

Tobias Schlömer
(Universität Oldenburg)

Analyse, Begründung und Konzeptionierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe21/schloemer_bwpat21.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Franz Gramlinger & Karl Wilbers
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SCHLÖMER 2011 in Ausgabe 21 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe21/schloemer_bwpat21.pdf

Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in der betrieblichen Bildung stehen erst seit einigen Jahren wieder verstärkt im Interesse berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Praxis. Dabei zeigen sich erhebliche Defizite, was die Verständigung auf den eigentlichen Gegenstand und die Ziele von Qualitätsentwicklung der betrieblichen Bildung sowie die konzeptuelle Ausrichtung des Qualitätsmanagements betreffen. Mit Blick auf eine effektive Wirkungssteuerung der Qualität betrieblicher Aus- und Weiterbildung bedarf es ganzheitlicher Ansätze und Konzepte. Eine naheliegende Adaption industrieller Managementmodelle in der betrieblichen Bildung ist nicht unproblematisch. So bezieht sich die betriebliche Bildung nicht auf die Qualitätsgestaltung von Geschäftsprozessen, Gütern und Dienstleistungen, sondern auf höchst individuelle Lernprozesse. Die Lernqualität kann nur das Individuum selbst bewerten und lässt sich nicht betriebswirtschaftlichen Kosten- und Zeitkriterien sowie der Modellierung eindeutiger Ursache-Wirkungs-Diagramme unterwerfen. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine theoriegeleitete Analyse, Begründung und Konzeptionierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung vorgelegt. Zunächst wird diskutiert, welches Qualitätsverständnis als Referenz einer Managementkonzeption der Berufsbildung geeignet ist. Von dieser Position ausgehend werden zwei theoriegeleitete Zugänge zum Qualitätsgegenstand und -management entfaltet. An diese Rahmensetzung schließt die Erarbeitung von Anforderungskriterien eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung an. Danach wird analysiert und begründet, inwieweit Teile industrieller Qualitätsmanagementmodelle adaptiert werden können, um eine Konzeption für die betriebliche Bildung zu entwerfen.

Analysis, justification and conceptual design of quality management for in-company training

Questions relating to quality assurance and quality development in in-company training have only been of increased interest to professional and vocational education research and practice for a few years now. Considerable deficits are apparent in terms of the agreement regarding the actual object and the aims of quality development in in-company training, as well as concerning the conceptual orientation of quality management. With regard to an effective performance management of the quality of in-company initial and further training, there is a need for holistic approaches and concepts. The obvious adaptation of industrial management models in in-company training is not unproblematic. So, in-company training does not refer to the quality design of business processes, goods and services, but rather to highly individual learning processes. The quality of learning can only be assessed by the individual and is not subject to business management cost and time criteria, as well as the modelling of clear cause and effect diagrams. In this paper a theory-led analysis, justification and conceptual design of quality management in in-company training is presented. Firstly there is a discussion of which understanding of quality as a reference of a management conception of vocational

education is appropriate. From this position two theory-led approaches to the object of quality and quality management are developed. The developing of required criteria for quality management in in-company training is connected to this framework. In the next step the paper analyses and justifies the extent to which parts of industrial quality management models can be adapted in order to design a concept for in-company training.

Analyse, Begründung und Konzeptionierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung

1 Einleitung

Die Entwicklung und Sicherung von Qualität stellt ein grundlegendes und zugleich komplexes Anliegen der beruflichen Bildung dar, bei dem vielfältige und häufig gegensätzliche Ansprüche an die Leistungen beruflicher Bildung zu vereinbaren sind (vgl. RICHTER 2006b, 64; TÖDT 2008, 85). Aus ökonomischer Sicht bedeutet eine hohe Güte beruflicher Aus- und Weiterbildung, dass adäquate Humanressourcen für die Innovationskraft, Wettbewerbsfähigkeit und Existenzsicherung von Volkswirtschaft und Betrieben entwickelt werden (vgl. BECKER 2005, 182; RINGLSTETTER/ KAISER 2008, 113 ff.). Aus Sicht des Individuums zeigt sich Berufsbildungsqualität in der Entwicklung von Persönlichkeit, Kompetenzen und Employability (vgl. EBBINGHAUS 2009, 14; LEMPERT 2003, 71 ff.). Und schließlich hat berufliche Bildung eine Sozialisationsqualität zu erbringen, indem sie junge Menschen im und durch den Beruf in Gesellschaft, Arbeit und Prozesse des lebenslangen Lernens eingliedert (vgl. GREINERT 1998, 180 ff.; LEMPERT 2006, 104 ff.).

Diese Qualitätsansprüche werden an den beruflichen Lernorten mit variierender Intensität und Schwerpunktsetzung verfolgt, wobei im Mittelpunkt dieser Bemühungen in den vergangenen vierzig Jahren die Bereiche der schulischen Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung standen (vgl. GONON 2006, 569). Die betriebliche Ausbildungsqualität, einst Ausgangspunkt der Qualitätsdebatte in der Berufsbildung, steht erst seit Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wieder verstärkt im Interesse von berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Praxis (vgl. EBBINGHAUS/ TSCHÖPE/ VELTEN 2011, 200). Dabei zeigen sich erhebliche Defizite, was die Verständigung auf den eigentlichen Gegenstand und die Ziele von Qualitätsentwicklung der betrieblichen Bildung sowie die konzeptuelle Ausrichtung des Qualitätsmanagements betreffen.

Die betriebliche Ausbildungsqualität wird mit dem Fokus auf vorhandene Voraussetzungen (Input) und unmittelbar erzielte Ergebnisse (Output) gemessen und gesteuert, der eigentliche Ausbildungsprozess wird vernachlässigt (vgl. SCHEIB/ WINDELBAND/ SPÖTTL 2009, 25 f.). Zugleich wird deutlich, dass die beförderten Kompetenzen der Auszubildenden als Outcome betrieblicher Ausbildung bisher nur unzulänglich berücksichtigt werden. Für ein wirkungsvolles Management dieser deutlich zu erweiternden Qualitätsentwicklung bedarf es ganzheitlicher Ansätze und Konzepte (vgl. EBBINGHAUS 2009, 16). Eine ähnliche Managementnotwendigkeit lässt sich ebenfalls auf die betriebliche Weiterbildungsqualität beziehen, welche in erster Linie durch Einzelmaßnahmen verfolgt und erhoben wird, die ihren Ursprung entweder im personalwirtschaftlich dominierten Bildungscontrolling oder in erziehungswissenschaftlichen Evaluationsansätzen haben (vgl. KREWERTH 2006, 91). Eine sinnvolle

Ausrichtung und Koordination der unterschiedlichen Qualitätsinstrumente sind allenfalls in Großunternehmen vorzufinden.

Ein vielversprechender Ansatz, um die skizzierten Defizite konstruktiv zu beheben, könnte in der Adaption des industriellen Qualitätsmanagements liegen, das eine ganzheitliche und systemische Fokussierung auf die Entwicklung und Steuerung von Qualität verspricht (vgl. RICHTER 2006b, 83; SPÖTTL/ BECKER 2006, 52 f.). Gleichwohl ist die unreflektierte Nutzung der zu Grunde liegenden Paradigmen für eine qualitätsorientierte Berufsbildung problematisch (vgl. HARNEY 1997; RICHTER 2006a, 64; SPÖTTL/ BECKER 2006, 53).

So verändert das industrielle Qualitätsmanagement Abläufe und Strukturen von Organisationseinheiten, um Finanz-, Kunden- und Prozessziele zu erreichen. Dabei werden Sollzustände zur Beschaffenheit von Gütern und Dienstleistungen definiert, organisationale Lerntheorien als Erklärungsbasis für ein Change Management gewählt sowie Kausalitäten zwischen Ursachen und Wirkungen qualitätsfördernder Maßnahmen hergestellt und gemessen (vgl. HARTZ 2011, 32). Ein Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung sollte sich dagegen auf höchstindividuelle Lernprozesse beziehen, deren Qualität nur das Individuum selbst bewerten kann (vgl. DEWE et al. 2001, 36 f.). Qualität zeigt sich in den Kognitionen von Lernenden, die durch Sprache und Handeln überprüfen, inwieweit neu erworbenes Wissen für sie passend ist. Die Interaktionen zwischen den Lernenden und ihrem Umfeld bieten Möglichkeiten zum Management der Qualität von Bildung. Gleichwohl lassen sich Zusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und deren Nutzung durch Individuen nur begrenzt prognostizieren und nicht ohne weiteres in Kausalketten abbilden.

Eine unmittelbare Anwendung vorgefertigter Qualitätsmodelle auf die betriebliche Bildung ist offenkundig nicht möglich. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine theoriegeleitete Analyse, Begründung und Konzeptionierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung vorgelegt. Dazu werden vier Leitfragen bearbeitet.

Erstens wird diskutiert, welches Qualitätsverständnis als Referenz für eine Managementkonzeption für die berufliche Bildung geeignet ist. Von dieser Position ausgehend wird mit der zweiten Leitfrage ermittelt, welche theoriegeleiteten Zugänge zum Qualitätsgegenstand (individuelle Lernprozesse) und zu qualitätsfördernden Strukturen und Prozessen zielführend sind. Dazu werden zwei Paradigmen entfaltet: Mit einer konstruktivistischen Sichtweise auf Lernprozesse wird ein Zugang zum Qualitätsgegenstand eröffnet. Daran anschlussfähig ist eine sozialsystemische Sichtweise, die auf Überlegungen von HEJL (1982, 1993, 1996) aufbaut und eine analytische Strukturierung und Erfassung des Qualitätshandelns in der betrieblichen Bildung anleitet. An diese Rahmensetzung schließt drittens die Frage an, welche instrumentellen und systemischen Anforderungen an ein Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung zu stellen sind. Mit den bis hierher erhobenen Kriterien lässt sich viertens analysieren und begründen, inwieweit Teile des industriellen Qualitätsmanagements adaptiert werden können, um eine Konzeption für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der betrieblichen Bildung zu entwerfen.

2 Konzeptuelle Grundlagen eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung

2.1 Verständnis von Qualität in der Berufsbildung

Qualitätsfragen werden in Politik und Praxis der Berufsbildung kontrovers diskutiert und mit einer hohen Beliebigkeit auf unterschiedliche Sachverhalte bezogen (vgl. EULER 2005, 4). Grundlegendes Anliegen ist es, die Strukturen und Prozesse beruflicher Bildung unter spezifischen Maßstäben zu bewerten und Problemlagen regelgeleitet aufzudecken, um Veränderungsmaßnahmen zu begründen und zu steuern.

Als Initialzündung für Qualitätsbestrebungen in der Berufsbildung gelten die Empfehlungen Deutschen Bildungsrates (1969) zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung im Jahre 1969. Damit wurden analytisch die Ursachen für die damaligen Defizite in der betrieblichen Ausbildung offengelegt (vgl. KREKEL/ BALLI 2006, 14 f.). Eine weiterführende Bestandsaufnahme und eine systematische Modellierung zur Qualitätsbewertung legte im Anschluss daran die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974, 188 ff.) vor. Sie betrachtete in einem inputbezogenen Qualitätsmodell die Faktoren Organisation, Technik, Intensität, Personal und Methode als Voraussetzungen für eine gelingende Ausbildung und untersuchte deren Zusammenwirken. Ein zweites outputbezogenes Modell diente dann der Erfassung und Darstellung der durch den Ausbildungsprozess erzielten Ergebnisse, die vierdimensional als formelle, berufsbezogene, arbeitsweltbezogene und gesellschaftsbezogene Eignung ermittelt wurden (vgl. ebda., 277 ff.). Die Untersuchungen zeigten erhebliche branchen- und betriebsgrößenabhängige Qualitätsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben auf. Darüber hinaus hat sich mit den beiden Modellen ein Paradigma der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung etabliert, das bis heute seine Anwendung findet (vgl. KREKEL/ BALLI 2006, 19 f.).

Die Kehrseite dieser einseitigen Messung von Bildungsinput und -output ist erstens, dass der eigentliche Ausbildungs- und Lernprozess mit den gewählten Inhalten, den didaktisch-methodischen Grundentscheidungen, den motivationalen Bedingungen, den Kooperationen mit anderen Lernorten sowie den konkreten Lehr-Lernarrangements nahezu vollkommen unberücksichtigt bleiben (vgl. SCHEIB/ SPÖTTL/ WINDELBAND 2008, 39). Zweitens verschränkt die Orientierung an unmittelbar erfassbaren Ergebnissen von Ausbildung (Output), wie die Prüfungsleistungen und die direkt sichtbaren Qualifikationen, den Blick auf die mittelbar erreichten Wirkungen (*Outcome*). Zu ihnen zählen die beförderten Kompetenzen einer beruflichen Handlungsfähigkeit, die sich in der Verwertbarkeit des erzielten Abschlusses am Arbeitsmarkt sowie der beruflichen Entwicklung und dem Praxiserfolg zeigen (vgl. MÜNK 2010, 205; SLOANE 2005, 485 ff.; SPÖTTL/ BECKER 2006, 57 f.).

Im Gesamtbild bedarf es einer stärker wirkungsbezogenen Bewertung und Steuerung von Berufsbildungsqualität, in der ganzheitlich Input-, Prozess-, Output- und Outcomefaktoren konzeptualisiert werden, als zusammenhängendes Prozessmodell wie in Abb. 1 dargestellt

(vgl. EBBINGHAUS 2006, 33; FEHRING/ WINDELBAND 2008, 3 f). Qualität in der betrieblichen Ausbildung ist in diesem Modell zu verstehen als „die Sicherstellung hoher Qualität des Ausbildungsprozesses dahingehend, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen“ (SCHEIB/ WINDELBAND/ SPÖTTL 2009, 3). Auch im Verständnis von Qualität in der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich die Outcomeorientierung (vgl. NEHLS 2009, 40; WESSELER 2010, 1035 ff.). In erster Linie bedeutet Qualität hier die Kompetenzförderlichkeit der Bildungsangebote durch Standards sicherzustellen, um mit effektiven und zielgerichteten Angeboten Mobilität und Flexibilität der Lernenden, Qualifizierungsansprüche sowie Persönlichkeitsentwicklung im Kontext lebenslanger Lernprozesse zu befördern.

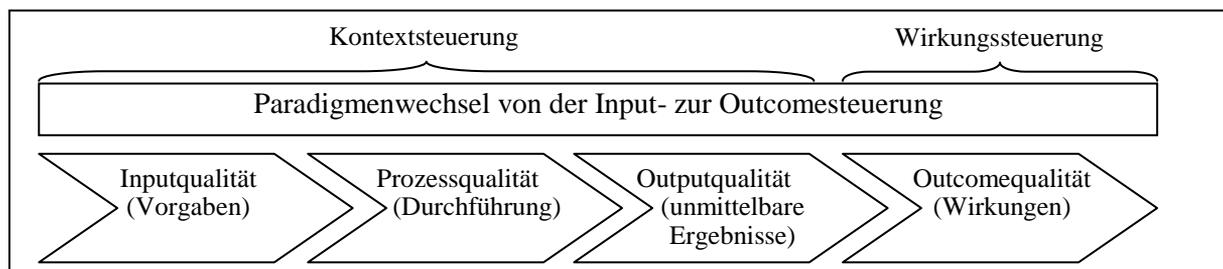


Abb. 1: Konzeptualisierung von Qualität in der Berufsbildung (vgl. in Anlehnung an SLOANE 2005, 486)

Im Hinblick auf den tief greifenden Strukturwandel am Arbeitsmarkt, den zunehmend diskontinuierlichen Bildungskarrieren sowie der Entwicklungen in der Unternehmensführung und am Arbeitsplatz selbst, haben sich auch die Feinziele von Qualitätsentwicklung im Berufsbildungssystem deutlich verändert. Diese sehen das Europäische Parlament und der Rat zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) in der Beschäftigungsfähigkeit, der Anpassungsfähigkeit von Berufsbildung an den Arbeitsmarktwandel, der Benachteiligtenförderung, der Erhöhung von Lernleistungen und Abschlussquoten sowie der Steigerung der Attraktivität von Berufsbildung (vgl. KÜßNER 2009).

Die gemeinsam formulierten Qualitätsziele der europäischen Mitgliedsländer mögen für die Berufsbildungspolitik tauglich sein, für die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sind sie jedoch zu unkonkret. Was am einzelnen Lernort unter Qualität zu verstehen und wie Qualitätsentwicklung befördert werden kann, lässt sich nur in Interaktions- und Kommunikationsprozessen zwischen den Beteiligten aushandeln. Die Voraussetzungen und Ansprüche der Lernenden sollten in diese Aushandlungen und Festlegungen entscheidenden Einfluss nehmen (vgl. TÖDT 2008, 85). Die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung bedeutsame Orientierung an der Konstruktionsdidaktik zeigt hierfür Möglichkeiten auf, sie wird im folgenden Abschnitt knapp referiert. Im Anschluss daran werden sozialtheoretische Überlegungen vorgestellt, mit denen eine Konzeptualisierung des Managements von Qualität in der betrieblichen Bildung begründet werden kann.

2.2 Theoriegeleitete Zugänge zum Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung

2.2.1 *Ein kognitionstheoretischer Zugang zum Gegenstand des Qualitätsmanagements beruflicher Bildung*

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomesteuerung von Berufsbildungsqualität bedingt eine Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die an Prinzipien der Selbststeuerung und Selbstorganisation orientiert ist und mit vertrauten Konzepten einer Instruktororientierung, nicht mehr vergleichbar sind. Eine Instruktoridaktik basiert auf Vorstellungen von Lehren und Lernen, die zumeist in einer objektivistischen Erkenntnistheorie gründen (vgl. ausführlich REBMANN/ SCHLÖMER 2010, 338 f.). Danach kann unsere Welt zumindest vom Grundsatz her durch Wissen vollständig und verlässlich abgebildet werden. Ein Lernprozess ist demzufolge eindeutig vorhersehbar und fremd gesteuert. Qualitätsentwicklung beruflicher Bildungsprozesse beruht dann auf der Annahme, durch den richtigen Input den erwünschten Output zu erreichen.

Demgegenüber stehen subjektbezogene Sichtweisen auf Lehren und Lernen (vgl. REBMANN 2001, 90). Lernprozesse sind nach dieser Auffassung als höchst individuelle Konstruktionsvorgänge zu verstehen, in denen Lernende im sozialen Kontext und auf Grundlage ihrer Erfahrungen sowie durch die Perspektive ihrer Wahrnehmung Wissen erzeugen (vgl. Abb. 2). Der Wissenserwerb bzw. das Lernen selbst lässt sich demnach nicht fremdsteuern. Stattdessen wird es durch Perturbationen – dies sind durch Interaktionen und Kommunikationen hervorgerufene subjektiv wahrgenommene Störungen – in Gang gesetzt (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 37 ff.). Die Störungen können als Dispositionen, Konflikte oder Widersprüche von Individuen vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen neu erfahren werden und lösen Wahrnehmungen aus. Bei einer Wahrnehmung werden nicht Informationen von außen aufgenommen oder wiedergegeben, sondern es handelt sich um Konstruktionen im Sinne von „Etwas-für-wahr-nehmen“, mit deren Hilfe das Individuum Erfahrungen erzeugen kann (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 39; RICHARDS/ VON GLASERSFELD 1996, 195). Erfahrungen entstehen also aus aktuellen Wahrnehmungen, die mit Erinnerungen an vergangene Wahrnehmungen verknüpft werden (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 40). Ihr Wissen erzeugen die Individuen im weiteren Verlauf nur selbst in der handelnden Auseinandersetzung und auf Grundlage ihrer aktuellen und bisherigen Erfahrungen. Dabei überprüfen sie ihr Wissen in der wechselseitigen Orientierung an den Erfahrungen anderer (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 44 f.).

Die Lernprozesse können von außen nicht direkt gesteuert werden (vgl. ausführlicher REBMANN 2004, 13 f.). Stattdessen können durch Selbstständigkeit, Partizipation, Variabilität und Komplexität gekennzeichnete Arbeitsumgebungen zur Vermeidung von Bruchstellen im Lernprozess beitragen (vgl. FRIELING et al. 2006, 44 ff.). Dabei können Lern- und Arbeitsaufgaben unterstützend wirken, wenn sie gekennzeichnet sind durch eine hohe Problem-, Lösungsweg- und Ergebnisoffenheit, einem deutlich sichtbaren Realitäts- und Alltagsbezug sowie eine Orientierung an realen Geschäftsprozessen (vgl. BLOEMEN 2011, 85 ff.).

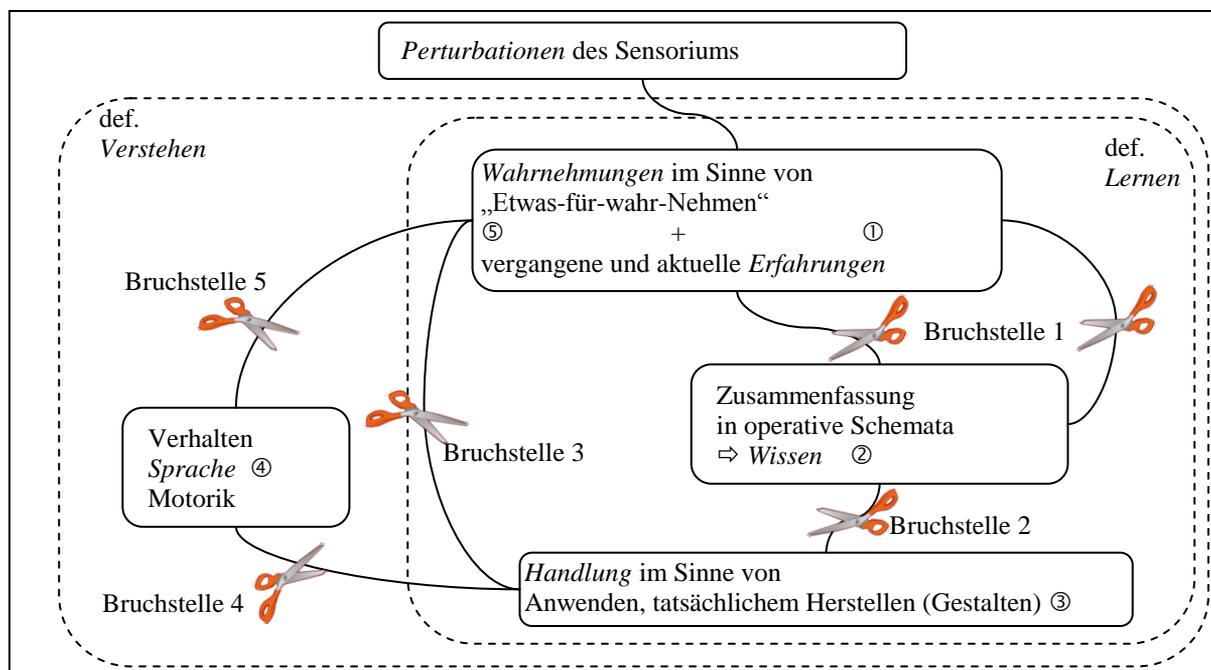


Abb. 2: Kognitionsmodell und dessen Schlüssel- bzw. Bruchstellen im Teilmodell „Lernen“ (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 37)

Festzuhalten ist, dass das konstruktionsorientierte Paradigma eine grundsätzliche *andere* Sichtweise auf den Gegenstand von berufsbildender Qualitätsentwicklung anbietet als die traditionelle Qualitätssicherung, die von Objektivität in der Bewertung von Outputergebnissen wie Qualifikationen oder Prüfungsleistungen ausgeht. Die kognitionstheoretisch begründete Erfassung und Bewertung der Qualität von Lernprozessen legt einen *selbstreferentiellen* Kreislauf von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wissenserzeugung und Wissensüberprüfung im Handeln sowie dem Gebrauch der Sprache zu Grunde. In anderen Worten: Die Bewertung betrieblicher Bildungsqualität bezieht sich auf individuelle *Konstruktionen*. Lernende orientieren sich wechselseitig mit Anderen, um die Brauchbarkeit und Anschlussfähigkeit ihrer Konstruktionen zu überprüfen. Ein Lernprozess weist aus Sicht des Individuums eine hohe Qualität auf, wenn sich seine entwickelten Konstruktionen erfolgreich im Handeln und Kommunizieren bewähren und sich strukturell mit den Konstruktionen anderer Individuen koppeln lassen. Dies macht deutlich, dass Lernprozesse in wechselseitige Interaktionen von sozialen Systemen eingebettet sind, wie sie beispielsweise an betrieblichen Lernorten vorzufinden sind. Ein Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung setzt an diesen sozialsystemischen Interaktionen an.

2.2.2 Ein sozialtheoretischer Zugang zum Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung

Die konstruktivistische Theorie sozialer Systeme, wie sie HEJL (1982, 1993, 1996) vorlegt, bietet einen Anschluss an die kognitionstheoretischen Ausführungen: Sie begreift nämlich soziale Systeme als natürliche Systeme, deren Verhalten ausschließlich (!) aus den Eigenschaften ihrer Komponenten und der zwischen ihnen bestehenden Organisation erklärt wird

(vgl. HEJL 1996, 175 f.). Damit wird der in der funktional-strukturellen Systemtheorie zentrale Funktionalismus aufgegeben, der soziale Systeme einen bestimmten Zweck zuschreibt, den sie für höher gelagerte Systeme zu erfüllen hätten. Weiterhin wird die Rezeption der Theorie der Autopoieses aus der Biologie lebender Systeme in die soziologische Systemtheorie abgelehnt: Anstelle wie LUHMANN (1984) davon auszugehen, soziale Systeme würden als Netz von Kommunikationen aus sich heraus entstehen und sich stets reproduzieren, wird versucht „die den Sozialwissenschaftler interessierenden Phänomene zu konstruieren durch die Interaktionen von als autopoietische Systeme verstandenen Individuen“ (HEJL 1993, 213).

Um auf Grundlage dieser Überlegungen ein systemisches Bild von Qualitätsmanagement zu erhalten, sind zunächst *soziale Bereiche* zu ermitteln, die entstehen, wenn einzelnen Handlungen von Individuen Sinnzuweisungen zu Grunde liegen und Handlungen mit einer bestimmten Bedeutung verbunden werden (vgl. im Folgenden im Besonderen SCHLÖMER 2009, 54 ff.; SCHLÖMER/ TENFELDE 2010, 156 ff.). Indem Individuen aufeinander bezogen kommunizieren und handeln, tauschen sie ihre Sichtweisen auf die Wirklichkeit aus, legen gemeinsame Bedeutungen sozial fest und bilden dadurch einen konsensuellen Bereich koordinierten Verhaltens aus (vgl. HEJL 1993, 216; 1996, 317 f.). Die konsensuellen bzw. sozialen Bereiche stellen einen zwischenzeitlich ausgebildeten Zustand vergleichbarer und handlungswirksamer Realitätskonstruktionen zwischen Individuen dar. Finden tatsächlich weitere Interaktionen statt, die das gemeinsame Verständnis von Individuen festigen, entstehen *synreferenziell-soziale Systeme*. Mit dem Begriff der *Synreferenzialität* wird deutlich, dass Individuen ihre Wahrnehmungen, Denkprozesse und Handlungen durch soziale Interaktionen *selbstreferenziell* erzeugen und dabei als Systemmitglieder eine *gemeinsame* Vorstellung von der beobachteten Wirklichkeit mit anderen teilen (vgl. HEJL 1992a, 280). Die gemeinsam ausgebildeten Konstruktionen über die Wirklichkeit werden dauerhaft handlungswirksam, d. h. die Systemmitglieder entscheiden und begründen ihre Handlungen mit den gemeinsam elaborierten und präzisierten Wissensbeständen. Damit sind zwei grundlegende Bedingungen umschrieben, die Individuen für eine Systemmitgliedschaft zu erfüllen haben (vgl. HEJL/ STAHL 2000, 110 ff.).

Neben der Synreferenz sind die *Komponenten* und die *Organisation* wesentliche Bestandteile sozialer Systeme, deren Wechselbeziehungen es zu berücksichtigen gilt, um das Verhalten eines Sozialsystems erklären zu können. Als Komponenten eines sozialen Systems können entweder Teilsysteme oder Individuen betrachtet werden, letztendlich werden die systembezogenen Aktivitäten jedoch Individuen mit ihren spezifisch ausgeformten Wirklichkeitskonstruktionen zugeordnet (vgl. HEJL/ STAHL 2000, 112). So lassen sich beispielsweise einzelne Arbeitssysteme (z. B. die betriebliche Ausbildung) als soziale Systeme ausweisen, die zugleich Komponenten eines übergeordneten sozialen Systems „Unternehmen“ sind. Mit der Komponentensicht wird deutlich, dass Individuen stets mehrere synreferenziell-soziale Systeme konstituieren können: zum einen darüber, dass sie einem Subsystem und darüber zugleich einem übergeordneten System angehören können, zum anderen aber auch dadurch, dass sie in anderen Handlungsbereichen – z. B. in privaten Zusammenhängen – weitere soziale Systeme mitbegründen können (vgl. HEJL 1996, 329 f.).

Wird der Fokus auf die Interaktionen zwischen den einzelnen Komponenten ausgeweitet, lässt sich der Begriff der *Organisation* im Sinne der konstruktivistisch-systemtheoretischen Überlegungen von HEJL (1992b, 185) wie folgt definieren: „Die Organisation eines Systems ist das Interaktionsmuster zwischen ihren Komponenten, das in einem Beobachtungsintervall stabil bleibt“. Das Muster ist das Resultat sich stetig wiederholender Interaktionen zwischen den Komponenten und bildet daher eine Regelmäßigkeit ab, die sich in einem Sozialsystem über ein zeitlich flexibles Intervall hinweg beobachten lässt (vgl. HEJL 1992a, 277). Aufgrund der ausgebildeten Interaktionsmuster ist das Verhalten in Sozialsystemen gefestigt und deshalb gegenüber Verhaltensänderungen einzelner Komponenten relativ autonom. Eine Organisationsveränderung, z. B. die Ausrichtung der betrieblichen Bildung an Qualitätszielen, lässt sich demzufolge nicht durch Verhaltensänderungen einzelner Komponenten herbeiführen, solange die Mehrheit der Systemkomponenten nach dem konservativen Muster weiter interagiert (vgl. HEJL 1994, 118; HEJL/ STAHL 2000, 114).

Im Hinblick auf grundlegende Fragen zum Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung ermöglicht es die konstruktivistische Theorie sozialer Systeme folglich Relationen darzustellen, wie Individuen als selbstreferentielle Systeme und zugleich als Komponenten sozialer Systeme funktionieren (HEJL 1982, 281; 1992b, 175). Angewandt bedeutet es, von der kognitionstheoretischen Bewertung der Qualität von Bildungsprozessen übergehen zu können zur Begründung und Konzeptualisierung der Prozesse und Strukturen im Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung.

2.3 Anforderungen eines Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung

Eine wirksame Entwicklung der betrieblichen Bildungsqualität erfordert einen Managementansatz, der das Zusammenwirken von Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität sichtbar macht und zugleich den Wechsel von der Kontext- zur Wirkungssteuerung fördert (vgl. Abb. 1). Dabei ergeben sich sowohl methodisch-instrumentelle als auch konzeptuelle Voraussetzungen.

Methodisch-instrumentell muss es gelingen, die bisher weitestgehend vernachlässigte Gestaltung beruflicher Lernprozesse an Qualitätsstandards zu orientieren. Dies ist eine große Herausforderung, da jedes Lehr-Lernarrangement eingebettet ist in soziale Systeme, die branchen- und organisationsspezifische Bedingungen vorweisen und somit auch jeweils eigene Sinnzuweisungen einer Qualitätsentwicklung zu Grunde legen. Mit Blick auf die Outcomequalität bedarf es methodischer Verfahren, mit denen die mittelbaren Wirkungen von Lernprozessen praxisgerecht messbar werden. Ein brauchbarer Ansatz könnte im Einsatz von Lern- und Testaufgaben liegen, um Fähigkeiten zur Bewältigung beruflicher Arbeitsaufgaben offen legen zu können (vgl. SCHEIB/ SPÖTTL/ WINDELBAND 2008, 36).

Aus einer konzeptuellen Gesamtbetrachtung der beruflichen Bildung lässt sich ein soziales System ausweisen, in dem Qualitätsentwicklung auf drei Ebenen unterschiedlicher Reichweite und Operationalisierbarkeit gestaltet wird (vgl. EBBINGHAUS 2006, 34 f.; KREKEL/ BALLI 2006, 28). Auf einer Makroebene sind gesetzliche Regelungen, Ordnungsvorgaben

und bildungspolitische Empfehlungen und Beschlüsse zu verorten, sie haben Bedeutung für das gesamte Berufsbildungssystem und sind entsprechend abstrakt formuliert. Konkreter werden Qualitätsfragen durch die schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Lernorte auf einer Mesoebene bearbeitet. Hier werden Verständnis, Philosophie und Strategien der Qualitätsentwicklung organisationsspezifisch festgelegt. Operationalisiert und tatsächlich generiert wird Aus- und Weiterbildungsqualität auf einer Mikroebene der Lehr-Lern-Prozesse, in denen personelle Potentiale (Kompetenzen der Ausbilder/innen und Bildungsverantwortlichen), strukturelle Voraussetzungen (zielgerichtete Ausbildungsplanung, technische Ausstattung etc.) aber auch lernkulturelle Faktoren (Betriebsklima, Fehlertoleranz etc.) zum Tragen kommen. Für eine wirksame Übersetzung übergeordneter Qualitätsziele in die operative Qualitätsgestaltung, gilt es zwischen den Handlungsfeldern und Ebenen Systemknotenpunkte im Sinne eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements zu definieren (vgl. Abb. 3).

Betrachtet man dagegen Qualitätsfragen vom Standpunkt einer betrieblichen Bildung sind die Strukturen und Prozesse prägend, die innerhalb der Systemgrenzen des *Einzelbetriebs und seiner Wertschöpfungskette* vorzufinden sind. Anders als im Gesamtsystem der beruflichen Bildung wird Qualität der betrieblichen Aus- und Weiterbildung dann nicht nur spezifisch gedeutet, sondern auch mit ganz eigenen Modellen und Instrumenten gesteuert und entwickelt. Vorzufinden sind in Betrieben betriebswirtschaftliche Ansätze des Bildungscontrolling gleichermaßen wie Evaluationsverfahren pädagogischer Provenienz (vgl. KREWERTH 2006, 72 ff.). Hinzu kommt, dass die meisten Betriebe die Qualität ihrer Güter und Dienstleistungen mit Managementsystemen steuern und ihren Bildungsbereich als unterstützenden Geschäftsprozess abdecken. Die konsequente Berücksichtigung bereits vorhandener bzw. vom jeweiligen Betrieb präferierter Bedingungen ist dringend erforderlich, damit Qualitätsroutine und -standards der betrieblichen Bildung überhaupt entstehen können (vgl. EBBINGHAUS 2006, 49 f.). Weiterhin sind die Qualitätsbemühungen innerhalb einzelbetrieblicher Sozialsysteme nicht isoliert zu betrachten. Vielmehr ist zu prüfen, inwieweit die Systemgrenzen einer betrieblichen Bildung erweiterbar sind, um an den Strukturen und Prozessen des gesamten Berufsbildungssystems anzuschließen.

Zusammenfassend lassen sich zwei soziale Systeme beschreiben, in denen Qualitätsentwicklung betrieblicher Bildung mit unterschiedlichen Reichweiten und Intentionen betrieben wird (vgl. Abb. 3): Im Idealfall würden beide Systeme ein weiteres soziales System konstituieren, d. h. sie hätten einen Konsens im Verständnis von Qualität gefunden und würden deren Entwicklung durch ein koordiniertes Management vorantreiben. Tatsächlich ist dies in der Aus- und Weiterbildungspraxis nicht der Fall. So kann die Ausbildungspraxis mit den Instrumenten der Abschlussprüfungen, Nachweise (Berichtsheft) und Ausbildungspläne kaum effektiv Qualitätsziele verfolgen (vgl. FEHRING/ WINDELBAND 2008, 8). Die Qualitätssicherung in der Ausbildung konzentriert sich auf zugewiesene Zuständigkeiten und Befugnisse der Kammern und verfehlt die eigentlichen Lehr-Lernprozesse im Betrieb (vgl. KREKEL/ BALLI 2006, 21). Weiterhin wirken Ordnungsmittel nur als abstrakte Mindeststandards mit hohen Interpretationsmöglichkeiten und werden nicht selten von Betrieben kontraproduktiv ausgestaltet (vgl. DGB 2010, 4; EBBINGHAUS 2009, 14). Zudem sind sie häufig schon

bei ihrer Veröffentlichung veraltet und können die zunehmende Komplexität der Arbeit und den rasanten technologischen Wandel nicht adäquat abbilden (vgl. SPÖTTL 2008, 7).

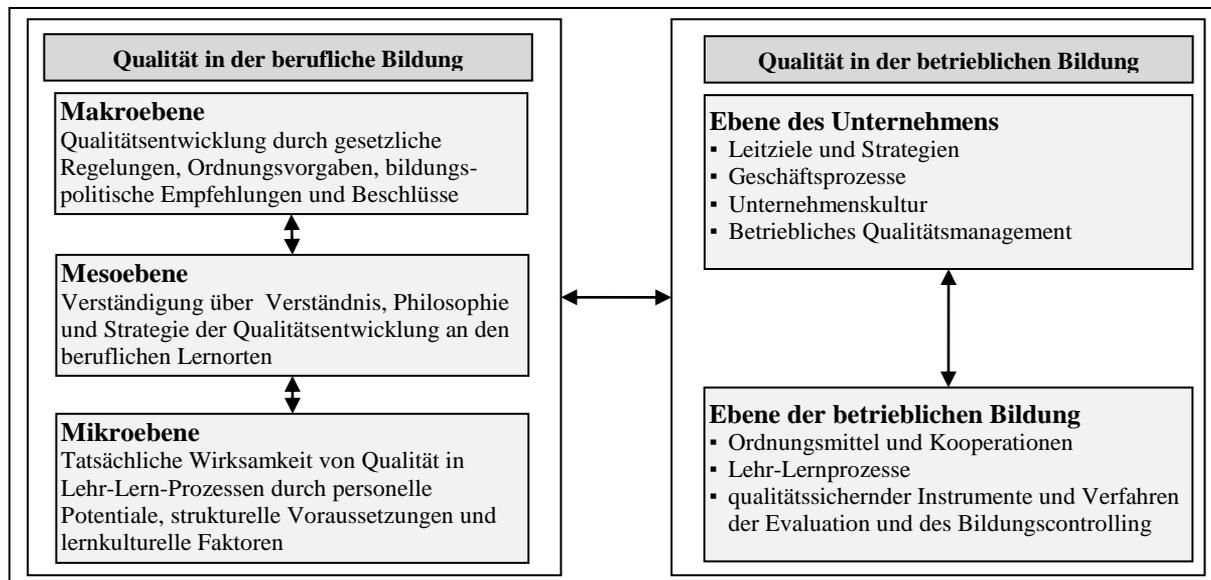


Abb. 3: Systemknotenpunkte im Qualitätsmanagement betrieblicher und beruflicher Bildung

Auch in der beruflichen Weiterbildung zeigen sich systemische Indifferenzen. So werden seit Jahrzehnten Anstrengungen mit eher mittelmäßigem Erfolg unternommen, um die marktliche Unübersichtlichkeit und die De-Regulierung des Zugangs für Anbieter beruflicher Fort- und Weiterbildung durch Qualitätsmaßnahmen zu relativieren. Anfangs waren dies vornehmlich sollorientierte Vorgaben und Instrumente wie das 1976 durch Bundesinstitut für Berufsbildung und Bundesanstalt für Arbeit entwickelten Instrumentarium zur Qualitätssicherung nach § 34 des Arbeitsfördergesetz (AFG) oder dem 1977 in Kraft getretenen Fernunterrichtsschutzgesetz gegen unseriöse Angebote. Seit den 1990er Jahren werden Bildungsanbieter zunehmend stärker angeleitet, ihre Qualitätsleistungen selbstverantwortlich zu definieren, zu evaluieren und durch Zertifizierungen zu belegen. Flankierend sind nachfrageorientierte Maßnahmen wie Checklisten für Teilnehmer/innen sowie Weiterbildungsdatenbanken und -tests zu finden, um bei Bildungsinteressierten Eigenverantwortlichkeit für ihre Lernprozesse, Selbststeuerung in der Auswahl geeigneter Maßnahmen und ein Qualitätsbewusstsein zu befördern (vgl. KREKEL/ BALLI 2006, 23 ff.).

Die Konzeptualisierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung ist also mit der Herausforderung verbunden Systemknotenpunkte sowohl innerhalb der betrieblichen Strukturen und Prozesse als auch mit dem Gesamtsystem der beruflichen Bildung zu identifizieren und zu festigen. Im Folgenden werden solche Möglichkeiten und Pfade vom betrieblichen Qualitätsmanagement ausgehend ermittelt und analysiert.

3 Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung zwischen Adaption und Neukonzeption

3.1 Philosophie, Modelle und Instrumente im betrieblichen Qualitätsmanagement

Das heutige Verständnis der Gestaltung von Qualitätsentwicklung und -sicherung in Unternehmen ist geprägt durch die Philosophie des *Total Quality Management* (TQM). Mit ihr verbindet sich die Vorstellung, Qualitätsentwicklung als strategische, ganzheitliche und kontinuierliche Aufgabe von Unternehmen zu verstehen (vgl. MACHARZINA/ WOLF 2010, 778 f.; SCHMITT/ PFEIFER 2010, 53). Das Management betrifft dabei alle Glieder einer Wertschöpfungskette, legt den Fokus auf Interdependenzen der unterschiedlichen Organisationsfunktionen, versteht Kundenanforderungen als Gradmesser für die Sollbeschaffenheit erstellter Leistungen und beruht darauf, ein Qualitätsbewusstsein und eine Organisationskultur des proaktiven Gestaltens von Unternehmensprozessen bei allen Systemmitgliedern kontinuierlich zu befördern. Das TQM selbst ist als konzeptuelle Leitidee der Qualitätsentwicklung in Organisationen zu verstehen, die erst mit konkreten Strategien, Modellen und Instrumenten umgesetzt wird (vgl. RICHTER 2006b, 148 f.).

Ein in Europa weit verbreitetes Modell und Umsetzungsprogramm auf TQM-Basis wurde von der *European Foundation for Quality Management* (EFQM) vorgelegt. Es dient als Richtlinie und Grundlage zur Bewertung organisationaler Qualitätsleistungen (vgl. KOCH 2011, 191; SCHMITT/ PFEIFER 2010, 65 f.). Ermittelt wird die organisationale Qualität mittels Selbstevaluation nach Vorlage mehrperspektivischer Kriterien, die nach Analysefeldern geordnet sind. Annahme ist, dass in unterschiedlich gewichteten Befähigungsfeldern (Führung, Mitarbeiter, Politik, Strategie, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse) die Qualitätspotentiale einer Unternehmung gehoben und weiterentwickelt werden können. Der *Outcome* dieser Qualitätsgestaltung wird mittels Ergebnisfelder (mitarbeiterbezogene, kundenbezogene und gesellschaftsbezogene Ergebnisse sowie Schlüsselergebnisse) ermittelt und ausgewertet. Aus der Bestandsaufnahme werden Maßnahmenpläne priorisiert und initiiert. Damit das Qualitätsmanagement zu einem langfristigen Programm wird, werden einmal gesetzte Ziele auf der Folie kontinuierlicher Verbesserungsprozesse stets re-formuliert und als Auslöser eines neuen Planungs- und Umsetzungskreislaufs begriffen (vgl. HARTZ 2011, 31 f.). Diese Selbstevaluation wird innerhalb des EFQM-Modells mit der so genannten RADAR-Logik begründet, mit der ein organisationaler Lernprozess mit den Schritten *Results* (Ergebnisse), *Approach* (Vorgehen), *Deployment* (Umsetzung), *Assessment* (Bewertung) und *Review* (Überprüfung) laufend neu ausgelöst wird.

Ein weiteres Evaluationsmoment ergibt sich im EFQM-Modell durch den jährlich verliehenen *European Quality Award*, um den sich Betriebe bewerben können. Der Wettbewerb ermöglicht den zwischenbetrieblichen Vergleich und fördert Strukturen einer kontinuierlichen Verbesserung deutlich stärker als die Zertifizierungen nach statischen Normen (RICHTER 2006b, 154). Ein Beispiel dafür ist die im Jahre 1987 durch die *International Organization for Standardization* (ISO) herausgegebene Normenreihe 9000 ff., mit der global unterschiedliche Richtlinien und Regelungen des Qualitätsmanagements harmonisiert werden sollten. Genormt

werden die in Organisationen zu Grunde gelegten Modelle zur Qualitätssicherung und -entwicklung, jedoch nicht die betriebsspezifischen Umsetzungen von Managementsystemen selbst (vgl. HÖLZER/ SCHRAMM 2009, 24). Unternehmen können ihre Qualitätssicherung und -entwicklung durch unabhängige Stellen, die landesspezifisch akkreditiert sind, zertifizieren lassen (vgl. HANSMANN 2006, 222). Der Zertifizierungsprozess folgt standardisierten Schritten der Festlegung von Verantwortlichkeiten für Qualitätsmanagement innerhalb der Organisation, Qualifizierungen von Mitarbeiter(inne)n in sämtlichen Unternehmensbereichen, Überprüfungen und Abgleichen mit Soll-Vorgaben der Norm mittels Audits sowie Dokumentationen (u. a. in einem Managementhandbuch). Seit den 1990er Jahren verbreitet sich die ISO-Norm zunehmend auch in Dienstleistungssektoren und auch in der Weiterbildung, in der sie durch bildungswirtschaftliche Akkreditierungsorganisationen begleitet und zertifiziert wird (vgl. HARTZ 2011, 29 f.).

Obgleich die Modelle und Normen des Qualitätsmanagements eine hohe Praxisrelevanz aufweisen, haftet ihnen zugleich ein bedeutendes Problem an: Sie zeigen aufgrund Ihrer Abstraktion und ihrem ganzheitlichen Schwerpunkt keine konkreten Umsetzungsschemata mit eindeutigen und strukturierten Vorgaben zur Qualitätsmessung und -entwicklung auf, so dass Betriebe auf operationalisierte Konzepte und Instrumente zurückgreifen (vgl. GÜNTHER 2010, 49). Ein Beispiel dafür ist das Managementkonzept *Six Sigma*. Es verfolgt das Ziel einer Null-Fehler-Quote in der betrieblichen Leistungserstellung, indem es eine statistisch begründete Qualitätsverbesserung nach unmissverständlich vorgegebenen Handlungsschritten vorgibt und damit zugleich Abweichungen und Variationen in Organisationen erheblich eindämmt (vgl. TÖPFER 2009, 43 ff.). Verbesserungsprojekte beziehen sich sowohl auf Optimierungen bestehender Prozesse als auch auf Neuproduktentwicklungen (vgl. GÜNTHER 2010, 3 f.). Bei ersteren geht es darum, das Problem zu ermitteln (Define), die Messbarkeit der Auswirkungen zu klären (Measure), die Hauptursachen zu ergründen (Analyse), dauerhafte Problemlösungen zu finden (Improve) und praktikable Umsetzungen der Lösungen zu beherrschen (Control). Bei letzteren werden zunächst veraltete und nicht mehr wettbewerbsfähige Produktlösungen identifiziert (Define), wesentliche zukünftige Kundenanforderungen erhoben (Measure), bestmögliche Angebote zur Erfüllung von Kundenanforderungen ergründet (Analyse), konkrete Gestaltungsmerkmale des Produktes bestimmt (Design) sowie die tatsächliche Passung des Produkts zu den Kundenanforderungen überprüft (Verify). In beiden Anwendungsmodi soll zwischen Nachfrage der Kunden („voice of the customer“) und Angebot des Unternehmens („voice of the process“) vermittelt werden.

3.2 Anwendung eines betrieblichen Qualitätsmanagements auf Bildungsprozesse

Im Folgenden wird ermittelt, inwieweit ein betriebliches Qualitätsmanagement hinsichtlich *Gegenstand und Anwendungssystem, Zielsetzungen der Qualitätsentwicklung* sowie *Verständnis über qualitätsorientiertes Handeln und Lernen* auf die Gestaltung von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Bildung ausgeweitet werden kann.

Gegenstand des betrieblichen Qualitätsmanagements ist die Optimierung von Gütern und Dienstleistungen durch Verbesserungen in Geschäftsprozessen (vgl. WAGNER/ KÄFER

2010, 4 ff.). Unter Geschäftsprozessen wird die „funktionsüberschreitende Abfolge von wertschöpfenden Tätigkeiten im Unternehmen verstanden, die zur Erreichung der Organisations- und Unternehmensziele dienen“ (KOCH 2011, 1). Dementgegen bezieht sich ein Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung auf individuelle Lernprozesse, die konzeptualisiert werden können als ein kreisstrukturell geschlossenes System kognitiver Operatoren, nämlich Wahrnehmen, Erfahrung machen, Erwerb und Strukturierung von Wissen, Handeln und Gebrauch der Sprache (vgl. Abschnitt 2.2.1). Während folglich Geschäftsprozesse ein Abbild von Wirtschaftseinheiten sind, stellen Lernprozesse das Abbild von Kognitionen dar (vgl. SPÖTTL/ BECKER 2006, 53 f.). Angewandt werden Philosophie, Modelle und Instrumente des betrieblichen Qualitätsmanagements auf soziale Systeme mit unterschiedlicher Komplexität, z. B. auf die Prozesse von Teams, strategischen Geschäftseinheiten, Einzelbetrieben oder betriebsübergreifenden Supply Chains.

Die Interaktionsmuster dieser sozialen Systeme (vgl. Abschnitt 2.2.2) sind auch für die betriebliche Bildung relevant, nur werden sie aus dem Blickwinkel der Gestaltung von Lehren und Lernen beschrieben und nicht hinsichtlich der Generierung von Wertschöpfung. Offenkundig ist diese unterschiedliche Synreferenz nämlich dann, wenn das situative Lernen bei der Arbeit und durch die Arbeit befördert werden soll, z. B. durch Job-Rotation, Coaching oder auch didaktisch begleiteter Projektarbeit (vgl. REBMANN/ TENFELDE/ SCHLÖMER 2011, 188 ff.). Findet Lernen stärker systematisiert und örtlich wie zeitlich losgelöst vom Arbeitskontext statt, dann lassen sich soziale Systeme z. B. im Kontext von Workshops, Lerninseln oder Lehrgängen ausweisen.

Auch wenn das betriebliche Qualitätsmanagement von Geschäftsprozessen und Lernprozessen zum Teil mit den selben Arbeitshandlungen zusammenhängt, werden dennoch ganz unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. So werden Geschäftsprozesse nach Kriterien von Effizienz, Effektivität und Transparenz optimiert bzw. „repariert“, um fehlerfreie Abläufe zu erreichen (vgl. HARNEY 1997; HARTZ 2011, 33 f.). Ein durch Norm und betriebliche Bedingungen ermitteltes Soll-Design wird für die Veränderung von Geschäftsprozessen vorgegeben. Versuche, diese Optimierungsprinzipien auf die betriebliche Bildung zu übertragen laufen ins Leere. Zwar wird die Qualität des In- und Outputs betrieblicher Bildung seit vielen Jahrzehnten mittels Kosten- und Nutzenkennzahlen bewertet, der eigentliche Lernprozess lässt sich dennoch nicht vereinheitlichen und instrumentell standardisieren. Stattdessen zeigt sich die Qualität betrieblicher Lehr-Lerninteraktionen in systemspezifischen Arrangements, die durch Ausbilder/innen, Weiterbildner/innen und Lernberater/innen einerseits und den Lernenden im Betrieb andererseits fallspezifisch gestaltet werden (vgl. EULER 2005, 15; HARNEY 1997; HARTZ 2011, 33 f.).

Die Realisierung der Qualitätsziele beruht im betrieblichen Qualitätsmanagement auf Theorien organisationalen Lernens: Es geht darum, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Mitarbeiter/innen in Bezug auf Qualitätsprobleme und -phänomene funktional zu nutzen (vgl. KONECNY 2011, 17 f.). Prinzip ist zumeist das gemeinsame Lernen aus Problemen, Fehlern und Einsicht, das kontinuierlich und regelkreisgeleitet (also nach vorgegebenen Methoden) initiiert wird durch kennzahlengestütztes Aufdecken von Verbesserungspotentialen (vgl.

GÜNTHER 2010, 58 f.; SCHMITT/ PFEIFFER 2010, 117 ff.). Die personalen Kompetenzen werden als organisationale Ressourcen betrachtet, die bestenfalls in ökonomisch rationales und gestalterisches Handeln eingebracht werden (FREILING/ GERSCH/ GOEKE 2006, 50). Aus Sicht einer pädagogisch begründeten Qualitätsentwicklung stehen dagegen individuumszentrierte Handlungen und Lernprozesse im Vordergrund, die nicht standardisierbar und auch nicht von außen zu steuern sind. Vielmehr zielt eine Qualitätsentwicklung auf die individuumsbezogene Ausgestaltung lernförderlicher Strukturen, Angebote und Anlässe ab (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008, 47). Kompetenzen werden als persönliche Potentiale verstanden, die durch Beobachtung von Verhalten beschrieben werden, davon jedoch strikt zu trennen sind (vgl. KLIEME/ HARTIG 2007, 15). Damit lassen sich Kompetenzen auch nicht unmittelbar funktional aus Handlungen ableiten, sondern letztendlich nur als dispositionelle Voraussetzungen *vermuten*, die Individuen erforderlicherweise in ihr Handeln einbringen und entwickeln, „um zielgerichtete absichtliche Zustandsänderungen in Situationen beziehungsweise an beliebigen Orten [...] herbeizuführen“ (VEITH 2003, 32).

Zusammenzufassen ist, dass das industrielle Qualitätsmanagement nur in Teilen und mit Modifikationen auf die Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Bildung bezogen werden kann. Konzeptuell betrachtet sollte ein Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung die Idee der Prozessorientierung übernehmen, jedoch mit einer Akzentuierung auf Lernprozesse statt Geschäftsprozesse, den systemischen Ansatz einer schnittstellenübergreifenden und ganzheitlichen Qualitätsentwicklung adaptieren sowie den Regelkreis eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der Qualitätsentwicklung zu Grunde legen. Konkrete Konzepte, wie das im folgenden Abschnitt skizzierte, sollten diese Bestandteile berücksichtigen. Funktional betrachtet ist dabei eine Aufnahme bzw. Ankopplung der Bildungsaktivitäten im betrieblichen Qualitätsmanagement wichtig, um Systemknotenpunkte zwischen Kernprozessen der Güter- und Dienstleistungserstellung und deren Unterstützungsprozesse der beruflichen Bildung herzustellen.

3.3 Konzeption eines systemübergreifenden Qualitätsmanagements betrieblicher Bildung

Abschließend wird ein Konzept zum Management der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Bildung zusammenfassend vorgestellt, das in einer interdisziplinären Kooperation an der Universität Oldenburg zwischen dem Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Abteilung Wirtschaftsinformatik I (Very Large Business Applications) entwickelt wurde. In die Konzeption sind unterschiedliche Sichtweisen des betrieblichen Lernens, der softwaregestützten Modellierung von Lernprozessen sowie des beruflichen Handelns im Kontext von Geschäftsprozessmanagement und betrieblicher Ressourcenplanung (Enterprise Resource Planning) eingeflossen (vgl. BLOEMEN et al. 2010; PETERS/ HAAK/ SCHLÖMER 2010).

Das aus einem web- und softwaregestützten Toolset sowie Workshopanteilen bestehende Managementkonzept ist zunächst auf die betriebliche Ausbildung fokussiert, kann aber perspektivisch auf die betriebliche Weiterbildung ausgeweitet werden. Es nutzt in Teilen die

Philosophie, Modelle und Methodik des betrieblichen Qualitätsmanagements und generiert zugleich Systemknotenpunkte zum Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Dies wird strategisch verfolgt durch die Beförderung der Kommunikation, Zusammenarbeit und Vernetzung mit zentralen Ausbildungspartnern, insbesondere mit schulischem Bildungspersonal sowie Bildungsbeauftragten von Kammern und Verbänden. Darüber hinaus wird die zwischenbetriebliche Lernortkooperation forciert, indem das Konzept verschiedene Betriebstypen und -größen einbindet. Das Konzept nimmt betriebspezifische Schlüsselstellen für Qualität in der Ausbildungsarbeit zum Ausgangspunkt und kombiniert drei Konzeptbausteine.

Zur Sensibilisierung für die Chancen einer Qualitätsorientierung in der Ausbildung und zur Identifizierung relevanter Schlüsselstellen innerhalb der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsprozesse dient *die Modellierung als erster Konzeptbaustein*. So lassen sich typische Handlungsfelder als betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse abbilden (vgl. REB-MANN/ SCHLÖMER 2009). Diese Geschäftsprozesse dienen der Analyse von Schlüsselstellen für besonders lernhaltige Ausbildungssituationen. Darauf aufbauend werden Szenarien einer lernförderlichen Re-Modellierung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen unter fachwissenschaftlichen und zugleich pädagogisch-didaktischen Aspekten entwickelt. Entsprechend sind dann auch die ausgelösten Ausbildungs- und individuellen Lernprozesse zu visualisieren. Die Prozesslandkarten könnten die in der betrieblichen Bildungspraxis am häufigsten eingesetzten Evaluationsinstrumente der strukturierten Mitarbeiter/innen-Gespräche und der Auswertung von Beurteilungen bzw. Feedbacks zu Bildungsmaßnahmen (vgl. KREWERTH 2006, 76 ff.) konzeptuell und inhaltlich sinnvoll erweitern. Zugleich kann dieser Baustein problemlos an ein betriebliches Qualitätsmanagement angeschlossen bzw. daraus abgeleitet werden, da das Modellieren von Prozessen dort eine Grundvoraussetzung darstellt (vgl. KOCH 2011, 47 ff.).

Der *zweite Konzeptbaustein* nimmt auf Basis der modellierten Ausbildungsprozesse die *komplexen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen* von beruflicher Bildung mit ihren unterschiedlichen Lernorten und Interaktionsmustern in den Blick. Dabei fungiert die Lernortkooperation als systemrelevante Schlüsselstrategie, die allerdings in den letzten Jahren stark vernachlässigt wurde. Lernortkooperation findet zumeist auf der Ebene von Abstimmung und gegenseitigem Informationsaustausch statt, nicht jedoch als konstruktive und systemische Zusammenarbeit bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (vgl. DIESNER et al. 2004; EULER 2004; RÜTZEL et al. 2004). Ebenso bleibt unbeachtet, dass zwischen den beteiligten Ausbilder(inne)n, Lehrkräften und Kammervertreter(inne)n Lernprozesse stattfinden können. So könnten systemisch denkende Ausbilder/innen von der pädagogisch-didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte profitieren; andersherum könnten Lehrkräfte profitieren von fachwissenschaftlichem und praxisrelevantem Knowhow der Ausbilder/innen (vgl. PÄTZOLD 2003, 69; WALDEN 1996, 104 ff.). Auch Kammern könnten von echter Lernortkooperation ihren Nutzen ziehen, indem sie die Schnittstellen von dualer Ausbildung mitgestalten. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass der Faktor Zeit zu den bedeutendsten Gründen ausbleibender Kooperationsaktivitäten zählt (vgl. RÜTZEL et al. 2004, 9). Es bedarf daher einer effizienten Kommunikations- und Interaktionsstruktur, um den Austausch über Inhalte der zuvor modellierten

Prozesse und Optimierungspotentiale aufzudecken. Möglich wird dies durch Implementierung einer virtuellen Community, die mit Hilfe moderner Web 2.0-Technologien (z. B. Microblogging und Social Media) die Vernetzung der Beteiligten fördert.

Unterstützend für die ersten beiden Bausteine wirkt ein *dritter auf Systematisierung und Sicherung der Ergebnisse des Qualitätsmanagements* ausgerichteter Konzeptbaustein. Damit lassen sich z. B. die identifizierten Schlüsselstellen der betrieblichen Ausbildung (aus Baustein 1) und die kooperativ ausgehandelten Strategien der Bildungsakteure (aus Baustein 2) aufbereiten und damit nachhaltig zugänglich machen. Aus technischer Sicht bedeutet dies, dass die Ergebnisse der ersten beiden Komponenten in der dritten Komponente moderiert zusammengeführt, strukturiert und aufbereitet werden. Ziel ist die Bereitstellung von semantischen Wissensbausteinen (z. B. zu Abschlussprüfungen, Austausch von Auszubildenden etc.) in einer Bibliothek der zuvor gesammelten Informationen, welche später sowohl online als auch als Printmedium in Form eines Handbuchs extrahiert werden kann und inhaltlich didaktisch-methodische Handlungsempfehlungen umfasst. Dies erfolgt über ein so genanntes Template (Vorlagen) gesteuertes Publishing, welches es auch IT-unerfahrenen Nutzer(inne)n ermöglicht, Handlungsempfehlungen anhand individuell zusammengestellter Wissensbausteine zu erstellen.

4 Schlussbemerkung und Ausblick

Das hier vorgestellte Konzept entwickelt primär die Outcomequalität beruflicher Bildung ausgerichtet, weil es eine an Kompetenzbeförderung und Prinzipien der Selbststeuerung orientierte Gestaltung des betrieblichen Lernens verfolgt. Darauf ausgerichtet werden soll auch die Kommunikation und Interaktion zwischen den beteiligten Bildungsakteuren und damit über die Grenzen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung hinaus. Den Anschluss an das in der Unternehmenspraxis etablierte Total Quality Management bieten die konzeptuellen Bausteine zur Modellierung von Geschäfts-, Arbeits- und Lernprozessen. Die bisherigen Arbeiten an der Universität Oldenburg und der Austausch mit der Praxis haben deutlich aufgezeigt, dass die IT-Unterstützung eine unabdingbare Voraussetzung für ein wirksames Management der Qualität betrieblicher Bildung ist. Für die Fortentwicklung der Managementkonzeption bedarf es einer empirischen Forschungsstrategie, um das Zusammenwirken der erläuterten Konzeptbausteine zu überprüfen und für die praxisbezogene Umsetzung ausdifferenzieren zu können.

Literatur

BECKER, M. (2005): Personalentwicklung. Stuttgart.

BLOEMEN, A./ MARX GOMEZ, J./ PETERS, D./ REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2010): Technologiestütztes Lernportal zur Gestaltung von Geschäfts-, Arbeits- und Lernprozessen des nachhaltigen Wirtschaftens. In: *berufsbildung*, 64, H. 126, 20-23.

BLOEMEN, A. (2011): Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. München.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg., 1969): Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (2010): Ausbildungsreport 2010. Berlin.

DEWE, B./ FERCHHOFF, W./ SCHEER, A./ STRÜWE, G. (2001): Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim.

DIESNER, I./ EULER, D./ WALZIK, S./ WILBERS, K. (2004): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung. Bonn.

EBBINGHAUS, M. (2006): Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn, 31-51.

EBBINGHAUS, M. (2009): Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38, H. 5, 14-18.

EBBINGHAUS, M./ TSCHÖPE, T./ VELTEN, S. (2011): Qualität betrieblicher Ausbildung – Forschungsstand und Perspektiven. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 25, 199-210.

EULER, D. (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Bd. 1;). Bielefeld, 12-21.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bonn.

FEHRING, G./ WINDELBAND, L. (2008): Qualität der betrieblichen Ausbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/fehring_windelband_ft03-ht2008_spezial4.pdf (09-09-2011).

FREILING, J./ GERSCH, M./ GOEKE, C. (2006): Eine „Competence-based Theory of the Firm“ als marktprozess-theoretischer Ansatz. In: SCHREYÖGG, G./ CONRAD, P. (Hrsg.): Management von Kompetenz, Managementforschung 16. Wiesbaden, 37-82.

FRIELING, E./ BERNARD, H./ BIGALK, D./ MÜLLER, R. F. (2006): Lernen durch Arbeit. Münster.

GONON, P. (2006): Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (2. Aufl.). Wiesbaden, 561-573.

GREINERT, W.-D. (1998): Das deutsche System der Berufsausbildung. Baden-Baden.

GÜNTHER, S. (2010): Design for Six Sigma. Wiesbaden.

HANSMANN, K.-W. (2006): Industrielles Management. 8. Aufl., München.

- HARNEY, K. (1997): Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, 185-208.
- HARTZ, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Wiesbaden.
- HARTZ, S./ MEISEL, K. (2006): Qualitätsmanagement. 2. Aufl., Bielefeld.
- HEJL, P. M. (1982): Sozialwissenschaft als Theorie selbstreferentieller Systeme. Frankfurt a.M.
- HEJL, P. M. (1992a). Selbstorganisation und Emergenz in sozialen Systemen. In: KROHN, W./ KÜPPERS, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt a. M., 269-292.
- HEJL, P. M. (1992b). Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt a. M., 167-213.
- HEJL, P. M. (1993): Soziale Systeme: Körper ohne Gehirn oder Gehirne ohne Körper? In: RIEGAS, V./ VETTER, C. (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt a. M., 205-236.
- HEJL, P. M. (1994): Die Entwicklung der Organisation von Sozialsystemen und ihr Beitrag zum Systemverhalten. In: RUSCH, G./ SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. Frankfurt a. M., 109-132.
- HEJL, P. M. (1996): Konstruktion der sozialen Konstruktion. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. 7. Aufl., Frankfurt a. M., 303-339.
- HEJL, P. M./ STAHL, H. K. (2000): Management und Selbstregelung. In: HEJL, P. M./ STAHL, H. K. (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Heidelberg, 100-138.
- HÖLZER, M./ SCHRAMM, M. (2009): Qualitätsmanagement mit SAP. 4. Aufl., Bonn u. a.
- KLIEME, E./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: PRENZEL, M./ GOGOLIN, I./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden, 11-32.
- KOCH, S. (2011): Einführung in das Management von Geschäftsprozessen. Heidelberg.
- KONECNY, P. A. (2011): Mitarbeiterorientierung in ganzheitlichen Qualitätsmanagementansätzen. Wiesbaden.
- KREKEL, E. M./ BALLI, C. (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn, 13-30.
- KREWERTH, A. (2006): Funktionen und Verbreitung von qualitätssichernden Instrumenten in der betrieblichen Weiterbildung – Kernerträge empirischer Studien. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Bonn, 65-94.

KÜßNER, K. (2009): Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38, H. 5, 5-8.

LEMPERT, W. (2003): Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomie? In: FISCHER, A. (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit*. Frankfurt a. M., 67-92.

LEMPERT, W. (2006): *Berufliche Sozialisation*. Baltmannsweiler.

LUHMANN, N. (1984): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 1. Aufl., Frankfurt a. M.

MACHARZINA, K./ WOLF, J. (2010): *Unternehmensführung* (7. Aufl.). Wiesbaden.

MÜNK, D. (2010): Fest gemauert in der Erden? In: BOSCH, G./ KRONE, S./ LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden, 189-209.

NEHLS, H. (2009): Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38, H. 5, 37-40.

PÄTZOLD, G. (2003): *Lernfelder – Lernortkooperation* (2. Aufl.). Bochum.

PETERS, D./ HAAK, L./ SCHLÖMER, T. (2010): Towards an Enterprise System Learning Environment to improve the Competence-Building for Enterprise Systems in Higher Education. In: QUINTELA VARAJAO, J.E./ CRUZ-CUNHA, M. M./ PUTNIK, G. D./ TRIGO, A (Hrsg.): *ENTERprise Information Systems, Part II*. Heidelberg, 325-334.

REBMANN, K. (2001): *Planspiel und Planspieleinsatz*. Hamburg.

REBMANN, K. (2004): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. In: *Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen*, 57, 1-20.

REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2009): Lernen im Prozess der Arbeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2*. Online: http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf (30-09-2011).

REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2010): Konzeptualisierung der Lehrer/innen-Ausbildung der kaufmännischen Beruflichen Fachrichtungen. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld, 336-348.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): *Betriebliches Lernen*. München.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ SCHLÖMER, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 4. Aufl., Wiesbaden.

RICHARDS, J./ GLASERSFELD, E. VON (1996): Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. 7. Aufl., Frankfurt a. M., 192-228.

- RICHTER, A. (2006a): Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung im und durch Qualitätsmanagement. In: lernen & lehren, 21, H. 82, 60-67.
- RICHTER, A. (2006b): Qualitätsmanagement als Gegenstand der beruflichen Bildung. Bielefeld.
- RINGLSTETTER, M./ KAISER, S. (2008): Humanressourcen-Management. München.
- RÜTZEL, J./ BASEL, S./ HALBIG, S./ KLEMM, S. (2004): Abschlussbericht im Rahmen des Modellversuchs „LEO“. Online:
http://www.beruflicheschulen-modellversuche.de/fileupload/AB03_LEO_WB.pdf (30-09-2011).
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Bielefeld.
- SCHEIB, T./ SPÖTTL, G./ WINDELBAND, L. (2008): Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37, H. 3, 36-39.
- SCHEIB, T./ WINDELBAND, L./ SPÖTTL, G. (2009): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn/Berlin.
- SCHLÖMER, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. München.
- SCHLÖMER, T./ TENFELDE, W. (2010): Grundlinien einer sozialtheoretischen Rekonstruktion der Beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 151-163.
- SCHMITT, R./ PFEIFER, T. (2010): Qualitätsmanagement. 4. Aufl., München.
- SLOANE, P. F. E. (2005): ...Standards von Bildung – Bildung von Standards... . In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, 484-496.
- SPÖTTL, G. (2008): Qualität in der beruflichen Erstausbildung – ein Weg zur Optimierung! In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 4. Online:
http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/spoetl_ft03-ht2008_spezial4.pdf (09-09-2011).
- SPÖTTL, G./ BECKER, M. (2006): Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen. In: lernen & lehren, 21, H. 82, 51-60.
- TÖDT, K. (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB). Bielefeld.
- TÖPFER, A. (2009): Lean Management und Six Sigma: Die wirkungsvolle Kombination von zwei Konzepten für schnelle Prozesse und fehlerfreie Qualität. In: TÖPFER, A.: Lean Six Sigma. Heidelberg, 26-67.

VEITH, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Münster.

WAGNER, K. W./ KÄFER, R. (2010): PQM - Prozessorientiertes Qualitätsmanagement. 5. Aufl., München.

WALDEN, G. (1996): Gestaltung betrieblicher Lernorte und die Zusammenarbeit mit der Berufsschule. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Bielefeld, 91-109.

WESSELER, M. (2010): Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung. 4. Aufl., Wiesbaden, 1031-1048.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHLÖMER, T. (2011): Analyse, Begründung und Konzeptionierung eines Qualitätsmanagements der betrieblichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/schloemer_bwpat21.pdf (20-12-2011).

Der Autor



Dr. TOBIAS SCHLÖMER

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

E-mail: [tobias.schloemer \(at\) uni-oldenburg.de](mailto:tobias.schloemer@uni-oldenburg.de)

Homepage: www.bwpat.de/20157.html