

---

## Outputqualität betrieblicher Ausbildung – Anforderungen und Sicherung

---

### Abstract

Im Zuge der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurde die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung neu belebt. Das Interesse richtet sich dabei insbesondere auf eine umfassende und systematische Betrachtung, Sicherung und Entwicklung der Qualität in der Berufsbildung.

Mit der Thematisierung der Outputqualität betrieblicher Ausbildung widmet sich der vorliegende Beitrag einem speziellen Fragenkreis der aktuellen Qualitätsdiskussion. Zum einen wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung verschiedenen Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung aus Sicht relevanter Stakeholder zukommt. Zum anderen wird danach gefragt, welche Vorstellungen Vertreter unterschiedlicher Interessengruppen über Ansätze zur Sicherung betrieblicher Ausbildungsqualität haben. Zur Beantwortung dieser Fragen werden Daten aus einer 2007 online durchgeführten Experten-Befragung herangezogen.

---

### 1 Einführung

Bis vor wenigen Jahren dominierte die Frage nach der Schaffung und Bereitstellung einer hinreichenden Quantität an Ausbildungsstellen die Berufsbildungsdiskussion. Fragen nach der Qualität von Ausbildung wurden – anders als etwa in den 1970er Jahren - eher im Hintergrund thematisiert und konzentrierten sich vorwiegend auf die Weiterentwicklung der Ordnungsmittel (KREKEL/ BALLI 2006; SAUTER 2001). Spätestens seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 ist die Qualitätsthematik jedoch (wieder) zu einem zentralen Gegenstand des bildungspolitischen Diskurses geworden, wobei sich das Interesse insbesondere auf eine umfassende und systematische Betrachtung der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung richtet (vgl. DEUTSCHER BUNDESRAT 2005)

Mit der Wiederbelebung der Qualitätsdiskussion erfolgte zugleich ihre Neuausrichtung von der in der beruflichen Bildung traditionell vorherrschenden Input- hin zu einer stärkeren Outputorientierung (vgl. EULER 2005; KUPER 2002; SLOANE 2005). Die Inputorientierung ist dabei darauf ausgerichtet, die für das Zustandekommen von Qualität erforderlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu bestimmen und festzulegen. Bei der Outputorientierung bilden hingegen die zu erreichenden Ergebnisse und Ziele den Ausgangspunkt für das Herangehen an Qualitätsfragen (u.a. KURZ 2005; SLOANE 2005).

Wegbereiter des Perspektivwechsels waren in erster Linie die auf europäischer Ebene vorangetriebenen Initiativen, die in unterschiedlichen Systemen erworbenen Bildungsabschlüsse über Vergleiche der Outputs transferierbar zu machen (KURZ 2005; HANF/ REIN 2007).

Aber auch die knapper werdenden Bildungsbudgets haben dazu beigetragen, verstärkt die Angemessenheit und Effizienz des Ressourceneinsatzes und damit vor allem die Qualität der Bildungsleistungen und -ergebnisse in den Blick zu nehmen (BÜLOW-SCHRAMM 2006).

Eine im Zusammenhang mit der Verlagerung auf Outputqualität zentrale Frage richtet sich darauf, welchen Qualitätsanforderungen Bildungsleistungen und -ergebnisse genügen sollen. Daran schließt sich unmittelbar als weitere Frage an, wie das Erreichen der Qualitätsziele gesichert werden kann. Diesen beiden Fragen ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung im Rahmen einer Expertenbefragung nachgegangen (EBBINGHAUS 2007).

## 2 Forschungsstand und Forschungslücke

Die erste systematische Befassung mit Fragen der Outputqualität betrieblicher Ausbildung erfolgte Anfang der 1970er Jahre durch die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974). Mit ihrer Konzeption von Outputqualität legte die Sachverständigenkommission zugleich die die Qualitätsforschung bis heute prägenden Grundlagen. Seither wird Outputqualität als ein über mehrere Dimensionen zu konkretisierendes Konstrukt verstanden, wobei die Sachverständigenkommission die Konkretisierung über insgesamt vier Dimensionen vornimmt, und zwar über die formale, die berufs-, die arbeitswelt- sowie die gesellschaftsbezogene Eignung. Hierauf aufbauend haben MÜNCH et al. (1981) weitere Ausdifferenzierungen der dimensional Struktur von Outputqualität vorgenommen, indem sie zwischen prüfungs-, betriebs-, berufs-, demokratie- und weiterbildungsbezogener Eignung unterscheiden. Das bislang differenzierteste Modell hat JUNGKUNZ (1995) vorgelegt. In seinem Modell der Outputqualität unterscheidet er zunächst zwischen den beiden normativen Zielkategorien berufliche Tüchtigkeit und berufliche Mündigkeit, denen er dann bestimmte der insgesamt sieben von ihm voneinander abgegrenzten Dimensionen zuordnet (i.E. betriebs-, berufs-, weiterbildungs-, prüfungs-, schul-, gesellschafts- und persönlichkeitsbezogene Outputdimension).

Ebenfalls von der Sachverständigenkommission begründet wurde der bislang vorherrschende forschungsmethodische Ansatz, ausgehend von den Outputdimensionen Qualitätskriterien abzuleiten und deren Erfüllungsgrade (Ist-Ausprägung) empirisch zu erfassen. Basierend auf der Verrechnung der Ist-Ausprägungen zu Qualitäts-Indices berichten mehrere Studien relativ konsistent von unterschiedlich ausgeprägten Qualitätsdefiziten; je nach Anlage der Studie u.a. in Abhängigkeit von Größe und Branchenzugehörigkeit der Ausbildungsbetriebe, aber auch in Abhängigkeit von Ausbildungsberufen (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974; JUNGKUNZ 1995).

Dieser traditionelle Forschungsansatz geht von der Prämisse aus, dass die jeweils zu Grunde gelegten Qualitätsdimensionen gleichermaßen relevant sind, die abgeleiteten Qualitätskriterien damit eine normative Bezugsgröße oder einen Standard definieren, den es per se zu erfüllen gilt. Empirische Überprüfungen dieser Prämisse stehen bislang allerdings noch aus.

Die vom BIBB durchgeführte Expertenbefragung ist ein erster Schritt in diese Richtung. Ziel der Studie ist es zum einen, die Relevanz von Outputqualitäts-Dimensionen bezogen auf die betriebliche Ausbildung aus Sicht unterschiedlicher Stakeholder der Berufsausbildung zu untersuchen. Zum anderen wird angestrebt, Hinweise auf Ansätze und deren Effektivität zur Sicherung betrieblicher Outputqualität zu gewinnen.

### 3 Methodisches Vorgehen

Der Untersuchung der Relevanz von Outputqualitäts-Dimensionen wurde ein Modell zu Grunde gelegt, welches - anknüpfend an die bisherigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten - zwischen fünf Dimensionen der Outputqualität betrieblicher Ausbildung differenziert, und zwar zwischen der betriebs-, der berufs-, der weiterbildungs-, der gesellschafts- sowie der persönlichkeitsbezogenen Dimension (vgl. Abbildung 1).

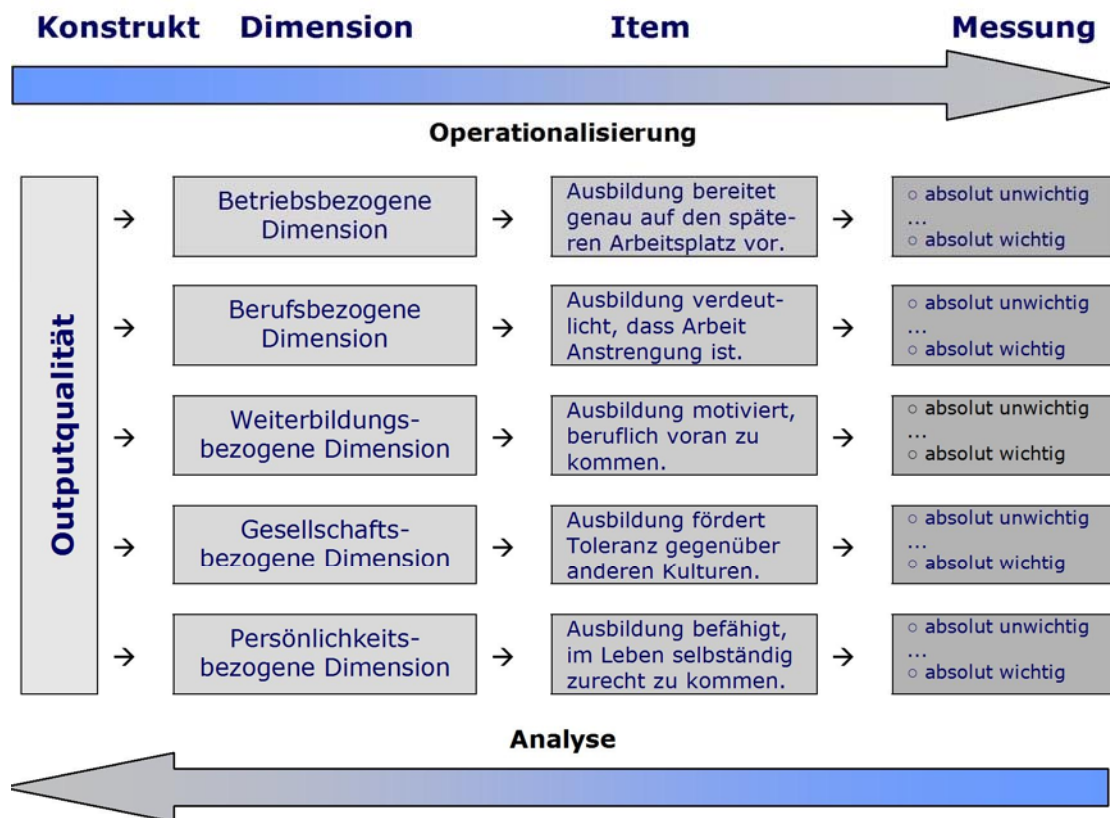


Abb. 1: Output-Qualitätsmodell

Die betriebsbezogene Outputdimension bezieht sich auf die für den einzelnen Ausbildungsbetrieb anzustrebenden Resultate betriebliche Ausbildung, die berufsbezogene Outputdimension ist demgegenüber auf betriebsübergreifende, allgemeine berufliche Anforderungen und Erwartungen ausgerichtet. Bei der weiterbildungsbezogenen Outputdimension liegt der Focus auf der Fähigkeit und Bereitschaft zum kontinuierlichen beruflichen Weiterlernen. Die

Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe sowie die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten sind der gesellschaftsbezogenen Dimension subsumiert. Die Entwicklung zur Selbstständigkeit und die individuelle Identitätsbildung sind charakteristisch für die persönlichkeitsbezogene Dimension ausbildungsbezogener Outputqualität.

Von diesen Bestimmungen ausgehend wurde zu jeder Dimension ein Satz von fünf bis zehn Items abgeleitet, wobei jedes Item in Form einer konkreten Einzelanforderung an die Ergebnisse betrieblicher Ausbildung formuliert wurde (vgl. Abbildung 1). Insgesamt resultierten 35 Items, die jeweils auf einer vierstufigen Skala (1 = absolut unwichtig ... 4 = absolut wichtig) dahingehend einzustufen waren, wie wichtig es ist, dass betriebliche Ausbildung das jeweilige Ergebnis hervorbringt, die Anforderung also erfüllt wird.

Um Hinweise über Ansätze zur Sicherung betrieblicher Ausbildungsqualität zu gewinnen, wurden 35 Aktivitäten und Maßnahmen beschrieben. Jede dieser Aktivitäten wurde dabei einem bestimmten Ausbildungsakteur (Betrieb, Berufsschule, Kammer, Auszubildende) zugeschrieben und richtete sich auf einen bestimmten Aspekt der Planung, Organisation oder Durchführung betrieblicher Ausbildung. Die auf diese Weise geschilderten Aktivitäten waren ebenfalls auf einer vierstufigen Skala zu beurteilen, allerdings in Bezug auf ihre qualitätssichernde Wirksamkeit (1 = absolut unwirksam ... 4 = absolut wirksam).

Durchgeführt wurde die Untersuchung als Online-Befragung über den BIBB-Expertenmonitor (vgl. [www.expertenmonitor.de](http://www.expertenmonitor.de)). Hierbei handelt es sich um ein Online-Befragungssystem des Bundesinstituts für Berufsbildung, mittels dessen in unregelmäßigen Abständen ein fester Kreis von rund 1.160 Berufsbildungsfachleuten zu aktuellen Themen der beruflichen Aus- und Weiterbildung befragt wird.

Die Zusammensetzung des Expertenkreises berücksichtigt das Spektrum der im Kontext beruflicher Berufsbildung relevanten Stakeholder. Vertreten sind Experten aus privatwirtschaftlichen Betrieben, aus berufsbildenden Schulen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, aber auch Fachleute von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, aus universitären, staatlichen und privaten Forschungseinrichtungen sowie aus Einrichtungen des öffentlichen Dienstes. Zwar ermöglicht der Expertenmonitor keine Repräsentativ-, wohl aber Tendenzaussagen.

## **4 Zentrale Ergebnisse**

### **4.1 Beschreibung der befragten Experten**

Von den 1.163 Fachleuten des Expertenmonitors beteiligten sich 437 Experten an der Befragung, was einer Beteiligungsquote von 37,6% entspricht.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle der im Expertenmonitor zusammengeschlossenen Fachleute ihren Expertiseschwerpunkt im Bereich der Ausbildung haben.

Differenziert nach institutioneller Herkunft (vgl. Abbildung 2) bilden Experten aus Wirtschaftsverbänden mit 87 teilnehmenden Fachleuten die größte Untergruppe, gefolgt von Vertretern aus Betrieben der Privatwirtschaft mit 73 und Experten aus Forschungseinrichtungen mit 67 Befragungsteilnehmern. Die kleinste Untergruppe bilden die Gewerkschaftsvertreter mit 41 teilnehmenden Fachleuten. Alles in allem ist es damit gelungen, alle Stakeholdergruppen der betrieblichen Ausbildung in die Befragung einzubeziehen.

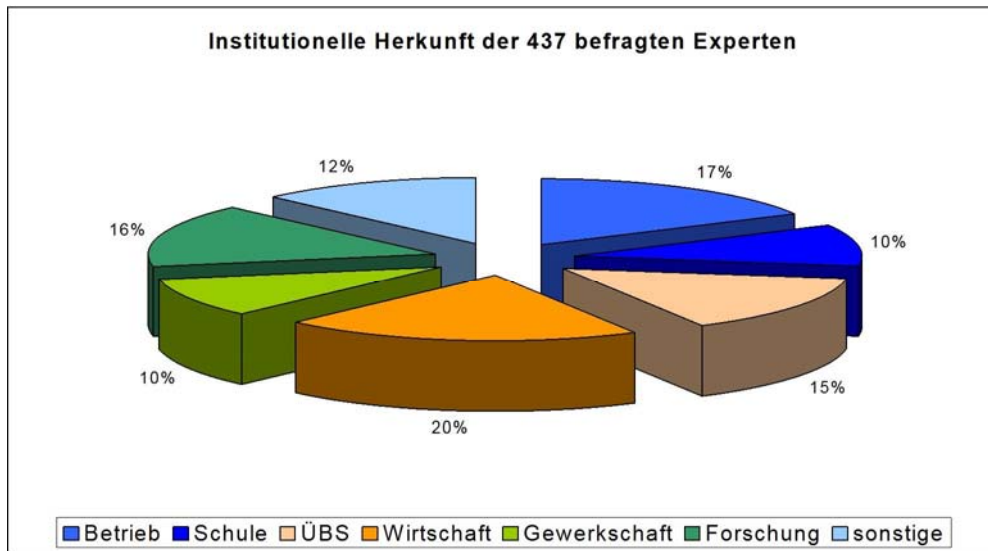


Abb. 2: Verteilung der befragten Experten nach Institutionen

## 4.2 Relevanz der Outputdimensionen

Im Mittelpunkt der Analysen auf Ebene der Outputdimensionen betrieblicher Ausbildungsqualität stand die Frage, inwieweit die Dimensionen von den Berufsbildungsexperten als gleich oder unterschiedlich relevant angesehen werden. Um dieser Frage nachzugehen, wurden aufgrund der unterschiedlichen Itemzahl pro Outputdimension zunächst fallweise für jede Dimension Summenwerte über die jeweils zugehörigen Items gebildet und anschließend wieder auf die vierstufige Ausgangsskala (1 = absolut unwichtig ... 4 = absolut wichtig) transformiert.

Die Auswertungen über alle befragten Experten hinweg sprechen gegen die Annahme gleicher Relevanz der fünf hier differenzierten Output-Qualitätsdimensionen (vgl. Abbildung 3).

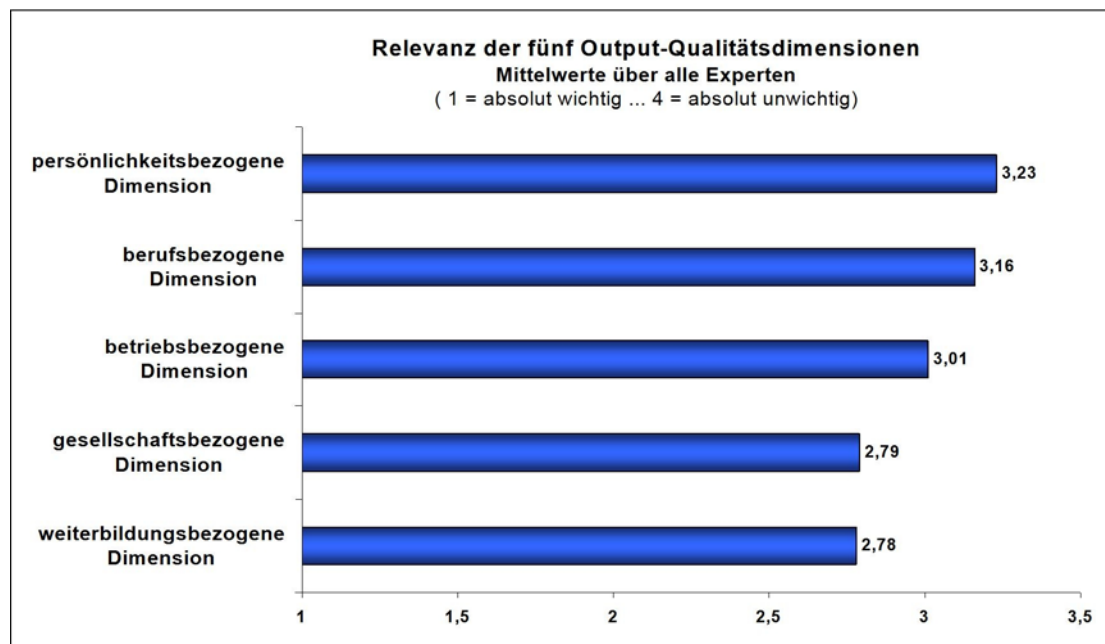


Abb. 3: Mittlere Beurteilung der fünf Outputdimensionen über alle befragten Experten

Vielmehr zeigen die Befunde, dass sich die Dimensionen in ihrer Bedeutung signifikant unterscheiden, wobei der persönlichkeitsbezogenen Dimension die größte, der weiterbildungsbezogenen Dimension die niedrigste Relevanz zukommt ( $N = 372$ ;  $\chi^2 = 527,4$ ;  $df = 4$ ;  $p = .00$ ).

Für weiterführende Auswertungen wurden die standardisierten Summenwerte fallweise in Ränge überführt, um neben der absoluten Bewertung der Dimensionen auch deren relative Bewertung im Verhältnis zueinander berücksichtigen zu können. Rang 1 wurde jeweils der Dimension mit dem höchsten, Rang 5 der Dimension mit dem niedrigsten Messwert zugewiesen.

Unterschiede in der dimensionalen Relevanz lassen sich durchgängig für jede einzelne der nach institutioneller Herkunft differenzierten Expertengruppen finden (vgl. Zeilen in Tabelle 1). Zudem zeigt sich hier noch ein weiterer Effekt: So zeigt sich zwar für jede Expertengruppen, dass die fünf Output-Qualitätsdimensionen betrieblicher Ausbildung im Verhältnis zueinander als unterschiedlich prioritär angesehen werden, allerdings stimmen die Expertengruppen nur partiell in ihren Auffassungen in Bezug auf die Relevanz jeder *einzelnen* der fünf Dimensionen überein. Während die Expertengruppen die Wichtigkeit der berufsbezogenen sowie der weiterbildungsbezogenen Outputdimension ähnlich einstufen, gehen ihre Auffassungen über die Bedeutung der betriebs-, der gesellschafts- sowie der persönlichkeitsbezogenen Outputdimension signifikant auseinander (vgl. Spalten in Tabelle 1). Mit Blick auf die mittleren Ränge bestehen insbesondere zwischen Vertretern der Wirtschaft und Vertretern der Gewerkschaft differente Auffassungen über den Stellenwert dieser Dimensionen.

Anders formuliert: Alle Expertengruppen bilden eine nach Wichtigkeit gestufte Rangabfolge der Outputdimensionen, wobei jedoch die Rangplätze der Dimensionen innerhalb dieser Rangreihe zwischen den Expertengruppen variieren.

Tabelle 1: **Vergleich der Relevanz der Outputdimensionen betrieblicher Ausbildung innerhalb und zwischen den Expertengruppen**

Experten aus	Mittlere Rangplätze der Outputdimension nach Expertengruppen (1 = erster Rangplatz / höchste Relevanz ... 5 = letzter Rangplatz / geringste Relevanz)					Friedman-Test auf Unterschiede zwischen den Dimensionen innerhalb von Gruppen
	betriebs-bezogen	berufs-bezogen	weiterb.-bezogen	gesellsch.-bezogen	persönlichk.-bezogen	
Betrieben	2,40	2,34	4,12	4,08	2,06	N = 65 $\chi^2 = 112,5$ ; df = 4; p = .00
Wirtschaft	2,23	2,18	3,95	4,38	2,26	N = 71 $\chi^2 = 139,6$ ; df = 4; p = .00
Gewerkschaft	4,28	2,54	4,01	2,54	1,62	N = 34 $\chi^2 = 70,2$ ; df = 4; p = .00
Forschung	3,38	2,17	4,06	3,72	1,67	N = 54 $\chi^2 = 95,2$ ; df = 4; p = .00
ÜBS	2,97	2,16	3,72	4,01	2,13	N = 58 $\chi^2 = 74,7$ ; df = 4; p = .00
Schulen	3,66	2,14	4,01	3,39	1,80	N = 37 $\chi^2 = 62,0$ ; df = 4; p = .00
sonstige	2,99	1,91	3,93	3,96	2,21	N = 53 $\chi^2 = 80,6$ ; df = 4; p = .00
<b>Kruskal-Wallis-H-Test</b> auf Unterschiede zwischen den Expertengruppen auf den Dimensionen	$\chi^2 = 74,2$ df = 6 p = .00	$\chi^2 = 12,3$ df = 6 p = .06	$\chi^2 = 11,8$ df = 6 p = .07	$\chi^2 = 52,1$ df = 6 p = .00	$\chi^2 = 21,6$ df = 6 p = .00	

### 4.3 Kernanforderungen an Outputqualität betrieblicher Ausbildung

Besteht trotz der unterschiedlichen Auffassungen über den Stellenwert der *Outputdimensionen* unter den Stakeholdern Konsens über die vorrangige Bedeutung bestimmter konkreter *Einzelanforderungen* an Outputqualität betrieblicher Ausbildung?

Dieser Frage wurde mit Auswertungen auf der Itemebene nachgegangen, indem zunächst für jede der sieben Expertengruppen separat diejenigen Einzelanforderungen herausgefiltert wurden, über deren Vordringlichkeit innerhalb der Gruppe eine klare Mehrheitsmeinung besteht (Kriterium: Anteil der ‚absolut-wichtig-Beurteilungen‘  $\geq 50\%$  & kumulierter Anteil ‚absolut wichtig- & eher wichtig-Beurteilungen‘  $\geq 90\%$ ). Anschließend wurde ermittelt, ob und wel-

che Anforderungen von allen sieben Expertengruppen übereinstimmend als vordringlich erachtet werden (vgl. MÜLLER 2006).

Es zeigte sich, dass innerhalb wie zwischen den Expertengruppen über sieben konkrete Anforderungen hoher Konsens besteht: Einhellig hoher Wert wird darauf gelegt, dass betriebliche Ausbildung dazu führt

- den Beruf gern auszuüben,
- sich schnell auf neue Arbeitsbedingungen und -anforderungen einstellen zu können,
- schwierige Aufträge selbstständig bewältigen zu können,
- beruflich immer auf dem aktuellen Stand sein zu wollen,
- selbständig lernen zu können,
- am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen zu erwerben sowie
- die Abschlussprüfung zu bestehen.

Im Zusammenhang betrachtet, lassen sich diese Anforderungen an die Outputqualität betrieblicher Ausbildung als ‚Berufsbefähigung‘ umschreiben. Berufsbefähigung erscheint damit als Kern betrieblicher Ausbildungsqualität, auf den sich unterschiedliche Stakeholder des beruflichen Ausbildungswesens verständigen können.

#### **4.4 Ansätze zur Sicherung von Outputqualität betrieblicher Ausbildung**

Wie lässt sich nun dafür Sorge tragen, die an betriebliche Ausbildung gestellten Qualitätsanforderungen zu erfüllen?

Aus den Antworten der Experten zu den 35 vorgegebenen Einzelaktivitäten und -maßnahmen ließen sich über eine Hauptkomponentenanalyse sieben Ansätze zur Sicherung betrieblicher Ausbildungsqualität identifizieren:

1. Unterstützung betrieblicher Ausbildung durch Kammern,
2. Vergleich der Ausbildung zwischen Betrieben und mit Standards durch Kammern,
3. Orientierung des Berufsschulunterrichts an der Betriebspraxis,
4. Gestaltung der Rahmenbedingungen von Ausbildung durch Betriebe,
5. Kooperative betriebliche Ausbildungskultur,
6. Überwachung und Steuerung des Lernverlaufs durch Betriebe und Schulen und
7. Übernahme von Ausbildungsverantwortung durch Auszubildende.

Die Ansätze werden jedoch nicht alle als gleichermaßen effektiv erachtet. Darin stimmen die Experten ebenso überein wie in der jedem einzelnen Ansatz attestierten Wirksamkeit. Hier



zeigt sich ein recht überraschendes Ergebnis: Die Experten setzen vor allem auf die beiden Ansätze, die die Jugendlichen und die Schulen in die Pflicht nehmen. Ansätzen, die Engagement seitens der ausbildenden Betriebe einfordern, stehen sie demgegenüber eher verhalten oder gar skeptisch gegenüber (vgl. Abbildung 4).

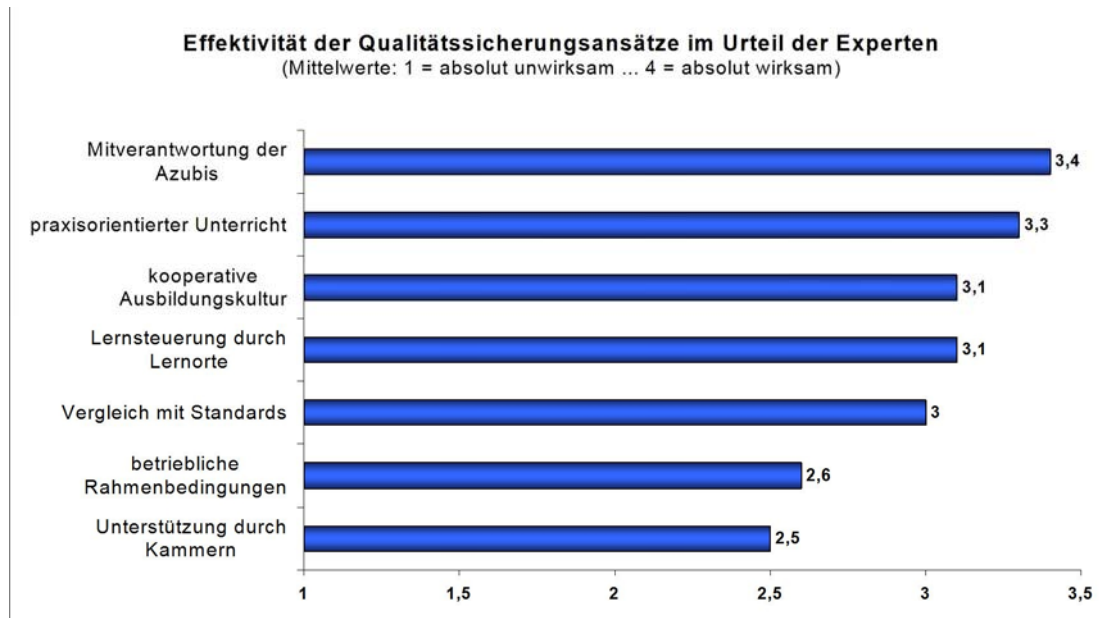


Abb. 4: Mittlere Einschätzung der Wirksamkeit qualitätssichernder Ansätze über alle befragten Experten

Differenziert blicken die Fachleute auch auf Initiativen der zuständigen Stellen. Während sie von Kooperationen und Wettbewerben ausbildender Betriebe unter Federführung der Kammern noch positive Effekte auf die betriebliche Ausbildungsqualität erwarten, zweifeln sie daran, dass Hilfestellungen der Kammern bei der betrieblichen Ausbildungsplanung und -gestaltung wirklich nützlich sind.

Über weitergehende Analysen wurde ermittelt, mit welchen Aspekten von Outputqualität die Experten die Qualitätssicherungsansätze in Verbindung bringen. Besonders deutlich zeichneten sich dabei folgende Zusammenhänge ab: Zum einen bringen die Fachleute – mit Ausnahme der schulischen Experten - unabhängig von ihrer institutionellen Herkunft die Überwachung und Steuerung des Lernverlaufes durch die beiden Lernorte Schule und Betrieb in einen deutlichen Zusammenhang mit den betriebs- und berufsbezogenen Ausbildungsergebnissen. Zum anderen bestehen – wiederum mit Ausnahme der schulischen Experten – durchgängig hohe Zusammenhänge zwischen der Übernahme von Ausbildungs(mit)verantwortung durch die Auszubildenden und den gesellschafts- sowie persönlichkeitsbezogenen Resultaten betrieblicher Ausbildung. Darüber hinausgehende Zusammenhänge ließen sich vorwiegend für einzelne Expertengruppen identifizieren.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Befunde der Expertenbefragung zeichnen ein differenziertes, wenn nicht gar kompliziertes Bild. Dies gilt insbesondere für die Befundlage zu den Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung. Hier legen die Ergebnisse zunächst einmal nahe, dass die theoretisch-konzeptionelle Prämisse einer Gleichwertigkeit oder Gleichwichtigkeit der verschiedenen Dimensionen von Outputqualität – zumindest bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung – keine empirische Entsprechung hat, sondern dass die Stakeholder betrieblicher Ausbildung die Outputdimensionen im Verhältnis zueinander als unterschiedlich relevant beurteilen. Die Beurteilungen der einzelnen Stakeholdergruppen stimmen dabei jedoch nicht unbedingt überein, sondern weichen zum Teil deutlich voneinander ab, so dass gruppenspezifisch unterschiedliche Präferenzen in Bezug auf die Outputdimensionen bestehen.

Dieser Befund unterstreicht, dass Qualität kein einheitliches Konzept ist, sondern dass je nach Perspektive andere Vorstellungen und Anforderungen zum Zuge kommen (vgl. etwa HARVEY/ GREEN 2000). Allerdings scheint es aber mit der Berufsbefähigung zumindest eine Art Kernverständnis von Outputqualität für die betriebliche Ausbildung zu geben, das akteursübergreifend konsensfähig ist.

Gleichwohl lassen die Ergebnisse noch viele Fragen offen. Insbesondere ist noch klärungsbedürftig, ob und inwieweit die Bedeutung verschiedener Aspekte der Outputqualität betrieblicher Ausbildung nicht nur stakeholder-spezifisch, sondern auch berufs- oder berufsgruppen-spezifisch variiert und inwiefern sich hierin Systematiken erkennen lassen.

Die über die Expertenbefragung gewonnenen Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Outputdimensionen und Qualitätssicherungsansätzen weisen darauf hin, dass vor allem die didaktisch-pädagogische Ausbildungsgestaltung eine wichtige Stellschraube für betriebliche Ausbildungsqualität darstellt. Auch dieser Befund bedarf der Ausweitung und Vertiefung. So ist dringend der Frage nachzugehen, unter welchen Rahmenbedingungen sich konkrete Gestaltungsmerkmale einzelner qualitätssichernder Ansätze als (besonders) bedeutsam erweisen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu stellen, zu welchem Grad sich Gestaltungsmerkmale und Rahmenbedingungen überlagern und welches die letztendlich entscheidenden Determinanten sind.

Nicht zuletzt ist genauer aufzuklären, in welchem Umfang Ausbildungsprozesse in der betrieblichen Praxis tatsächlich von den gewünschten Ergebnissen her organisiert werden und inwiefern outputorientierte Qualitätssicherung an bestimmte Voraussetzungen, etwa im Hinblick auf personelle Ressourcen oder organisatorische Strukturen, gebunden ist.

## Literatur

BÜLOW-SCHRAMM, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2005): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss). Bundestagsdrucksache 15/4752, 26.01.2005.

EBBINGHAUS, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig. Online: [https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse\\_20070904.pdf](https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20070904.pdf), Stand: September 2007.

EULER, D (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bund-Länder-Kommission (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 127. Bonn.

HANF, G./ REIN, V. (2007): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung. Online: <http://www.bibb.de/de/25722.htm>, Stand: 14.05.2007.

HARVEY, L./ GREEN, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 17-40.

JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim.

KREKEL, E. M./ BALLI, Ch. (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen aus- und Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 78. Bonn, 13-30.

KUPER, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungswesen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 5, 533-551.

KURZ, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 427-434.

MÜLLER, M. (2002): Sichtweisen von Lehrkräften, Schülern und Ausbildungsbetrieben zur Ausbildungsqualität an einer Berufsschule am Beispiel des dualen Ausbildungsberufs Augenoptiker/-in. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 102, 2, 249-276.

MÜNCH, J. u.a. (1981): Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld.

SAUTER, E. (2001): Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Berichte der Expertengruppe im Forum Bildung. Bonn, 42-47.

SLOANE, P. F. E. (2005): Standards von Bildung – Bildung von Standards ... Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, H. 4, 484-496.