMail: goertz@sfs-dortmund.de

- Band 75: Uwe Jürgenhake, Petra Heine, Peter Schnitfeld: **“... und der Zukunft zugewandt“: vom DDR-Stahl zum Ost-Stahl**, Dortmund 1994
- Band 76: Monika Goldmann, Edelgard Kutzner, Martina Riezler, Katrin Aumann: **Perspektiven von Frauenarbeit bei neuen Produktions- und Managementkonzepten**, Dortmund 1994
- Band 77: Ulrich Grüneberg: **Arbeitssoziologische Studie zum Stand und der Entwicklung des Arbeitsschutzes und der Unfallverhütung im ostdeutschen Bergbau**, Dortmund 1994
- Band 78: Ursula Ammon: **Technologiefolgenabschätzung (TA) im Bereich der Bio- und Gentechnologie** - Bilanzierung der TA-Aktivitäten zur Sozialverträglichkeit und aktuelle Handlungsperspektiven für die Landespolitik in Nordrhein-Westfalen, Dortmund 1994
- Band 79: Jutta Steinke: **Der Aufbau von Arbeitnehmerbündnissen in den neuen Bundesländern** - Drängende Aufgabe und mögliche Impulse für die Reformdebatte des DGB, Dortmund 1995
- Band 80: Jürgen Howaldt: **Zum Stand der Einführung von KVP-Aktivitäten** - Fünf Fallstudien aus der Automobil- und Zulieferindustrie, Dortmund 1995
- Band 81: Ursula Ammon: **Alternativen zu Tierversuchen** - Stand der Forschung und Anwendung in Nordrhein-Westfalen. Gutachten für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Dortmund 1995
- Band 82: Hans-Werner Franz, Günter Geisler (eds.): **Qualified for Quality** - Papers of the European Steel Conference 1995, Dortmund 1995
- Band 83: Hans-Werner Franz, Günter Geisler (Hg.): **Qualifikation für Qualität** - Beiträge der Europäischen Stahl-Konferenz 1995, Dortmund 1995
- Band 85: Helmut Martens: **Organisatorisch konsolidiert - Institutionell nicht gefestigt**. Gewerkschaftlicher Organisationsaufbau und Mitbestimmung in Ostdeutschland - Eine Zwischenbilanz nach fünf Jahren, Dortmund 1996
- Band 86: Guido Becke (unter Mitarbeit von Wolfgang Skorvanek: **Soziale Ungleichheit in Dortmund am Beispiel von Überschuldung**. Auswertung einer Analyse von ExpertInnengesprächen im Rahmen des Berichts zur sozialen Lage in Dortmund, Dortmund 1996
- Band 87: Ulrich Grüneberg, Jürgen Strauß: **Alternative Strategien zur Bewältigung von ordnungspolitischen Veränderungen im ÖPNV**. Ergebnisse einer Studie in zwei ÖPNV Betrieben, Dortmund 1996
- Band 88: Uwe Jürgenhake, Peter Schnitfeld, Jürgen Schultze: **Das Ende der Dinosaurier?** Soziale Konsequenzen der Umstellung der Stahlproduktion in integrierten Hüttenwerken auf Elektrostahlerzeugnissen, Dortmund 1997
- Band 90: Gertrud Kühnlein, Susanne Eichler: **Der Lernort Berufsschule im Wandel** - Neue Impulse aus den neuen Ländern?, Dortmund 1997
- Band 91: Jürgen Howaldt, Ralf Kopp: **Unterschiedliche KVP-Strategien der Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie als Herausforderung für die Betriebsratsarbeit**, Dortmund 1997
- Band 92: Helmut Martens unter Mitarbeit von Rüdiger Klatt: **Gewerkschaftszusammenschlüsse und Organisationsreformen** - Die Entstehung der IG Bergbau- Chemie-Energie und die Organisationsreform des DGB, Dortmund 1997

Band 19: Christine Fromm: **Prozesse des Aushandelns von Autonomiespielräumen in fremdbestimmten routinisierten Arbeits- abläufen** - Exemplarische Fallanalyse aus der Automobilbranche, Dortmund 1993

Band 21: Cordula Sczesny: **Neue Ansätze der Entgeltgestaltung bei flexiblen Fertigungsstrukturen unter besonderer Berücksichtigung qualifikationsorientierter Entgeltbestandteile**, Dortmund 1993

Band 22: Ursula Ammon: **Genomanalyse in der Arbeitswelt**. Dokumentation und Auswertung einer Expertentagung, Dortmund 1994

Band 23: Frieder Otto Wolf: **Rahmenkonzept für eine kumulative westeuropäische Sozialforschung in Osteuropa**. Für eine praktisch und theoretisch relevante Untersuchung der sozialen Verhältnisse in den osteuropäischen, ostmitteleuropäischen und ostdeutschen Transformationsprozessen, Dortmund 1994

Band 24: Jürgen Schultze: **Individualisierbarkeit - Ein Konzept für die Prozeßleittechnik**, Dortmund 1995

Band 27: Helmut Martens: **Beiträge zur gewerkschaftlichen Reformdebatte** - Empirische Befunde, konzeptionelle Überlegungen, praktische Stellungnahmen, Dortmund 1995

Band 28: Michael Finke: **Betriebliche Sozialordnung in Ostdeutschland** - Eine Untersuchung am Beispiel zweier Maschinenbaubetriebe, Dortmund 1995

Band 29: Riezler, Martina unter Mitarbeit von Gerd Peter: **Kooperationsinitiative Metall**. Erfahrungen mit einem Versuch der Netzwerkbildung und Innovationspartnerschaft in der Region Dortmund, Dortmund 1996

Band 30: Langenhoff, Georg, unter Mitarbeit von Maik Jordan: **Bericht zur Sozialen Lage in Dortmund**, Tabellenband 1, Dortmund 1996

Band 31: Langenhoff, Georg, unter Mitarbeit von Sonja Kuhnt: **Bericht zur sozialen Lage in Dortmund**, Tabellenband 2, Dortmund 1996

Band 32: Helmut Martens: **Erfolg, Scheitern, oder erfolgreiches Scheitern** - Über gesellschaftliche Umbrüche, gewerkschaftliche Reformprozesse und deren sozialwissenschaftliche Thematisierung, Dortmund 1996

Band 33: Jürgen Grumbach, Rüdiger Klatt, Wolfgang Nettelstroth: **Multimedia in der Arbeitswelt** - Handlungs- und Forschungsbedarfe aus der Sicht der Beschäftigten und Interessenvertretungen, Dortmund 1997

Band 34: Andreas Renner: **Soziale Lage als wissenschaftliches Thema**, Dortmund 1997

Den Bezugspreis der Broschüren erfragen Sie bitte bei uns!

Bestellungen über:
Sozialforschungsstelle Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
44339 Dortmund
Tel. 0231 - 85 96-241
Fax 0231 - 85 96-100
eMail: goertz@sfs-dortmund.de

Band 101: Arno Georg, Martina Stackelbeck unter Mitarbeit von Silke Kutz: **Chancen und Risiken der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen aus der Sicht von Arbeitgebern** - Fallstudien in Klein- und Mittelbetrieben, Dortmund 1998

Band 102: Sozialforschungsstelle Dortmund, SPD Bezirk Westliches Westfalen: **Innovative Sozialgemeine** - Wir bauen den Sozialstaat von unten! Dortmund 1998 (vegriffen)

Band 103: DGB Landesbezirk NRW, DAG Landesverband NRW, Sozialforschungsstelle Dortmund: **Ist der Beruf noch zu retten?** Eine gemeinsame Veranstaltung zum Reformbedarf in der beruflichen Bildung am 12. Mai 1998 in Dortmund, Dortmund 1998

Band 104: Ulrich Pröll (Hg.): **Arbeit und Gesundheit im Kleinbetrieb - Forschungsergebnisse und Präventionserfahrungen**, Tagungsband, Dortmund 1998

Band 105: Hans-Werner Franz: **Qualitätsarbeit braucht Arbeitsqualität.** Handbuch - Einführung von Qualitätsgewährleistung und Gruppenarbeit in einem Zuge. Dortmund 1998

Band 106: Konstantin Gavriilidis: **Autopoiesis, Diskurs und dialogische Technikfolgenabschätzung.** Vergleich der funktional strukturellen Systemtheorie mit der Theorie des kommunikativen Handelns im Hinblick auf den Begründungszusammenhang dialogischer Technikfolgenabschätzung, Dortmund 1998

Band 107: Heike Jacobsen, Ellen Hilf: **Beschäftigung im Einzelhandel** - Erste Ergebnisse einer Studie zu den Auswirkungen der neuen Ladenöffnungszeiten auf die Beschäftigung im Einzelhandel. Dortmund 1998

Band 108: Antonius Schröder u.a.: **Guidelines to Select and Design - Distant Learning Arrangements for Corporate Training (DiLACT)** - A Reference for Managers and Designers of (Continuous) Vocational Training in Corporate Settings, Dortmund 1999

Band 109: Helmut Martens (sfs), Joke Frerichs (ISO) unter Mitarbeit von Jörg Bundesmann-Jansen: **Betriebsräte und Beteiligung.** Ergebnisse einer Evaluation des Teilprojekts „Beteiligungsorientierte gewerkschaftliche Betriebspolitik“ im OE-Prozess der IG Metall - Werkstattbericht -, Dortmund 1999

Band 110: Hans-Werner Franz: **NPO - Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung** - Ein Lernzeug, Dortmund 1999

Band 111: Monika Goldmann (Hg.): **Rationalisation, Organisation, Gender. Proceedings of the International Conference, October 1998,** Dortmund 1999

Band 112: Gertrud Kühnlein: **Elemente einer "Lernenden Verwaltung"** Werkstattbericht aus den Workshops am 14. März/28. April 1999 in Dortmund, Dortmund 1999

Band 113: Ralf Kopp, Georg Langenhoff, Antonius Schröder: **Methodenhandbuch,** Angewandte empirische Methoden, Erfahrungen aus der Praxis, Dortmund 1999

Band 114: Heike Jacobsen, Ellen Hilf: **Beschäftigung und Arbeitsbedingungen im Einzelhandel vor dem Hintergrund neuer Öffnungszeiten,** Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Dortmund 1999

Band 115: Uwe Jügenhake, Jürgen Schultze, Peter Schnittpfeld: **Partizipative Organisationsentwicklung in der Stahlindustrie - Ein betrieblicher Erfahrungsbericht aus einer Stranggießanlage,** Dortmund 2000

Band 116: Hans Vollmer unter Mitarbeit von Georg Langenhoff: **Potentialanalyse der Dortmunder Metall- und Elektrowirtschaft,** Eine Untersuchung im Auftrag der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung Dortmund. Dortmund 2000

Band 117: Helmut Martens: **Forschung, Forschungstransfer und Beratung.** Forschung, Organisations- und Politikberatung in Zeiten tiefgreifender Umbrüche und großer Orientierungsbedarfe, Dortmund 2000

Band 118: Wilfried Kruse, Birgit Mütterich: **Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten in Dortmund- Eine Handlungshilfe** -, Dortmund 2000

Band 119: Gertrud Kühnlein: **Mentale Trainings als Instrument betrieblicher Organisationsentwicklung,** Dortmund 2001

Band 120: Kooperationsstelle Wissenschaft - Arbeitswelt im Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) (Hg.): **Wohin treibt die Logistik?** Regionale Beschäftigungswirkungen und Anforderungen an die Weiterbildung. Dortmund 2001

Band 121: Petra Getfert (in Zusammenarbeit mit der GAUS mbH): **Arbeitsbedingungen in IT-Arbeitsfeldern - Dokumentation des Workshops vom 28.09.2000** -, Dortmund 2001

Band 122: Ellen Hilf, Christine Fromm: **Arbeitssituation und gesundheitsbezogenes Alltagshandeln in Kleinbetrieben des Einzelhandels,** Dortmund 2000

Band 123: Ulrich Grüneberg, Ursula Ammon, Guido Becke, Peter Reinartz: **Informationstechnologische Vernetzung, ökologische Innovationen und soziale Standards in der textilen Kette,** Dortmund 2001

Band 124: Detlef Ilksensmeier: **Der Ansatz eines ganzheitlichen Wissensmanagements für Klein- und Mittelbetriebe,** Dortmund 2001

Den Bezugspreis der Broschüren erfragen Sie bitte bei uns!

Bestellungen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
44339 Dortmund
Tel. 0231 - 85 96-241
Fax 0231 - 85 96-100
eMail: goertz@sfs-dortmund.de

- Band 125: Stefan Meier: **Ökologische Modernisierung, Umweltmanagement und organisationales Lernen**, Dortmund 2002
- Band 126: Ursula Ammon, Guido Becke, Thomas Göllinger, Frank M. Weber: **Nachhaltiges Wirtschaften durch dialogorientiertes und systemisches Kennzahlenmanagement**, Dortmund 2002
- Band 127: Edelgard Kutzner, Klaus Kock (Hg.): **Dienstleistung am Draht - Ergebnisse und Perspektiven der Call Center Forschung**, Dortmund 2002
- Band 128: Klaus Kock, Markus Kurth (Hg.): **Arbeiten in der New Economy**, Dortmund 2002
- Band 129: Marion Wulf: **Mentoring - Eine Anleitung zum Doing**, Dortmund 2002
- Band 130: Birgit Klein, Wilfried Kruse, Gertrud Kühnlein: **Berufliche Bildung: Horizont 2010 - Ergebnisse aus NRW**, Dortmund 2003
- Band 131: Birgit Klein, Gertrud Kühnlein: **Zusatzqualifikation in der Erstausbildung - Ein Einstieg in Berufliche Weiterbildung**, Tagungsdokumentation, Dortmund 2003
- Band 132: Dr. Monika Goldmann, Birgit Mütterich, Martina Stackelbeck, Daniel Tech: **Projektdokumentation: Gender Mainstreaming und demographischer Wandel**, Dortmund 2003
- Band 133: Heike Jacobsen, Elizabeth de Renzy: **Report on the Policy Conference, Developments in European Services, Implications for Work, Skills and Gender Equality, Nov. 23rd 2001, Centre Borschette, Brussels**, Dortmund 2003
- Band 134: **Abschlussstagung des EU-Projektes "Erfolgsvoraussetzungen für die Umsetzung des Grundsatzes der Entgeltgleichheit am Beispiel des Einzelhandels - Dokumentation der Tagung am 15. Mai 2003 in Berlin**, Dortmund 2003
- Band 135: **Freie Wohlfahrtspflege im Modernisierungsprozess: organisations- und personalpolitische Herausforderungen und Konsequenzen**, Dokumentation des Workshops am 14. März 2003 in Düsseldorf, Dortmund 2003
- Band 136: Daniel Tech: **Modernisierung und Professionalisierung der betrieblichen Interessenvertretung**, Zum Organisationswandel einer Institution der industriellen Beziehungen, Dortmund 2003
- Band 137: Helmut Martens: **Primäre Arbeitspolitik und Interessenvertretung in der New Economy**, Erste empirische Befunde im Lichte konzeptioneller Debatten und aktueller empirischer Untersuchungen, Dortmund 2003
- Band 138: Richard Croucher, Wilfried Kruse, Helmut Martens, Ingo Singe, Daniel Tech: **International Trade Union Co-Operation -Experience and Research Issues Workshop Documents** – Transnationale Gewerkschaftskooperationen - Erfahrungen und Forschungsfragen Workshop-Dokumentation, Dortmund 2003
- Band 139: Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels: **Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund**, Dortmund 2003
- Band 140: **PragMaGus: Pragmatisches Management von Gesundheit und Sicherheit in kleinen Unternehmen**. Dokumentation der PragMaGus-Tagung: "Qualität der Arbeit in Kleinbetrieben - ein Verbundmodell in der Region Dortmund stellt sich vor" am 05.06.2003 in der IHK zu Dortmund, Dortmund 2003
- Band 141: Michael Niehaus: **Der Begriff des Wissens im Wissensmanagementdiskurs**. Materialien zur Begriffsgeschichte unter Berücksichtigung des klassischen griechischen Philosophie, Dortmund 2004
- Band 142: Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels: **2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen**. Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund, Dortmund 2004

Band 143: Jürgen Howaldt, Rüdiger Klatt, Ralf Kopp: **Fallstudien zum Wissensmanagement im Bereich wissensintensiver Dienstleistungsnetzwerke aus Berater- und IT bzw. Multimediabranche.** Dortmund 2004

Band 144: Nils J. Nolting: **Betriebsratsarbeit im Niedriglohnsektor.** Eine Fallstudie in der Systemgastronomie, Dortmund 2004

Band 145: Gerd Möll, Ellen Hilf: **Auf der Suche nach der flexiblen Zeit.** Abschlussbericht für das Modellprojekt „Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel“. Dortmund 2004