

Profil 5:

Digitale Festschrift
für **HERMANN G. EBNER**



**Viola Katharina KLOTZ, Andreas RAUSCH, Svenja
GEIGLE & Jürgen SEIFRIED**

(Universität Mannheim)

**Ausbildungsqualität – Theoretische Modellierung und
Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente**

Online unter:

http://www.bwpat.de/profil5/klotz_etal_profil5.pdf

in

bwp@ Profil 5 | Mai 2017

**Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von
beruflichem Lehren und Lernen**

Hrsg. v. **Sabine Matthäus, Carmela Aprea, Dirk Ifenthaler & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Ausbildungsqualität – Theoretische Modellierung und Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente

Abstract

Der Frage der dualen Ausbildungsqualität kommt traditionell eine hohe Bedeutung zu, und sie war/ist wiederholt Gegenstand von Forschungsbemühungen und bildungspolitischer Debatten. Bezüglich der theoretischen Modellierung und empirischen Erfassung der Ausbildungsqualität liegen jedoch verschiedene konzeptionelle Ansätze und Operationalisierungen vor, die eine zusammenführende Betrachtung und Systematisierung des Forschungsstandes erschweren. So ist nach wie vor offen, wie sich Ausbildungsqualität so definieren und beschreiben lässt, dass das interessierende Konstrukt der Messbarkeit und damit der empirischen Überprüfung von Wirkbeziehungen zugänglich ist. Der vorliegende Beitrag versucht eine Synopse existierender Qualitätsdefinitionen und -modelle sowie eine Synthese dieser Modelle in ein gesamtheitliches Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität. Im Anschluss werden drei ausgewählte Fragebogeninstrumente zur Operationalisierung von Ausbildungsqualität anhand des Rahmenmodells analysiert: (1) Das Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA; Zimmermann/Wild/Müller 1994), (2) ein Fragebogen zur Erfassung der Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden (ASA; Ebner 1997) und (3) eine Skalensammlung zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA; Rausch 2012). Im Ergebnis lassen sich alle erfassten Konstrukte der drei ausgewählten Messinstrumente in das Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität einordnen. Zudem werden Schwerpunktsetzungen der analysierten Instrumente deutlich.

1 Problemstellung

Der dualen Ausbildung kommt zweifellos eine hohe Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft zu und sie sichert ein hohes Maß an Beschäftigung (Biavaschi et al. 2012, OECD 2016). Derzeit absolvieren knapp 1,4 Millionen Menschen eine Ausbildung und nach wie vor ergreift mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs einen Ausbildungsberuf (Berufsbildungsbericht 2016). Damit stellt das duale Ausbildungssystem einen bedeutenden Faktor für die Qualifizierung von jungen Erwachsenen dar. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage nach der Qualität der beruflichen Ausbildung hohe Bedeutung zu, und sie war/ist wiederholt Gegenstand von Forschungsbemühungen und bildungspolitischer Debatten (Lempert 1998, Bundestagsdebatte vom 21. Mai 2015, Baethge 2014). Dies belegt beispielsweise die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005; dort wurde das Ziel der Qualitätsentwicklung explizit thematisiert. Ungeachtet des guten Rufs, den das duale System hierzulande und auch international genießt, gilt es immer wieder, sich der Herausforderung des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung zu stellen. Nicht zuletzt zeigen

Befragungen zur Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildungsqualität, dass diese zwischen Betrieben stark zu variieren scheint (Piening et al. 2012).

Bezüglich der theoretischen Modellierung und empirischen Erfassung der dualen Ausbildungsqualität liegen verschiedene Ansätze vor. Ebner (1997, 220, siehe auch Ebner 2016) bemängelt, dass dieser Themenkomplex zwar häufig diskutiert und in Teilen auch beforscht wird, dies jedoch unkoordiniert und unsystematisch sowie nicht selten ohne Bezug zu Vorarbeiten erfolgt. Auch 20 Jahre später kann der Forschungsstand als unbefriedigend bezeichnet werden. So ist nach wie vor offen, wie sich der Begriff der Ausbildungsqualität so definieren und beschreiben lässt, dass das interessierende Konstrukt der Messbarkeit und damit der empirischen Überprüfung von Wirkbeziehungen zugänglich ist.

Der vorliegende Beitrag liefert eine Synopse existierender Qualitätsdefinitionen und -modelle sowie eine Synthese dieser Modelle in ein integratives Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität. Im Anschluss werden drei ausgewählte Fragebogeninstrumente zur Operationalisierung von Ausbildungsqualität anhand des Rahmenmodells analysiert: (1) Das Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA; Zimmermann/Wild/Müller 1994), (2) ein Fragebogen zur Erfassung der Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden (ASA; Ebner 1997) und (3) eine Skalensammlung zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA; Rausch 2012). Die Analyse der Fragebogeninstrumente dient einerseits der Analyse des Integrationspotentials des theoretisch abgeleiteten Rahmenmodells. Andererseits soll das Rahmenmodell anhand der konkreten Operationalisierungen von Ausbildungsqualität inhaltlich ausdifferenziert werden. Den zur Analyse herangezogenen Instrumenten ist gemein, dass sie der Mannheimer Schule wirtschaftspädagogischer Forschung zuzuordnen sind, die sich traditionell schwerpunktmäßig mit der Thematik beruflicher Ausbildungsqualität befasst.

2 Rahmenmodell zur Bestimmung der Ausbildungsqualität

Der Qualitätsbegriff wird umgangssprachlich häufig mit wertender Konnotation gebraucht (Kurz 2006, Stockmann 1993). Man meint einen hohen Standard, ohne jedoch Möglichkeiten der Operationalisierung zu eröffnen (Garvin 1984). Hier beschreibt Qualität „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“ (Heid 2000, 41). Eine weitgehend wertfreie Perspektive bieten dagegen Ansätze, die sich auf den lateinischen Ursprung des Wortes „qualitas“ (Beschaffenheit) oder den neutral konnotierten englischen Begriff „quality“ beziehen. Unter dieser Perspektive stellt sich Qualität als Kontinuum dar. Solch ein Qualitätsbegriff eignet sich dann besser zur Deskription von Ausbildungssituationen. Dabei stellt die Objektivierung von Ausbildungsqualität eine Herausforderung dar, da die Wahrnehmung von Dimensionen, Merkmalen und Ausprägungen von Ausbildungsqualität sowie deren Gewichtung intersubjektiv variieren können und in Abhängigkeit des gewählten Messverfahrens durch Subjektivität geprägt sind (siehe auch Heid 2000). Auch Harvey und Green (2000) konstatieren eine perspektivbezogene Abhängigkeit des Qualitätsverständnisses (je nach Personengruppe, aber

auch je nach Gebrauchszweck des Begriffes), der sowohl für die Beschreibung von Prozessen als auch für die Bewertung von Ergebnissen herangezogen wird. Somit ist Qualität immer ein Vergleich zwischen Beschaffenheit und der normativen Erwartung einer Interessengruppe und kann dann als Maß der Zielerreichung interpretiert werden (z. B. Mirbach 2009, Ott/Scheib 2002). Da die Zielsetzung jedoch je nach Interessengruppe variieren kann, ist solch ein Qualitätsbegriff zwar grundsätzlich operationalisierbar, jedoch lediglich unter Rückbezug auf die jeweilige Zielperspektive. Dies beschränkt die Validität auf den jeweils spezifischen Geltungsbereich.

Im Bereich der Berufsbildung lassen sich grundsätzlich zwei Modellierungsansätze zur Bestimmung der Ausbildungsqualität unterscheiden, nämlich zum einen dynamische Ansätze der Prozessmodellierung und zum anderen Strukturmodellierungen (Ebbinghaus/Tschöpe/Velten 2011). *Dynamische Ansätze* – die wesentlich an die Arbeiten der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974) anknüpfen – erfassen den Begriff der Ausbildungsqualität prozessanalytisch (Ebbinghaus 2007). In diesem Zusammenhang besteht mittlerweile weitgehend Konsens darüber, mindestens die Kategorien Inputs, Prozesse und Ergebnisse von Bildungsprozessen zu unterscheiden (Kurz 2006, Ebbinghaus 2007, siehe auch das 3-P-Modell des Lernens und Lehrens von Biggs 1996: *presage, process, product*). Tynjälä (2013) adaptierte das 3-P-Modell mit Blick auf Fragen zum Lernen am Arbeitsplatz, und es zeigte sich, dass diese Modellvorstellung international anschlussfähig ist. Entsprechende Modellierungen haben sich auch in den Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) etabliert (Beicht et al. 2009, Ebbinghaus 2007, Kurz 2006, Timmermann/Windschild 1996). *Ansätze der Strukturmodellierung* dagegen unterscheiden in Anlehnung an Bronfenbrenners (1981) „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ üblicherweise Einflussfaktoren, die sich auf die das Individuum unmittelbar umgebende Mikroebene, die Mesoebene (Organisation) sowie die Makroebene (Gesellschaft) beziehen. Adaptionen für die berufliche Bildung haben beispielsweise Kell und Kutscha (1983), Kell (1989), van Buer (1999), Sloane (2006) und Rausch (2011) vorgelegt.

Im Folgenden schlagen wir ein Rahmenmodell zur Bestimmung der dualen Ausbildungsqualität vor, in dem Aspekte der Prozess- und Strukturmodellierung integriert werden und welches das Ziel der Systematisierung von Einflussfaktoren auf die Ausbildungsqualität verfolgt (siehe Abbildung 1). Der Begriff der beruflichen Ausbildungsqualität beschreibt in diesem Modell die subjektiv wahrgenommene Beschaffenheit und Ausprägung schulischer und betrieblicher Ausbildungssituationen und -prozesse, die sich bezogen auf zu definierende Zielvariablen (z. B. berufliche Kompetenz oder berufliche Identität) auswirken können. In Bezug auf die Ausbildungsqualität erfolgt damit eine zweischrittige Modellierung, bei der zunächst die Beschaffenheit der Ausbildungsbedingungen und -aktivitäten beschrieben und über subjektive Einschätzungen (z. B. durch die Auszubildenden) erfasst und in einem zweiten Schritt auf deren Wirkungen untersucht werden. Der Modellierung liegt die interaktionistische Rahmentheorie (House 1977, Lempert 1998, Lempert 2009) zugrunde, welche die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung objektiver Umwelteinflüsse auf die Entwicklung von Dispositionen und das Verhalten eines Individuums in Ausbildungsprozessen heraus-

stellt. Die soziale Prägung erfolgt dabei nicht direkt, sondern über die Wahrnehmung bzw. Deutung einer Situation und deren kognitiven und emotionalen Verarbeitung (Lempert 1998, 46). Die Interaktion zwischen Personen- und Situationsmerkmalen bestimmt das emotional-motivationale Erleben, das Handeln und das Lernen der betreffenden Person (vgl. Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie; Rheinberg 2008). In einschlägigen internationalen Arbeiten zum Lernen am Arbeitsplatz findet sich diese Sichtweise bei Billetts (2001) Unterscheidung von situationalen „workplace affordances“ (Angebot) und „individual engagement“ (Nutzung). Gleiches gilt für die aus dem schulischen Kontext stammenden Angebots-Nutzungs-Modelle (Fend 1981 oder Helmke 2006). Sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Umgebungen unterbreiten also Lernangebote, die durch die handelnden Personen mehr oder weniger intensiv genutzt werden können. In der vorliegenden Modellierung werden dann weitere Aspekte der Angebots-Nutzungs-Modelle verarbeitet (soziokultureller Hintergrund als Personenmerkmal der Auszubildenden, Einfluss des schulischen und betrieblichen Lehrpersonals). Anknüpfend an die Literatur zum Lernen am Arbeitsplatz (Frieling et al. 2006, Hacker 2005, Rausch 2011) verwenden wir den Begriff „Lernpotenziale“ zur Beschreibung der situationalen Lernförderlichkeit von Lern- und Arbeitsumgebungen. Allerdings sind diese Lernpotenziale keine rein objektiven Merkmale von Situationen, sondern entstehen in der Interaktion mit Personenmerkmalen und sind damit zum Teil subjektiv (Baitsch/Frei 1980). Hier unterscheiden wir uns von Helmke (2006), der in einigen Versionen seines Modells den Begriff „Lernpotenziale“ als Sammelbegriff für personale Merkmale wie Vorwissen, Sprache, Intelligenz, Motivation, etc. benutzt. Schließlich stellen – in einer längsschnittlichen Betrachtung – zentrale Outputgrößen wie Kompetenz zugleich auch wichtige individuelle Input-Größen im Ausbildungsverlauf (bspw. über verschiedene Ausbildungsjahre hinweg) dar.

Mit Blick auf die Strukturmodellierung kann das hier vorgeschlagene Modell vorrangig auf der Meso- und Mikroebene verortet werden, wobei gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und bildungsbezogene Einflüsse auf der Makroebene (bspw. Entwicklungsstand der Produktionsbedingungen, Kultur, Weltanschauungen, Lebensstile, Normen, Vorstellungen) durchaus und auf vielfältige Weise die Organisationen im Beschäftigungs- und Bildungssystem in Form des soziokulturellen Rahmens des Ausbildungssystems beeinflussen (Rausch 2011, 119). In Bezug auf die Dynamik des Rahmenmodells werden unter der Oberkategorie Input zum einen individuelle Merkmale der Auszubildenden (in Form bspw. kognitiver und motivationaler Voraussetzungen) gefasst. Zum anderen werden darunter die organisationalen Ausgangsmerkmale der Lernorte Schule und Betrieb verstanden. Unter die Oberkategorie Prozess werden jene Aktivitäten in Betrieb und Schule gefasst, die den Lernprozess im Ausbildungsverlauf prägen. Die Oberkategorie Output schließlich beschreibt Lernergebnisse wie z. B. Fachwissen (individuelle Ebene) sowie indirekte Outcomes wie z. B. die Deckung des Fachkräftebedarfs eines Unternehmens (Mesoebene) oder der Volkswirtschaft (Makroebene).

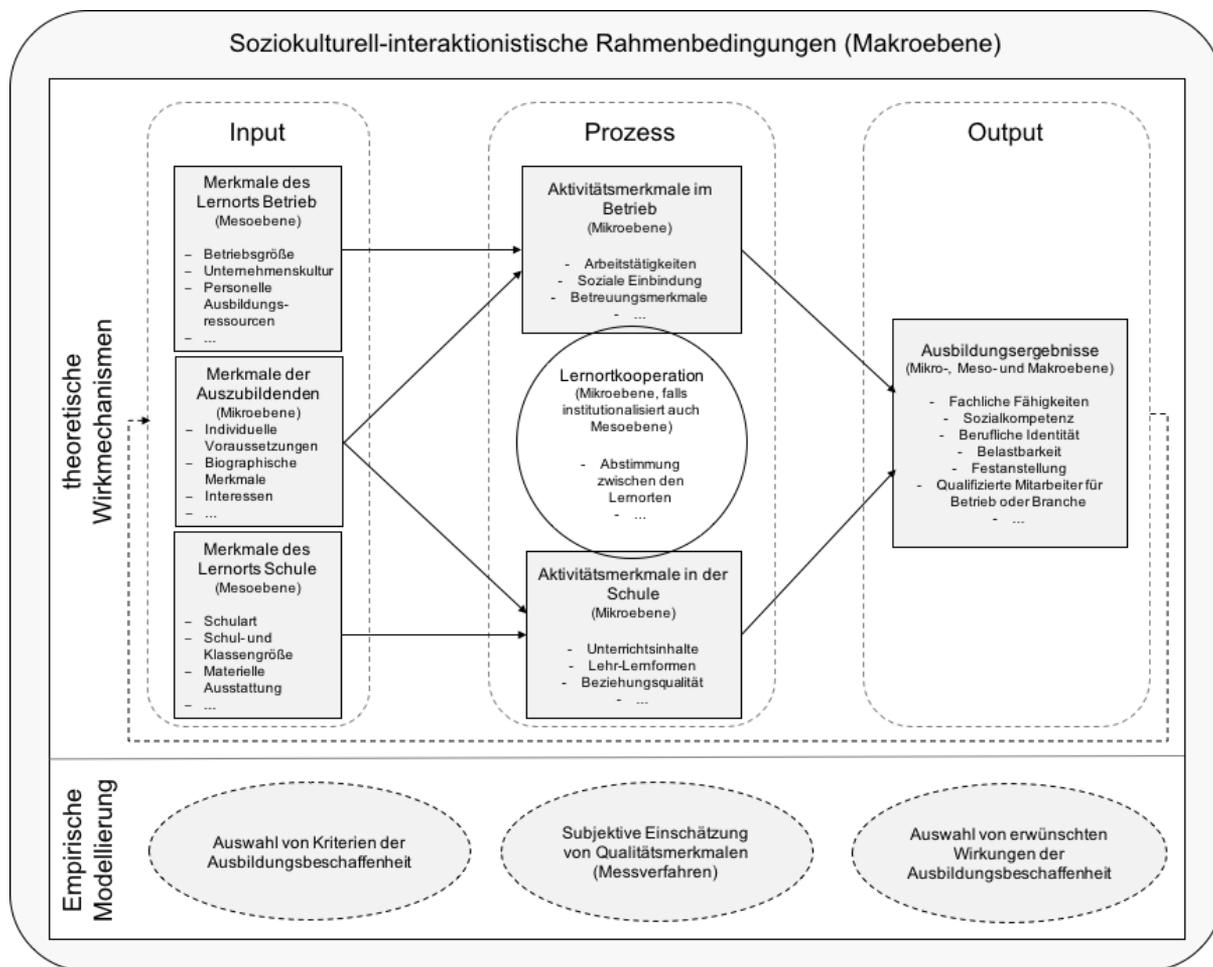


Abbildung 1: Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität (basierend auf dem 3-P Modell von Biggs 1996 sowie auf den Adaptierungen von Tynjälä 2013).

Folgt man der Forderung von Heid (2000) nach Transparenz der subjektiven Abhängigkeiten der Qualitätsbeschreibung, so ist Folgendes zu berücksichtigen: Zum einen erfolgen bei der empirischen Modellierung durch die Auswahl der Kriterien der Ausbildungsbeschaffenheit sowie bei der Festlegung der Erhebungsgruppe des Messverfahrens (z. B. Ausbilder oder Lehrer versus Auszubildende) bereits perspektivabhängige Setzungen. So befassen sich im Zusammenhang mit der Ausbildungsqualität nur wenige Arbeiten mit der Perspektive der Lehrkräfte oder Ausbilder (z. B. Ebbinghaus 2007, Krewerth/Eberhard/Gei 2008). Die meisten Arbeiten thematisieren die Sicht der Auszubildenden (z. B. Ebner 2000). Zum anderen werden bei der Festlegung der Zielkategorien, auf welche die Wirkungen der Ausbildungsbeschaffenheit untersucht werden, perspektivische Prioritätssetzungen getroffen. In diesem Zusammenhang fordern Harvey und Green (2000) zu eruieren, welche Kriterien zur Bestimmung von Qualität herangezogen werden. Vor diesem Hintergrund stellen wir im folgenden Abschnitt drei Fragebogeninstrumente dar und verorten deren Skalen zur Erfassung der Ausbildungsqualität in unserem Rahmenmodell.

3 Darstellung ausgewählter Fragebogeninstrumente

Mit dem „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA) von Zimmermann, Wild und Müller (1994), den „Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe“ (ELMA) von Rausch (2012) und dem Fragebogen zur „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (ASA) von Ebner (1997) werden im Folgenden exemplarisch drei Instrumente vorgestellt, die auf ähnliche Weise, aber mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung Aspekte der Ausbildungsbeschaffenheit erfassen und jeweils einen Mannheimer Bezug aufweisen (s. o.).

Ein in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weit verbreitetes Instrument zur Beschreibung der betrieblichen Ausbildungsbeschaffenheit ist das von Zimmermann, Wild und Müller (1994) entwickelte „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). Der etablierte Fragebogen (z. B. Rosendahl/Straka 2011, Nickolaus et al. 2011, Rausch 2011) umfasst 54 Items, die mithilfe einer Kombination des facettheoretischen Ansatzes nach Borg (1992) und einem klassisch itemanalytischen Ansatz unter Berücksichtigung vorliegender theoretischer Ansätze entwickelt wurden. Insgesamt entstanden so neun Skalen, die sich wiederum drei Oberkategorien zuordnen lassen. Jedes Item beinhaltet eine Aussage zur Beschreibung der erlebten Ausbildungssituation zu je einem Ausbildungsmerkmal, von dem angenommen wird, dass es entweder für die Persönlichkeitsentwicklung oder für die Erreichung beruflicher Handlungskompetenz relevant ist. Die Auszubildenden sollen zu diesen Aussagen auf einer 4-Punkt-Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ Stellung beziehen. Zur messtheoretischen Analyse des Fragebogens wurden in der Entwicklungsstudie 385 Auszubildende aus den wichtigsten (gemessen an der Zahl der Auszubildenden) kaufmännischen Ausbildungsberufen über alle drei Ausbildungsjahre hinweg befragt. Um das MIZEBA auf seine Güte zu prüfen, führten Zimmermann, Wild und Müller (1994) in zwei weiteren Studien eine Kreuzvalidierung mit insgesamt 2.117 Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen der Berufsakademie Baden-Württemberg durch. Alle Skalen korrelierten untereinander signifikant mit einem schwachen bis mittleren, positiven Zusammenhang. Die angenommene neun-dimensionale Modellstruktur konnte hier durch konfirmatorische Faktorenanalysen und sich daran anschließende Modelfit-Prüfungen für die unterschiedlichen Testgruppen validiert werden. Die Reliabilität der Skalen, gemessen anhand des Cronbachs-Alpha, konnte überwiegend überzeugen ($\alpha > 0,75$). Lediglich die Skala „Soziale Einbindung“ wies mit einem Alpha-Wert von 0,63 eine unbefriedigende interne Konsistenz auf.

Rausch (2012) legt auf Basis einer Literatursynopse einen Fragebogen vor, der nicht auf die Ausbildungsbeschaffenheit beschränkt ist, sondern auf die Erlebens- und Lernförderlichkeit von Arbeitsaufgaben im Allgemeinen abzielt. Die „Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe“ (ELMA) stammen aus dem Work Design Questionnaire (WDQ) von Morgeson und Humphrey (2006) in der deutschen Version von Stegmann et al. (2010), dem Job Diagnostic Survey (JDS) von Hackman und Oldham (1975) in der deutschen Version von Schmidt et al. (1985) sowie dem gerade skizzierten MIZEBA. Die Skalen wurden teilweise (zumeist in adaptierter Form) übernommen und um weitere Items ergänzt.

Zudem wurden Skalen neu entwickelt. Insgesamt besteht der Fragebogen in seiner aktuellen Version aus 40 Items in zehn Skalen. Die Items werden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala von „1 = *stimme überhaupt nicht zu*“ bis „5 = *stimme voll und ganz zu*“ beantwortet. Im Skalenhandbuch (Rausch 2012) wird aus einer Studie mit 50 Auszubildenden berichtet. Die internen Skalenkonsistenzen (Cronbachs Alpha) liegen zwischen .70 und .88 und sind somit durchgängig zufriedenstellend. In einer weiteren Studie wurde eine Gelegenheitsstichprobe von 459 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus verschiedenen Branchen, Unternehmen und Arbeitsplätzen befragt. Die internen Skalenkonsistenzen (Cronbachs Alpha) liegen zwischen .67 und .90. Die Skalenstruktur ließ sich zudem mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bestätigen (Harteis et al. 2015).

Ebner (1997) schließlich entwickelte mit dem Fragebogeninstrument „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (ASA) ein Instrument, das neben der betrieblichen auch die schulische Ausbildungsbeschaffenheit sowie Personenmerkmale mit in den Blick nimmt. Es umfasst 59 Fragen, Aussagen und Situationen, die theoretisch auf den Konzepten „betriebliche Sozialisation“, „organisationales Lernen“ und „Erfahrungslernen und Entwicklung“ fußen (Ebner 1997, 218). Die Items lassen sich insgesamt vier Oberkategorien zuordnen. Diese Oberkategorien werden über Fragen und Aussagen zur Beschreibung der erlebten Ausbildungssituation zu je einem Ausbildungsmerkmal operationalisiert, von dem angenommen wird, dass es für die Zufriedenheit oder die Wiederwahlbereitschaft in Bezug auf den Beruf oder den Betrieb relevant ist. Die Auszubildenden sollen zu diesen Aussagen auf drei- bis fünfstufigen Likert-Skalen sowie über dichotome ja/nein-Items als auch offene Antworten Stellung beziehen. Zur messtheoretischen Analyse des Fragebogens wurden in der Entwicklungsstudie 3.192 Personen befragt, die eine Ausbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (darunter Bankkaufleute, Kaufleute für Bürokommunikation, Industriekaufleute, Groß- und Außenhandelskaufleute, Versicherungskaufleute, Einzelhandelskaufleute und Fachverkäufer/innen) absolvieren. Dabei wurden alle bedeutsamen (gemessen an der Zahl der Auszubildenden) kaufmännischen Ausbildungsberufe im Querschnitt zu drei Ausbildungszeitpunkten befragt (22 % der Probanden im ersten, 43 % im zweiten und 35 % im dritten Ausbildungsjahr).

4 Einordnung der Konstrukte in das Rahmenmodell

Im Folgenden werden die Qualitätsdimensionen der drei exemplarisch analysierten Befragungsinstrumente jenen des Rahmenmodells zugeordnet (siehe Abbildung 2). Das MIZEBA kategorisiert insgesamt 54 Fragebogenitems in drei Oberkategorien und neun Subkategorien. Der Oberkategorie „betriebliches Lernumfeld“ sind die Skalen „Arbeitsklima“ und „Soziale Einbindung“ zugeordnet. Während das „Arbeitsklima“ die Interaktion zwischen den Mitarbeitern und die Unterstützung des Auszubildenden durch die anderen Mitglieder einer Abteilung beschreibt, erfragt die Skala „Soziale Einbindung“, inwieweit die Auszubildenden Beachtung und Anerkennung erfahren. Das „Betriebliche Lernarrangement“ umfasst die Skalen „Transparenzfördernde Maßnahmen“ und „Einbindung in die betriebliche Expertenkultur“. Damit wird zum einen abgefragt, inwieweit die Auszubildenden den Sinn ihrer Arbeitsaufgaben verstehen. Zum anderen wird ermittelt, inwieweit sie durch die im Betrieb

arbeitenden Experten in ihre oft nicht explizit dargelegten Lösungsstrategien eingeführt werden. Unter der Oberkategorie „Betriebliche Lernaufgaben“ werden schließlich die Skalen „Komplexität der Aufgabenstellung“, „Aufgabenvielfalt“, „Autonomie“, „Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsniveau“ und „Bedeutsamkeit der Aufgabenstellung“ subsumiert. Die Skala „Komplexität der Aufgabenstellung“ bezieht sich auf die Merkmale komplexer Problemsituationen, welche handlungsregulatorisch die Schritte Zielsetzung, Informationssammlung und -integration sowie Handlungsplanung und -ausführung umfassen, wobei Folge- und Nebeneffekte zu berücksichtigen sind. Mit dem Konstrukt der „Aufgabenvielfalt“ wird erfasst, welches Spektrum an berufsrelevanten Tätigkeiten die Auszubildenden durchführen. „Autonomie“ wird über Items zur Selbstbestimmungsmöglichkeit bei der Aufgabebearbeitung operationalisiert. Die „Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsniveau“ schließlich zielt auf die Relation zwischen der Aufgabenschwierigkeit und dem Fähigkeitsniveau der Auszubildenden ab. Die Skalen lassen sich in Bezug auf das Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität (siehe Abbildung 1) den Oberkategorien Input und Prozess zuordnen. Die Skala Arbeitsklima des betrieblichen Lernumfelds rechnet innerhalb der Kategorie Input zu den Merkmalen des Lernorts Betrieb. Das betriebliche Lernarrangement, die soziale Einbindung sowie die betrieblichen Lernaufgaben fallen dagegen unter die Aktivitätsmerkmale im Betrieb. Das MIZEBA fokussiert mit seinem Aufgabeninventar damit ausschließlich auf die Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen – die Betitelung des Instrumentariums mit „Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ verdeutlicht dies und unterstreicht die Intention der Entwickler des Instruments. Der Begriff „Ausbildungssituation“ zielt dabei deutlich auf die Erfassung der Beschaffenheit von Ausbildungsmerkmalen ab und korrespondiert somit mit einem neutralen Qualitätsverständnis, das deskriptiv Ausbildungsbedingungen und -aktivitäten in den Blick nimmt.

Die von Rausch (2012) auf der Basis bestehender Instrumente weiterentwickelte Skalensammlung zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA; Rausch 2012) beschränkt sich ebenfalls auf den betrieblichen Lernort und legt dort den Fokus vollständig auf die Mikroebene. Die Items sind so formuliert, dass Befragte jeweils zu typischen Arbeitsaufgaben an ihrem Arbeitsplatz bzw. innerhalb ihrer Abteilung Auskunft geben können. Die Skalen erfassen die Konstrukte „Bedeutsamkeit“ (adaptiert aus MIZEBA), „Vielfalt“, „Komplexität“, „Informationsverarbeitung“, „Problemlösen“, „Planungs-“, „Entscheidungs-“ und „Methodenautonomie“ (adaptiert aus dem WDQ), Rückmeldung (in Anlehnung an JDS und WDQ sowie Eigenentwicklung) und Interaktionserfordernisse der Arbeitsaufgaben (Eigenentwicklung). Mit Blick auf das Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität fallen die im ELMA erfassten Konstrukte damit überwiegend in den Bereich der Arbeitstätigkeiten. Die beiden letztgenannten Konstrukte – Rückmeldung und Interaktion – betreffen auch Aspekte der sozialen Einbindung. Damit bezieht sich das Instrument in Bezug auf das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell auf die Aktivitäten im Betrieb. Ziel des Autors war es, die Beschaffenheit der Arbeitsaufgaben möglichst differenziert zu erfassen. Der ELMA-Fragebogen weist damit eine hohe Tiefe für die Analyse betrieblicher Ausbildungsprozesse auf, was im Rahmenmodell die Kategorie der Aktivitäten im Betrieb erweitert. Andere Bereiche des Rahmenmodells werden dagegen nicht tangiert.

Mit dem ASA (Ebner 2000) werden die kategoriebildenden Überlegungen um zusätzliche Qualitätsmerkmale insbesondere auf personaler Ebene sowie hinsichtlich des Lehrpersonals und des Outputs entscheidend erweitert. Wie die Betitelung des Instrumentariums „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ bereits nahelegt, werden auch mit dem ASA die subjektiven Wahrnehmungen der Auszubildenden hinsichtlich der Ausbildungsqualität erfasst. Das ASA-Instrument umfasst zu diesem Zweck die vier Oberkategorien „Person und Beruf“, „Betrieb und Ausbildung“, „Schule und Unterricht“ sowie „Lehrer/Lehrerin und Ausbilder/Ausbilderin“ (Ebner 2000). Die Kategorie „Person und Beruf“ erfragt neben demographischen Daten insbesondere berufsbezogene biographische Aspekte und Informationen zum Prozess der Berufswahl (Erwartungen an das Berufsbild, Wahlentscheidung, Bewerbungsprozess) und ist somit der Inputkategorie Merkmale der Auszubildenden zuzuordnen. Diese enthält neben Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf und Ausbildungsjahr Fragen zur Schullaufbahn, zu Aspirationen und Erwartungen an das Berufsbild sowie zum Berufswahlprozess. Die Oberkategorie „Betrieb und Ausbildung“ beinhaltet – wie auch das MIZEBA – Fragen zur Beanspruchung in Form von Unter- und Überforderung durch betriebliche Aufgaben. Darüber hinaus sind Fragen zum Verhältnis zum Ausbildungspersonal, zur Arbeitseinweisung, zum Feedback und zu den verwendeten Lehrmitteln und -methoden enthalten, die im Rahmenmodell unter die Kategorie Input und hier unter die Merkmale des Lernorts Betrieb fallen. Ebenso unter die Merkmale des Lernorts Betrieb fallen aus der Oberkategorie „Lehrer/Lehrerin und Ausbilder/Ausbilderin“ Fragen zur Kompetenz, dem Engagement und der Fairness der betrieblichen Ausbildungspersonen. Zur Oberkategorie „Schule und Unterricht“ zählen erneut die Beanspruchung in Form von Unter- und Überforderung, Feedback sowie die verwendeten Lehrmittel und -methoden – nun aber im schulischen Kontext. Daneben werden Fragen zur wahrgenommenen Relevanz der schulischen Inhalte formuliert. Diese Merkmale sind im Rahmenmodell der Kategorie Prozess und hier den Aktivitäten in der Schule zuzuordnen. Unter die Merkmale des Lernorts Schule fallen aus der Oberkategorie „Lehrer/Lehrerin und Ausbilder/Ausbilderin“ Fragen zur Kompetenz, dem Engagement und der Fairness der schulischen Lehrkräfte sowie Fragen zum Fächerangebot. Darüber hinaus enthält der ASA-Fragebogen ein Item zur Passung der schulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalte. An verschiedenen Stellen umfasst er zudem Fragen, welche im Rahmenmodell die Oberkategorie des Outputs tangieren. So werden die Ausbildungsabbruchneigung, die Erwartungen in Bezug auf die Abschlussklausur sowie die wahrgenommenen betrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten, die Zufriedenheit bzw. Enttäuschung mit der bisherigen Ausbildung, die u. a. auch durch die konditionale Wiederwahl von Beruf und Betrieb erfasst wird, und schließlich die Weiterbildungsabsicht erfasst.

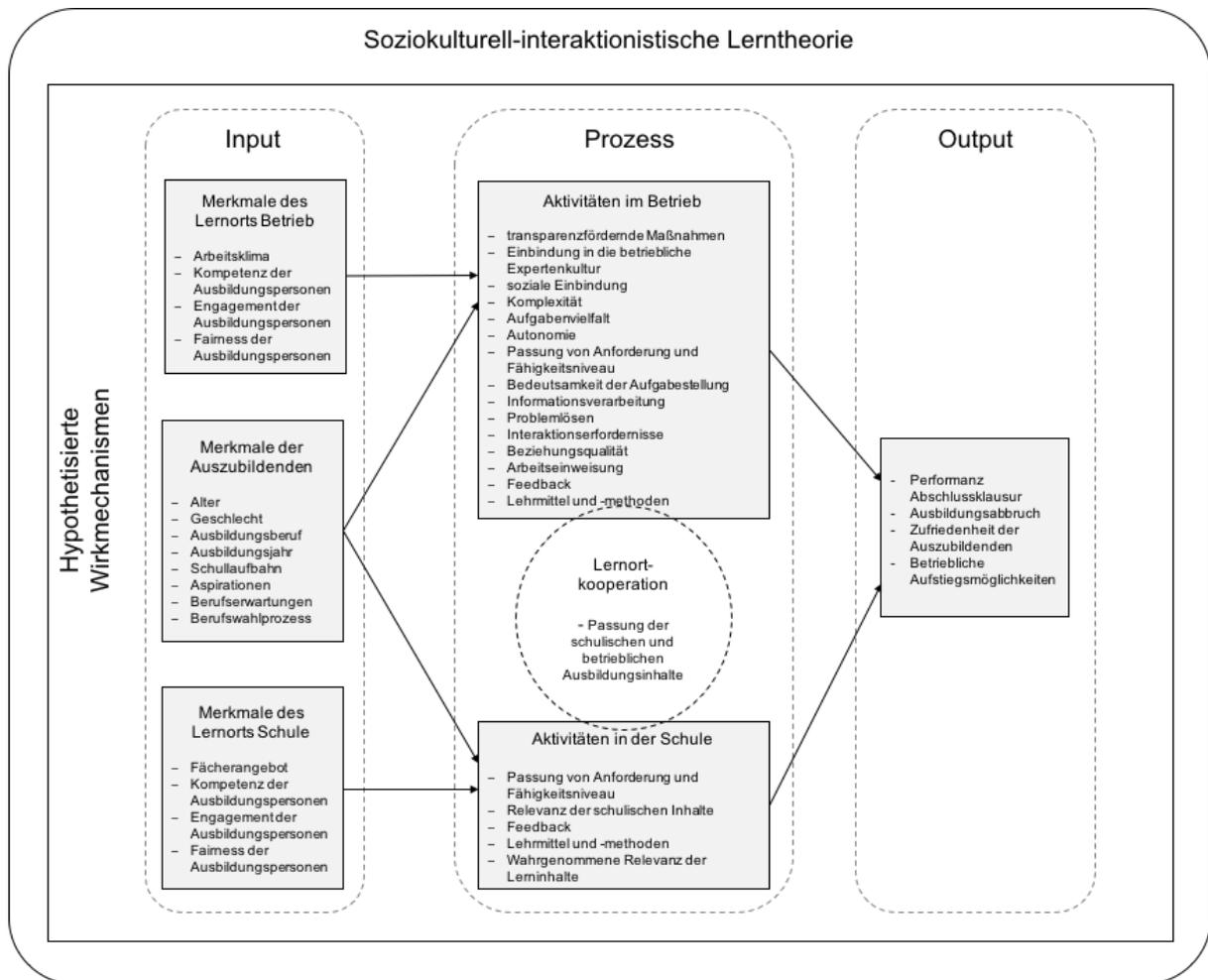


Abbildung 2: Einordnung ausgewählter Fragebogeninstrumente (MIZEBA; Zimmermann/Wild/Müller 1994, ELMA; Rausch 2012, ASA; Ebner 1997) in das Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität.

5 Ergebnisse und Forschungsdesiderate in Bezug auf die Messung der betrieblichen Ausbildungsqualität

Mit dem „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA) von Zimmermann, Wild und Müller (1994), den „Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe“ (ELMA) von Rausch (2012) und dem Fragebogeninstrument „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (ASA) von Ebner (1997) wurden im vorliegenden Beispiel drei exemplarische Fragebogeninstrumente vorgestellt und analysiert.

Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass sich alle erfassten Konstrukte der drei ausgewählten Messinstrumente in das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell dualer Ausbildungsqualität einordnen lassen. Somit sollte das Modell für die ausgewählten Studien – und ggf. auch darüber hinaus – über Integrationspotenzial verfügen. Zudem werden Schwerpunktsetzungen der analysierten Instrumente deutlich. Bezüglich der Inputvariablen beispielsweise stehen

Merkmale der Auszubildenden im Vordergrund. Dagegen lassen sich nur wenige Items und Messskalen zur Erfassung der Merkmale der Lernorte Schule und Betrieb sowie zu den Aktivitäten an Berufsschulen finden. Kaum aufgegriffen wird zudem die Frage nach der Lernortkooperation und dem Transfer des Erlernten von der Berufsschule in den Betrieb und vice versa. Ob diese Schwerpunktsetzung repräsentativ für die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung entwickelten und eingesetzten Instrumente ist, kann indes erst nach einer umfassenderen Analyse weiterer Fragebogeninstrumente beantwortet werden. Um der Kritik durch Ebner (1997) in Bezug auf den unkoordinierten und unsystematischen Forschungsstand im Bereich der Ausbildungsqualität zu begegnen, wären in diesem Zusammenhang umfassendere Systematisierungen und Metaanalysen vonnöten.

Ein weiteres Desiderat besteht in Bezug auf die empirische Analyse der theoretisch angenommenen Wirkbeziehungen. Ein erster noch unsystematischer Blick auf die empirischen Befunde zeigt, dass zum einen die postulierten Zusammenhänge zwischen Input- und Prozessvariablen und gemessenen Outputs – und hier insbesondere der Fachkompetenz – in entsprechenden Studien oft nur schwach ausgeprägt sind (z. B. Nickolaus/Norwig 2009, Rosendahl/Straka 2011). Bisher sind lediglich bedeutsame Effekte für die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden als Inputmerkmale auf der Personenebene zu mittlerem bis hohem Grade gut abgesichert (z. B. Beck/Krumm 1998, Schumann/Eberle 2014). Die geringen Effektstärken weiterer Kategorien des Rahmenmodells könnten zum einen auf eine invalide Erfassung entweder der Einflussvariablen (Input- und Prozessvariablen) oder der Outputvariablen (Kompetenzmessverfahren) hindeuten. Zum anderen ist es durch die bisher häufig isolierte Betrachtung entweder schulischer oder betrieblicher Ausbildungsmerkmale und Aktivitäten denkbar, dass weitere Variablen und Wechselwirkungen die „wahren“ Effektstärken überlagern. Zur Vermeidung von Unter- und Überbewertungen von Effektstärken müssten daher idealerweise sämtliche Merkmale und Aktivitäten – personaler, schulischer und betrieblicher Natur – simultan erfasst werden. Dies ist aktuell testökonomisch kaum zu bewerkstelligen; es besteht also der Bedarf der Entwicklung reliabler Kurzskalen. Schließlich wären quantitative Meta-Analysen der vorliegenden Studien vonnöten. Diese Art meta-analytischer Betrachtung erscheint jedoch aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionalisierungen von Ausbildungsqualität und verschiedener Instrumente zur Kompetenzmessung für wiederum unterschiedliche Domänen aktuell noch nicht möglich. Die Erfassung der Ausbildungsqualität wird daher auch in den kommenden Dekaden weiter zu entwickeln und zu systematisieren sein. Dieser Forschungsschwerpunkt wird in Mannheim seit mehr als zwei Jahrzehnten intensiv verfolgt, und dies ist nicht zuletzt das Verdienst von Hermann G. Ebner, der schon frühzeitig auf die Bedeutung beruflicher Lerngelegenheiten und deren systematischen Analyse hingewiesen und entsprechende Arbeiten vorgelegt hat.

Literatur

Baethge, M. (2014): Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, 39-62.

Baitsch, C./Frei, F. (1980): Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit. Bern.

Beck, K./Krumm, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Handanweisung. Göttingen.

Beicht, U. et al. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Online:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf (02.04.2017).

Berufsbildungsbericht (2016): Online:
https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (02.04.2017).

Biavaschi, C. et al. (2012): Youth unemployment and vocational training. In: Foundations and trends in microeconomics, 9, H. 1, 1-15.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education, 32, H. 3, 347-364.

Billett, S. (2001): Learning through work. Workplace affordances and individual engagement. In: Journal of Workplace Learning, 13, H. 5, 209-214.

Borg, I. (1992). Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie. In: Methoden der Psychologie, Bd. 13. Bern.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung – Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.

Ebbinghaus, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung sichern. Lösungen aus der Praxis. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld.

Ebbinghaus, M./Tschöpe, T./Velten, S. (2011): Qualität betrieblicher Ausbildung - Forschungsstand und Perspektiven. Eine Zwischenbilanz. In: Nickolaus, R. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 25., Stuttgart, 199-210.

Ebner, H. G. (1997): Die Ausbildung als Spiegel organisationaler Entwicklungskultur. Empirische Analysen und Zukunftsbilder. In: Drees, G./Ilse, F. (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld, 217-229.

Ebner, H. G. (2000): Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden. In: Czycholl, R. (Hrsg.): Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 13, Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, 85-103.

Ebner, H. G. (2016): Lerngelegenheiten. Analysen des Angebots. In: Ebner, H. G./Seifried, J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext. Programmatik – Modellierung – Analyse. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4 - September 2016. Online: http://www.bwpat.de/profil4/ebner_profil4.pdf (02.05.2017).

Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München.

Frieling, E. et al. (2006): Lernen durch Arbeit. Münster.

Garvin, D. (1984): What Does "Product Quality" Really Mean? Sloan Management Review, 26, H. 1, 25-44. Online:
http://www.oqrm.org/English/What_does_product_quality_really_means.pdf (22.04.2017).

Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. Bern.

Hackman, R./Oldham, G. R. (1975): Development of the job diagnostic survey. In: Journal of Applied Psychology, 60, H. 2, 159-170.

Harteis, C. et al. (2015): Effects of gender, age, and occupation on perceived workplace learning support. In: International Journal of Training Research, 13, H. 1, 64-81.

Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41. Weinheim, Basel, 17-39.

Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41. Weinheim, Basel, 41-51.

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule. In: Pädagogik, 58, H. 2, 42-46.

House, J.S. (1977): The three faces of social psychology. In: Sociometry, 40, 161-177.

Kell, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 5. Stuttgart.

Kell, A./Kutscha, G. (1983): Integration durch Differenzierung der "Lernorte"? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In: Niehues, M./Ruhland, H.-J./Steffen, H.-J. (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld.

Krewerth, A./Eberhard, V./Gei, J. (2008): Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Online:
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisse_20081114.pdf (02.04.2017).

Kurz, S. (2006): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: F. Rauner (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 427-435.

Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler.

Lempert, W. (2009): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.

- Mirbach, H. (2009): Qualität in der beruflichen Bildung - zur Auslegung des Qualitätsbegriffs. In: Münk, H. D./Weiß, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderate. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 59-68.
- Morgeson, F. P./Humphrey, S. E. (2006): The Work Design Questionnaire (WDQ). Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. In: Journal of Applied Psychology, 91, 1321-1339.
- Nickolaus, R./Norwig, K. (2009): Mathematische Kompetenzen von Auszubildenden und ihre Relevanz für die Entwicklung der Fachkompetenz – ein Überblick zum Forschungsstand. In: Heinze, A./Grüßing, M. (Hrsg.): Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht. Münster, 204-216.
- Nickolaus, R. et al. (2011): Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 25, 77-94.
- OECD (2016) (Hrsg.): Learning for Jobs. Paris.
- Ott, B./Scheib, T. (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Berlin.
- Piening, D. et al. (2012): Hintergründe vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden und Betrieben in der Region Leipzig. Leipzig.
- Rausch, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden.
- Rausch, A. (2012): Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA). Forschungsbericht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Rheinberg, F. (2008): Motivation, 7. Auflage. Stuttgart.
- Rosendahl, J./Straka, G. (2011): Kompetenzmodellierung zur wirtschaftlichen Fachkompetenz angehender Bankkaufleute. In: Zeitschrift für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, 107, H. 2, 190-217.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld.
- Schmidt, K.-H. et al. (1985): Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsinhalten. Der Job Diagnostic Survey (JDS). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 29, 162-172.
- Schumann, S./Eberle, F. (2014): Wirtschafts-, Mathematik- und Deutschkenntnisse Deutschschweizer Lernender am Ende der Berufsmaturität und des Gymnasiums. In: Eberle, F./Schneider-Taylor, B./Bosse, D. (Hrsg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden, 215-229.

Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 610-627.

Stegmann, S. et al. (2010): Der Work Design Questionnaire. Vorstellung und erste Validierung einer deutschen Version. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 54, H. 1, 1-28.

Stockmann, R. (1993): Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung. Berlin.

Timmermann, D./Windschild, T. (1996): Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung. In: Timmermann, D. et al. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, 79-90.

Tynjälä, P. (2013): Toward a 3-P Model of Workplace Learning – a Literature Review. In: Vocations and Learning, 6, H. 6, 11-36.

Van Buer, J. (1999): Effectiveness, efficiency and economic benefit of investments in vocational education and training. Control of educational processes – effectiveness and efficiency of vocational education and training. In: van Buer, J./Seeber, S./Dalkalachev, H. (Hrsg.): Studies to business education and adult pedagogics from the Humboldt-University at Berlin. Sofia, 9-56.

Zimmermann, M./Wild, K./Müller, W. (1994): Kreuzvalidierung des Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA) bei Studierenden der Berufsakademie Baden-Württemberg. Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim, Nr. 32. Mannheim.

Zitieren dieses Beitrages

Klotz, V. K./Rausch, A./Geigle, S./Seifried, J. (2017): Ausbildungsqualität – Theoretische Modellierung und Analyse ausgewählter Befragungsinstrumente. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für HERMANN G. EBNER, hrsg. v. Matthäus, S./ Aprea, C./Ifenthaler, D./Seifried, J., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/profil5/klotz_etal_profil5.pdf (23-05-2017).

Die AutorInnen



JProf. Dr. VIOLA KATHARINA KLOTZ

Universität Mannheim, Juniorprofessur für Kompetenzentwicklung und Ausbildungsqualität

viola.klotz@bwl.uni-mannheim.de

<https://klotz.bwl.uni-mannheim.de>



Prof. Dr. ANDREAS RAUSCH

Universität Mannheim, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

rausch@uni-mannheim.de

<https://wipaed.uni-mannheim.de/lehrstuehle/>



SVENJA GEIGLE, M.Sc.

Universität Mannheim, Juniorprofessur für Kompetenzentwicklung und Ausbildungsqualität

geigle@bwl.uni-mannheim.de

https://klotz.bwl.uni-mannheim.de/mitarbeiter/svenja_geigle/



Prof. Dr. JÜRGEN SEIFRIED

Universität Mannheim, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik - Berufliches Lehren und Lernen

seifried@bwl.uni-mannheim.de

http://seifried.bwl.uni-mannheim.de/de/team/prof_dr_juergen_seifried