

Qualitätssicherung in der  
Erzieherausbildung  
unter besonderer  
Berücksichtigung der Lernortkooperation

**Dissertation**

zum Erwerb des akademischen Grades Dr. phil.

Fakultät für  
Bildungswissenschaften

Universität Duisburg-Essen  
Campus Essen

Ludwig Wenzel  
geboren am 10.07.1957 in Neuenrade

Datum der Disputation: 12.Juni 2008

1. Gutachter: Prof. Dr. Tassilo Knauf
2. Gutachter: Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning
3. Gutachter: Prof. Dr. Norbert Meder

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>6</b>
<b>1. Einführung</b>	<b>7</b>
1.1. allgemeine Entwicklung der Qualitätsdiskussion	7
1.1.1. Profit-Organisationen .....	7
1.1.2. Non-Profit-Bereich.....	8
1.1.3. Gesellschaftliche Einschätzung .....	9
1.2. Dimensionen der Qualität	13
1.3. Zielsetzung dieser Arbeit	18
<b>2. Erzieherausbildung</b>	<b>20</b>
2.1. Anforderungen an Erzieher	20
2.2. Erzieherausbildung in der Fachschule	23
2.2.1. Intention und Positionierung.....	23
2.2.2. Struktur.....	28
2.2.3. Lernfelddidaktik.....	35
2.2.4. Lernpartnerschaften .....	40
2.2.5. Lernortkooperation .....	42
2.3. Weitere nationale Konzepte der Erzieherausbildung	49
2.3.1. Berufsfachschulen mit AHR .....	49
2.3.2. Hochschulen mit BA.....	51
2.3.3. Aufbaulehrgänge.....	52
2.4. Europäische Konzepte der Erzieherausbildung	54
<b>3. Qualitätssicherungskonzepte für die Erzieherausbildung</b>	<b>59</b>
3.1. Total Quality Management (TQM)	60
3.2. DIN EN ISO 9000 ff.: 2000	65
3.3. EFQM	68
3.4. Benchmarking	75
3.5. Evaluation als Konzept	79
3.6. Dialogische Konzepte	80
3.7. Schulprogrammarbeit	82
3.8. Qualitätsanalysen an Schulen in Nordrhein-Westfalen	86
3.9. Systemisches Denken im Kontext der Qualitätssicherung	88
<b>4. Prozesse der Qualitätssicherung</b>	<b>100</b>
4.1. Zielprozesse	103

4.1.1. Kriterium: Zielvereinbarungen .....	103
Modul: Leitziele erarbeiten.....	103
Modul: Leitziele kommunizieren.....	105
Modul: Leitziele vorleben.....	106
4.1.2. Kriterium: Strategien und Verbesserungsplanung .....	108
Modul: Strategien entwickeln.....	109
Modul: Verbesserungen planen.....	112
4.2. Unterstützungsprozesse .....	113
4.2.1. Kriterium 1: Studierenden-Orientierung .....	114
Modul: Kundenkreise bestimmen.....	114
Modul: Studierende akquirieren .....	123
Modul: Anforderungen ermitteln.....	123
4.2.2. Kriterium 2: Mitarbeiterorientierung .....	125
Modul: Mitarbeiter qualifizieren.....	126
Modul: mit Mitarbeitern kommunizieren .....	127
Modul: Mitarbeiter motivieren .....	128
Modul: Arbeitszeitmodelle entwickeln.....	131
4.2.3. Kriterium 3: Ressourcenorientierung.....	132
Modul: finanzielle Ressourcen managen.....	133
Modul: ein Berichtswesen entwickeln .....	134
Modul: Begleitsysteme für die Evaluation planen .....	135
4.2.4. Kriterium 4: Partnerorientierung.....	139
Modul: Partner auswählen.....	139
Modul: Partnerschaften aufbauen .....	140
Modul: Partner unterstützen und schulen.....	143
4.3. Kernprozesse .....	144
4.3.1. Modul: Prozesse managen.....	145
4.3.2. Modul: Beziehungen und Beschwerden managen .....	149
4.4. Evaluationsprozesse .....	151
4.4.1. Indikator 1: Kundenzufriedenheit.....	156
4.4.2. Indikator 2: Mitarbeiterzufriedenheit.....	159
4.4.3. Indikator 3: Partnerzufriedenheit .....	162
4.4.4. Indikator 4: Gesellschaftliche Verantwortung / Image .....	165
4.4.5. Indikator 5: Ergebnisse der schulischen Tätigkeit .....	167
4.5. Verbesserungsprozesse .....	170

4.5.1. Modul: Prozesse umgestalten.....	171
4.5.2. Modul: Prozesse optimieren.....	173
4.5.3. Qualitätswerkzeuge, -techniken und -programme.....	174
<b>5. Implementierende und divergierende Prozesse</b>	<b>177</b>
5.1. Implementierende Prozesse	177
5.1.1. Ablauf der Einführung.....	177
5.1.2. Das Berliner Umsetzungsmodell.....	177
5.1.3.. Das Reifegradmodell nach Malorny.....	180
5.2. Divergierende Prozesse	182
5.2.1. Widerstände im Kollegium.....	182
5.2.2. Reorganisationshemmnisse in einer Fachschule.....	184
5.2.3. Überlegungen zur Rolle des Qualitätsbeauftragten.....	188
5.2.4. Kontrolle vs. Reflektion.....	189
5.2.5. Externe Evaluation, Benchmarking und Zertifizierung.....	189
5.2.6. Zeit- und Kostenaufwand für Qualitätsmanagement.....	191
<b>6. Empirische Untersuchung</b>	<b>193</b>
6.1. Einleitung	193
6.2. Forschungsstand und Theorie	193
6.3. Theoretisches Modell der Untersuchung	194
6.4. Dimensionen der Lernortkooperation und Hypothesenbildung	195
6.4.1. Struktur.....	195
6.4.2. Transparenz.....	197
6.4.3. Kontinuität.....	198
6.4.4. personale Beziehungen.....	199
6.4.5. Tabellarische Darstellung der Hypothesen.....	199
6.5. Methoden	201
6.5.1. explorativer Pretest.....	201
6.5.2. Untersuchungsdesign.....	201
6.5.3. Untersuchungsinstrumente.....	208
6.5.4. Stichprobenkonstruktion.....	209
6.5.5. Untersuchungsdurchführung.....	210
6.5.6. Stichprobenbeschreibung.....	211
6.5.7. Statistische Auswertungsmethoden.....	214
6.6. Ergebnisse	214
6.6.1. Auswertung der einzelnen Fragestellungen.....	214

6.6.2. Befunde zu den drei Fachschulengruppen.....	250
6.6.3. Befunde zu Prozessen und Dimensionen .....	253
6.7. Interpretation der Untersuchungsergebnisse	267
7. <b>Ausblick</b>	294
<b>Literaturverzeichnis</b>	306
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	328
<b>Tabellenverzeichnis</b>	330
<b>Anlagen</b>	335
Anlage Fragebogen	335
Anlage: Statistische Gesamtauswertung	341
Anlage: Bedeutung der Aussagen.....	341
Anlage: Qualität der Umsetzung der Aussagen .....	399

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit ist über einen Zeitraum von 10 Jahren entstanden. Inzwischen gab es viele bildungspolitische Entwicklungen auf der europäischen, Bundes- und Landesebene und in der Erzieher/innenausbildung. Dies hatte zur Folge, dass ich meine Arbeit immer wieder aktualisiert habe. Ältere Entwürfe meiner Dissertation erschienen mir schon nach wenigen Jahren antiquiert.

Im Jahre 1999 entstanden bereits viele Konzepte und Modelle zur Qualitätssicherung und das Thema war nicht nur aktuell sondern auch durchaus mit Neugierde besetzt. Da ich selbst - in meiner beruflichen Praxis als Lehrer – in dem untersuchten Feld arbeite ergaben sich schon früh gute Möglichkeiten Qualität in der Erzieherausbildung zu entwickeln und zu sichern. Im November 2004 habe ich meine bundesweite Befragung durchgeführt.

Im Dezember 2006 konnte ich meine Dissertation erstmalig an der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen) abgeben. Nach Absprache mit meinem Doktorvater Prof. Dr. Tassilo Knauf habe ich kurz darauf meine Dissertation zurückgezogen - um noch einige formale und inhaltliche Anpassungen vorzunehmen - und wieder neu eingereicht.

Am 12. Juni 2008 fand die Disputation statt. Ich fand es gut, dass der explorative Charakter meiner Untersuchung diskutiert wurde und in der Nachbearbeitung noch deutlicher dargestellt werden sollte.

Mit dem Zeitpunkt der Veröffentlichung würde ich gerne wieder viele aktuelle Entwicklungen aufnehmen, da sich zwischen 2006 und 2009 wieder viel verändert hat. Leider ist dies nicht möglich.

Ich möchte an dieser Stelle aber noch einmal die Gelegenheit ergreifen und meinem Doktorvater Prof. Dr. Tassilo Knauf ganz herzlich für seine kompetente Begleitung danken.

Ich danke allen denen, die sich an meiner Befragung beteiligt haben. Leider konnte ich die Befragungsergebnisse noch nicht veröffentlichen. Ich bitte um Nachsicht.

Weiterhin danke ich allen denen, die mich bei meiner Dissertation unterstützt haben. An erster Stelle danke ich meiner Familie – insbesondere meiner Frau Cornelia -, meinen Kollegen und meinen Freunden.

Ludwig A. Wenzel

Langenfeld im Oktober 2009

## **1. Einführung**

### **1.1. allgemeine Entwicklung der Qualitätsdiskussion**

Die Diskussionen um intensives Qualitätsmanagement in der Erzieherausbildung sind mehrheitlich durch die kommunale Verwaltungsreform und darüber hinaus in systematischen Entwicklungsprozessen in vielen öffentlichen und öffentlich geförderten Organisationen bereits eingeleitet. Diesen Prozess führen Experten aus Hochschulen, kirchlichen und paritätischen Verbänden, Unternehmensberater gefolgt von den Medien, die den Dialog bekannt machen. Aus einem Pool von Erwartungen, Interessen, Profilierungsbestrebungen der Experten, Deutungen über Notwendigkeit von Qualitätsmanagements sowie allgemeiner gesellschaftlicher Trends - insbesondere die Pisa-Studie - hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Qualitätsmanagement auch in Schulen zur Professionalisierung gehört und implementiert werden soll.<sup>1</sup> Nach Miller gibt es hier nicht „den Verursacher“ einer Entwicklung - vielmehr besteht ein Zusammenspiel von vielen Kräften, Ereignissen und Entwicklungen.<sup>2</sup>

#### *1.1.1. Profit-Organisationen*

Die Wirtschaft befindet sich in einem grundlegenden strukturellen Wandlungsprozess, welcher unter anderem ausgelöst wurde durch die Einführung neuer Technologien aber auch die Globalisierung von Produktion und Markt. Die Identifikation zwischen Mensch und Arbeit als wesentliche Voraussetzung für die Beherrschung komplexer betrieblicher Abläufe, ist dabei als Erkenntnis in den Vordergrund gerückt. Begriffe wie Total-Quality-Management, Gruppenarbeit, Kooperation, Lernstatt, und soziale Kompetenz kennzeichnen schlagwortartig die Richtung der angestrebten Veränderungen. Personalqualifikationen werden zunehmend mit Technik und Organisationen zu gleichwertigen Elementen der betrieblichen Gestaltung von Arbeitssystemen. Neue Logistikkonzepte wie Just in Time, Lean-Production, kürzer werdende Innovationszyklen und ein neues verändertes Kundenverhalten beeinflussen den Markt. Die Qualität von Produkten und Dienstleistungen rückt immer mehr in den Vordergrund.<sup>3</sup> Weitere Hintergründe der Qualitätsoffensive sind wachsende Qualitätsansprüche der Verbraucher. Fehler werden nicht mehr ohne weiteres akzep-

---

<sup>1</sup> vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern; Seelze 2003 S. 11 f.

<sup>2</sup> Miller, T.: Ressourcenmanagement in der Kita; München 2001 S. 24

<sup>3</sup> vgl. Pfeiffer, T.: Qualitätsmanagement als Element von Schul- und Unternehmensentwicklung - ein Baustein für die Berufsschule der Zukunft, Düsseldorf 1997, S. 30f.

tiert. Die Kosten für Ausschuss, Nachbesserung und Gewährleistung belasten die Geschäftsergebnisse. Durch frühzeitige Fehlererkennung und -vermeidung, beherrschte Geschäftsprozesse, kontinuierliche Verbesserung und verschleierte Organisationen werden Kosten gesenkt. Vertraglich vereinbarte und vor neutraler Stelle zu bestätigende Qualitätsfähigkeiten von Lieferanten führen zur Vertrauensbildung (Zertifizierung).<sup>4</sup>

Qualität wird als ein entscheidender Faktor im Wettbewerb der Zukunft angesehen. Das Drumherum der (Dienst)Leistung gewinnt zunehmend Bedeutung, weil Produkte und Dienst sich qualitativ immer ähnlicher werden.<sup>5</sup> Die Profit-Organisationen haben sich auf diese Entwicklung schon vor Jahren eingestellt und dafür mit großer Motivation das Qualitätsthema ingenieurmäßig abgearbeitet: neben einer neuen Fachsprache sind Modelle und Werkzeuge entwickelt, Lehrstühle und Studiengänge eingerichtet worden. ISO 9000 und andere Normensysteme eroberten den Markt und förderten den Bedarf an spezifischer Beratung zu einer neuen Wachstumsbranche.<sup>6</sup>

#### *1.1.2. Non-Profit-Bereich*

Für den Non-Profit-Bereich hat die „Kommunale Geschäftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ (KGST) ihre Vorschläge zur neuen Steuerung bereits 1993 und - neben der Jugendhilfe - auch die Schule exemplarisch in den Blick genommen. Im Gesundheitsbereich sind Qualitätsanforderungen zu diesem Zeitpunkt schon üblich. Bemühungen des Gesetzgebers, die sozial- und schulrechtlichen Bestimmungen auch in anderen Leistungsbereichen entsprechend zu ändern, warfen ihre Schatten voraus.<sup>7</sup>

Dienstleistungsqualität wird in der Wirtschaft als entscheidender Faktor im Wettbewerb der Zukunft angesehen. „Wo Produkte sich qualitativ immer ähnlicher werden, gewinnt das Drumherum der Leistung zunehmend Bedeutung“.<sup>8</sup> Die Profit-Organisationen haben sich auf diese Entwicklung schon vor Jahren eingestellt und dafür mit großer Motivation das Qualitätsthema ingenieurmäßig abgearbeitet: Neben einer neuen Fachsprache wurden Modelle und Werkzeuge entwickelt, Lehrstühle und Studiengänge eingerichtet. ISO 9000

---

4 vgl. Gerull, Peter: Qualitätsmanagement: Einführung in die aktuelle Diskussion in: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und -bewertung in der Sozialen Arbeit, Systematische Ansätze und Verfahren, Hannover 1998 S. 13

5 vgl. ebda.

6 vgl. ebda S. 14

7 vgl. ebda

8 ebda. S. 13

und andere Normensysteme eroberten den Markt und förderten den Bedarf an spezifischer Beratung zu einer neuen Wachstumsbranche.<sup>9</sup>

Weitere Hintergründe für die Qualitätsoffensive in den Fachschulen für Sozialpädagogik und in der Sozialen Arbeit sind in der gegenwärtigen rezessionsbedingten Krise der öffentlichen Haushalte längst zu sehen. Dies schließt notgedrungen den Umbau und Abbau sozialstaatlicher Leistungen und den zunehmenden Legitimationsdruck auf Leistungsanbieter mit ein und postuliert Transparenz auch auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis. Die öffentliche Verwaltung befindet sich z.Z. in einem Reorganisationsprozess und ist an konstruktiven Lösungen interessiert. Neue Steuerungsmodelle, betriebswirtschaftliche Methoden und Denkansätze stehen als Hoffnungsträger für die Konsolidierung der Haushalte und die Modernisierung der Gesellschaft. Gegenüber den leistungserbringenden Einrichtungen und Diensten wird die Position der Sozialleistungsträger durch die gesetzlichen Anforderungen an Qualitätssicherung, Wirtschaftlichkeit, Zielwirksamkeit und Transparenz gestärkt. Zwischen den Leistungsanbietern entsteht durch Öffnung der Märkte, Outcontracting und Expansion privat gewerblicher Betriebe ein verstärkter Wettbewerb. Fachliche Weiterentwicklungen Sozialer Arbeit und des Managements, Anwendung betriebswirtschaftlicher Verfahren zur Organisations- und Prozessoptimierung, sowie kontinuierliche Evaluation sicher zu stellen fördern die Professionalisierung. Außerdem kann ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel durch Individualisierung, Demokratisierung, Abflachung von Hierarchien, Beteiligung, Dienstleistungen-/Kundenorientierung und Niederschlag in der Gesetzgebung festgestellt werden.<sup>10</sup>

### *1.1.3. Gesellschaftliche Einschätzung*

Im März 1997 fand unter Federführung des „Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen“ eine Fachtagung unter dem Thema: „Qualität macht Schule. Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen und Kollegschaften“<sup>11</sup> statt mit der Zielsetzung die Initiativen der berufsbildenden Schulen und Kollegschaften des Landes Nordrhein-Westfalen zu Fragen des Qualitätsmanagements darzustellen und zu diskutieren. Schon 1998 veröffentlichte das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen die Broschüre: „Qualität als gemeinsame Aufgabe - ein Rahmenkonzept zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

---

9 vgl. ebda. S. 14

10 vgl. ebda S.13

11 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 1997, Qualität macht Schule

schulischer Arbeit“<sup>12</sup>. Hier werden Forderungen zur Qualitätssicherung ausgesprochen, die auch die Qualitätsentwicklung an für die Erzieherausbildung fördern soll.

Ein wichtiger Diskussionsansatz ist die Erkenntnis, dass schulische Qualität künftig stärker als bisher bewusst auf der Ebene der einzelnen Ausbildungsstätte gestaltet werden kann und muss, denn die Qualität der Ausbildung wird entscheidend durch die einzelne Ausbildungsstätte bestimmt. Damit richtet sich der Blick auf Faktoren der inneren Gestaltung der Fachschulen wie z.B. pädagogischer Grundkonsens, klare Leistungsorientierung, herausfordernder Unterricht, Zielklarheit sowie wirksame Führung durch die Schulleitung.

Die Bedeutung der pädagogischen Handlungseinheit Schule wird erkannt mit der Konsequenz und Forderung eine Politik der Stärkung der Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der einzelnen Ausbildungsstätte zu forcieren. Ziel ist es die Schulen zur Herausbildung der positiver Planungsvorhaben und Planungsschritte als Orientierungshilfe zu bewegen.

Aus der europäischen Integration und der wirtschaftlichen Globalisierung kommen für die Bildungsgänge in der Fachschule Anregungen für einen verstärkten Wettbewerb der Staaten und verschiedenen Regionen eines Staates untereinander, der auch andere Bildungssysteme einschließt. Das Zusammenwirken verschiedener Fachschulen an der Internationalisierung schärft das besondere Profil einzelner Ausbildungsstätten. Dabei gewinnen vergleichende Studien über die wachsenden Qualifikationsanforderungen schulischer Arbeit an Bedeutung. Rangfolgen zwischen Ländern oder Schulsystemen und Schulformen werden inzwischen aufmerksam beobachtet und, die aus solchen Studien stammenden Tests vertiefen und erweitern die Fach- und Allgemeinbildung<sup>13</sup>.

Die steigenden Schulabgängerzahlen und die ungünstigen Chancen für eine spätere Berufstätigkeit macht es schwierig, für alle Bewerber einen Ausbildungsplatz bereitzustellen. Die Zugangsberechtigungen zur Hochschule nehmen jedoch zu und immer mehr junge Menschen streben einen Hochschulabschluss an. Die kritische Frage nach der Studierfähigkeit eines Teils der Studienberechtigten führt zu intensiven Bemühungen, die Ansprüche an Studierfähigkeit zu klären und ihre optimale Entwicklung in den zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen (insbesondere der gymnasialen Oberstufe) zu fördern.

---

12 ebda.

13 ebda.

Die wachsende Bedeutung neuer Technologien und Medien wie auch die zunehmende Erfahrung kultureller Vielfalt als Ergebnis internationaler Migration führt zu einer Veränderung der Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen. Die Anforderungen und Unsicherheiten der sich wandelnden Erwerbsgesellschaft werden bereits für die Heranwachsenden erfahrbar, traditionelle Werte im Bereich von Arbeit und Leistung verlieren im Zusammenhang mit einem allgemeinen Wertewandel an Kraft und eine stärkere Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen entwickelt sich mit dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche heute früher Freiräume und Selbstständigkeit erhalten.<sup>14</sup> Aus aktuellem Anlass haben die Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen und die beiden christlichen Kirchen ein „Bündnis für Erziehung“ ins Leben gerufen. Dieses Bündnis solle Grundlage für die Werteerziehung in Tageseinrichtungen für Kinder erarbeiten. Unsere gesamte Kultur basiere auf christlichen Werten und Tugenden wie Respekt, Verlässlichkeit, Vertrauen und Aufrichtigkeit, die den Kindern helfen könnten ihren Weg ins Leben zu finden.<sup>15</sup>

Neue Qualitätssicherungsstrategien fordern eine gesteigerte Ergebnisorientierung, in deren Kontext der Nutzer an Bedeutung gewinnt und im Prozess sozialer Dienstleistungen aufgewertet wird. Zunehmender Kostendruck führt andererseits bei den Anbietern zu Umstrukturierungen, die unternehmerisches, wirtschaftliches Handeln effektiver ermöglichen. Durch die Implementierung neuer Steuerungsmodelle und personenbezogener Dienstleistungen entsteht ein sozialwirtschaftlich bestimmter Dritter Sektor, in dem Gesichtspunkte der Effizienz und Effektivität an politischer Bedeutung gewinnen. Der Sozialstaat wandelt sich parallel in einen Gewährleistungsstaat mit radikal veränderten sozialpolitischen Vorgaben. Das politische Motto „Fördern und Fordern“ wird zur Leitidee sozialstaatlichen Handelns und unterwirft traditionelle Hilfeformen und -organisationen einem umfassenden Aktivierungsanspruch.<sup>16</sup>

Weitere aktuelle und mittelfristige An- und Herausforderungen beeinflussen und prägen die zukünftige Soziale Arbeit und Ausbildung gravierend:

---

14 vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“, Düsseldorf 1998 S. 7f.

15 vgl. Pressemitteilung der Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 20.4.2006

16 vgl. Maaser, Wolfgang: Aktivierung von Verantwortung – Vom Sozialstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft, unveröffentlichtes Manuskript, Bochum 2006

Der Aktivierungsanspruch birgt neue Risiken und Herausforderungen für die Zielgruppen. Für die Anbieter von Dienstleistungen (auch von Ausbildungen) erhöht sich der Druck, stärker ergebnisorientiert zu arbeiten. Die demografische Entwicklung wird mittel- und langfristig gravierende Auswirkungen haben und adäquate Veränderungsprozesse einfordern. Der gleichzeitige Anstieg der Anzahl von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft und erfordert eine hohe interkulturelle Kompetenz in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Anbieter sozialer Ausbildungen müssen künftig Genderfragen in ihrer Arbeit angemessen berücksichtigen. Die zunehmende Individualisierung von Hilfeleistungen (Hilfeplanung, Case-Management) führt dazu, dass eine eher institutions- und angebotsorientierte, auf umfassende Versorgung angelegte Dienstleistung abgelöst wird von einer Unterstützung, die den individuellen Bedarf des Einzelnen und seines Umfeldes in den Blick nimmt. Ambulante Angebote lösen zunehmend stationäre Versorgung ab. Die Entwicklung von passgenauen Unterstützungsleistungen in Kommunikation mit den Betroffenen bestimmt immer mehr die Auswahl des Hilfeangebotes. Dies erfordert eine vernetzte und multiprofessionelle Arbeit und Berücksichtigung in der Ausbildung. Dabei entwickelt sich ein eher personenorientierter Ansatz und eine stärkere Orientierung an Lebenswelt und Sozialraum. Die beschriebenen Entwicklungen verändern auch die Ausbildung sozialer Fachkräfte und nicht nur die traditionelle Wohlfahrtspflege.<sup>17</sup>

Die Jugendminister fordern bereits 1998, dass Ausbildung, die auf eine solche Berufspraxis vorbereiten soll, die Lebensrealität ihrer Klientel ebenso in den Blick nehmen muss wie die Dynamik des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes; sie muss sich weiterhin lösen von einer an Fächern und Wissenschaftsdisziplinen orientierten Qualifikation und hinkommen zu einer Orientierung des Fächerkanons an Verwendungssituationen in der Berufspraxis; sie muss weg vom konventionellen Unterricht und lernstoffbezogenen Lernen sowie von der Trennung zwischen schulischer Innenwelt und sozialem Umfeld und hinkommen zu einer Arbeit in situationsbezogenen Projekten, einem forschenden und entdeckenden Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen; die Vermittlung veränderter Lerninhalte und geänderter Zielsetzungen muss sich auf die Gestaltung des Lernarrangements selbst auswirken, indem, bezogen auf die Lebens- und spätere Berufspraxis der Studierenden qualifiziert, projektorientiert, disziplinübergreifend und kooperativ, gelernt wird; Ausbildung muss nach Meinung der Jugendminister die Prinzipien der pädagogischen Arbeit zum

---

<sup>17</sup> vgl. ebda.

Grundsatz eigener Unterrichtsgestaltung machen. Zeitgleich hat die Jugendministerkonferenz festgestellt, dass die Sicherstellung dieser Qualifikation nicht alleinige Aufgabe der schulischen Ausbildungsstätten ist. Vielmehr muss die Kinder- und Jugendhilfe in den praktischen Ausbildungsabschnitten unmittelbar dazu beitragen, die Qualifizierungsziele und -inhalte zu erreichen.<sup>18</sup>

## 1.2. Dimensionen der Qualität

Der Begriff „Qualität“ leitet sich aus dem Lateinischen „Qualitas“ ab und wird übersetzt mit Beschaffenheit. Laut Brockhaus ist Qualität die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften einer Person oder Sache und kann auch mit Beschaffenheit oder Güte übersetzt werden. Unterschieden wird zwischen objektiver Qualität, die auf messbare stoffliche Eigenschaften bezogen ist, und subjektiver Qualität, die sich auf die Abstufung des Eignungswertes gleichartiger Güter für die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse bezieht. Für den Markterfolg ist die relative Qualität entscheidend, also die Qualität im Vergleich zu anderen Konkurrenten.<sup>19</sup> In den Naturwissenschaften beschreibt die typische Zusammensetzung eines Stoffes auch die Qualität des Stoffes. Im Gegensatz zur quantitativen Analyse, mit die sich auf die Bestimmung der Menge bzw. Masse bezieht beschäftigt sich die qualitative Analyse mit der Frage nach den typischen Eigenschaften eines Stoffes. Die qualitative Analyse betrachtet sowohl die einzigartige Eigenschaften als auch verallgemeinerbare Strukturmerkmale. Der Unterschied und die Gemeinsamkeit bilden hier eine Einheit. Ganz bestimmte messbare Eigenschaften bilden also die Qualität eines Stoffes, wobei diese Objektivität als typische Beschaffenheit eines Stoffes wertneutral ist. Das Element Natrium hat einerseits andere Eigenschaften als das Element Kalium und andererseits besitzen beide Stoffe auch gemeinsame Eigenschaften, die zu einer Klassifizierung der Alkalimetalle führen. Der Qualitätsbegriff macht hier deutlich, dass Natrium eine andere, jedoch nicht eine höhere oder niedrigere Qualität hat als Kalium.<sup>20</sup> Erst wenn Menschen bestimmte Anforderungen hinsichtlich eines Nutzeffektes stellen, kann die Qualität und der Wert eines Stoffes bzw. Systems beschrieben werden. Der Qualitätsbegriff ist auf den Vergleich der Güte verschiedener Stoffe oder Systeme bezogen und unterliegt subjektiven Bestimmungen des-

---

18 vgl. Jugendministerkonferenz (JMK): Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Kassel 1998

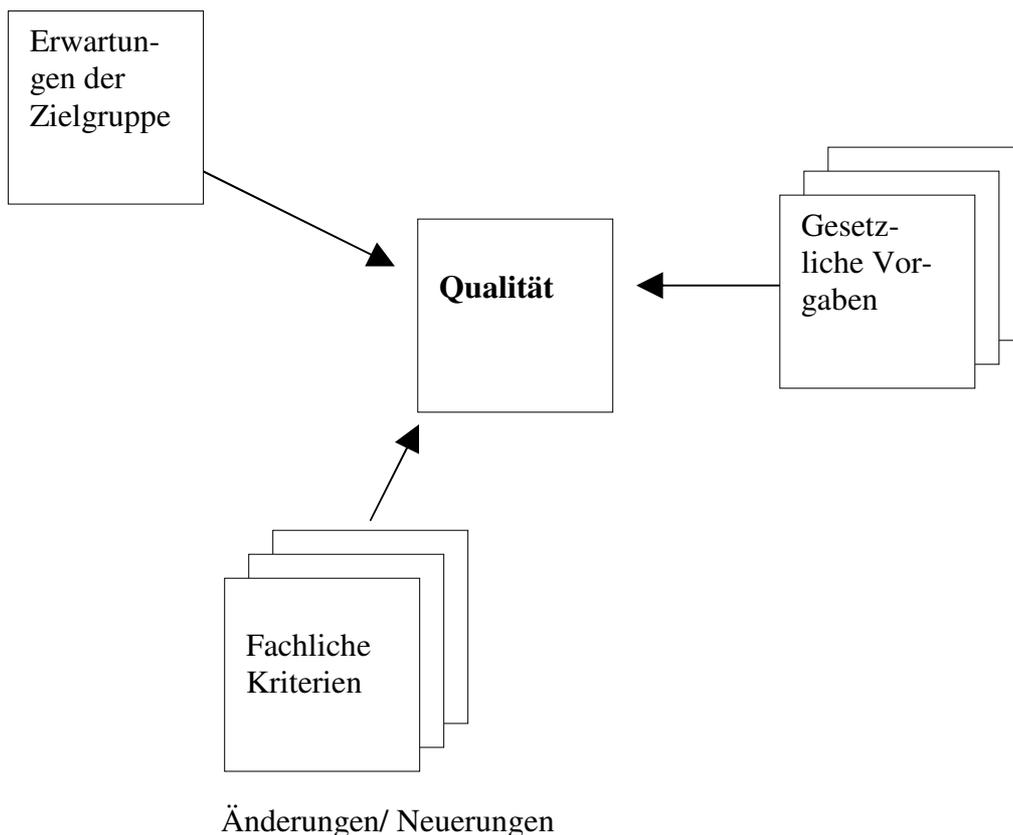
19 Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 17. Mannheim 1998, S. 657

20 vgl. Riecke-Baulecke, Thomas: Effizienz von Lehrarbeit und Schulqualität, Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2001, S. 112f.

sen, worin die erwartete bzw. geforderte Qualität bestehen soll. Somit ist Qualität immer ein relativer Begriff, der je nach Interessen und Bedürfnislage unterschiedlich gewertet wird. Es ist nicht verwunderlich, dass ein einheitlicher Qualitätsbegriff fehlt, vielmehr werden unterschiedlichste Erwartungen zum Ausdruck gebracht.<sup>21</sup>

Die wohl bekannteste Definition von Qualität der International Organisation for Standardization (ISO) lautet: „Qualität ist die Gesamtheit der Merkmale einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“<sup>22</sup>

Eine ähnliche Begriffsbestimmung verwendet die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) mit der DIN ISO 55350, Teil 11: „Qualität ist hier die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht.“<sup>23</sup> Demnach bedeutet Qualität, den gestellten Erwartungen gerecht zu werden, wobei die Kunden als Zielgruppe diese Anforderungen mitbestimmen.<sup>24</sup>



---

21 ebda.

22 DIN 8402

23 Knauer, Wolfgang: Qualitätsmanagement in sozialen Organisationen, Bonn 2001, S.3

24 vgl. ebda.

Abbildung 1: Dimensionen von Qualität<sup>25</sup>

Schmalz und Schröder<sup>26</sup> differenzieren Qualität aus unterschiedlichen Perspektiven: sie beschreiben eine transzendente Sichtweise, wonach Qualität etwas Einzigartiges ist, das – wie bei künstlerisch hochwertigen Arbeiten - kompromisslos höchsten (subjektiven) Ansprüchen Rechnung trägt. Qualität in produktbezogenen Ansätzen ist auf messbare Eigenschaften ausgerichtet, sodass Rangordnungen von Produkten der gleichen Kategorie ermöglicht werden. Fertigungsbezogene Ansätze stellen Qualität mit einem optimalen Fertigungsprozess, bei dem Fehler von vornherein vermieden und Anforderungen der Produktspezifikation erreicht werden, in den Vordergrund. Den obengenannten Ansätzen ist gemein, dass sie die Erwartungen von Kunden nicht als entscheidenden Maßstab für Qualität erheben. Anwenderbezogene Sichtweisen stellen die Frage nach dem Kundennutzen ins Zentrum und beschreiben die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung als dann erfüllt, wenn die gestellten Anforderungen und Erwartungen des Kunden erfüllt werden. Qualität ist hier die unterstellte Eignung für den Gebrauch. Ergänzt werden diese anwenderbezogenen Sichtweisen schließlich durch wertebezogene Sichtweisen, die das Preis-Leistungs-Verhältnis berücksichtigen.

Weitere Dimensionen von Qualität werden durch die Begriffe Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität beschrieben. Ergebnisqualität umfasst Effekte, die eine Institution erzielt wie z. B. Beschaffenheit der Dienstleistungen und Produkte, Gewinne - Verluste, die Position am Markt sowie die Zufriedenheit der Kunden usw.. Die Prozessqualität wird durch die Wirksamkeit der Abläufe in einer Institution oder in einem Unternehmen - insbesondere der Arbeitsprozesse - gekennzeichnet. Dies umfasst beispielsweise Zielklarheit und Fokussierung auf Schlüsselprozesse und Kernaufgaben, die Motivation der Mitarbeiter, den Stellenwert der wertschöpfenden Arbeit, die Funktionalität der Ablauforganisation sowie die Ökonomie des Zeit- und Ressourceneinsatzes. Nach Riecke-Baulecke<sup>27</sup> ist Strukturqualität auf die Produktionsmittel und die Arbeitsbedingungen in einer Institution bezogen. Dazu zählt er die Qualifikation der Arbeitskräfte, den Zustand der Arbeitsmittel, Arbeits-

---

25 vgl. ebda.

26 vgl. Schmalz, B. und Schröder, J.: Managementkonzepte im Wettstreit In: Hansen, W. und Kamiske, G.F. (Hrsg.): Qualitätsmanagement – Methoden, Praxisbeispiele, Hintergründe; Düsseldorf 2002 S. 17ff

27 vgl. Riecke-Baulecke 2001, S. 118

hygienische Bedingungen und Arbeitsregelungen. Donabedian<sup>28</sup> spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Input-Qualität. Diese drei Qualitätsebenen sind „analytisch abhebbare Dimensionen einer ganzheitlich zu betrachtenden Qualität eines Unternehmens oder einer Institution“.<sup>29</sup> Nach Riecke-Baulecke beschreibt Qualität die typische Beschaffenheit eines Systems „in der Einheit von Ergebnisqualität (Effekte), Prozessqualität (Effizienz) und Strukturqualität (funktionale Arbeitsbedingungen, Leistungsvoraussetzungen der Arbeitskräfte). Hohe Qualität kommt in einer optimalen Passung zwischen Anforderungen und Eigenschaften des Produkts bzw. Leistungen des Systems zum Ausdruck. Anforderungen an ein Produkt oder die Leistungen eines Systems sind situativer und damit immer relativer Natur, sodass es keinen objektiven Qualitätsbegriff geben kann.“<sup>30</sup>

Tietze<sup>31</sup> ergänzt diese Qualitätsebenen mit dem Begriff der Orientierungsqualität. Damit meint er die vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen sowie das Bild von Kindern bzw. Schülern. In den Merkmalen der Orientierungsqualität spiegeln sich überindividuelle und kulturell verankerte Muster neben der beruflichen Sozialisation.

Nach Terhart ist „Qualität“ nie eine stabile und einem Objekt an sich zukommende Eigenschaft. Vielmehr sieht er Qualität auf einer implizierten oder explizierten Beurteilung beruhenden zugeschriebenen Eigenschaft oder auch Eigenschaftskombination und insofern immer eine Relation zum Beobachter bzw. Beurteiler – wobei der soziale Kontext dieser Personen bzw. Personengruppen zu berücksichtigen ist. Weitere Unterschiede macht er in der Breite des Qualitätsurteils sowie hinsichtlich des Aufwandes an Begründung und Objektivierung der Bewertung.<sup>32</sup> (S.51)

Im Bildungsbereich versteht Terhart den Qualitätsbegriff in einem mehr instrumentellen Sinne als einen verabredeten Gütemaßstab, an dem sich die offiziellen Zwecksetzungen des Bildungssystems insgesamt und/oder an denen sich einzelne Bildungs- und Sozialeinrich-

---

28 vgl. Donabedian, A.: The Criteria and Standards of Quality. Ann Arbor 1982 In: Kückmann-Metschies, H.: Total-Quality-Management; Bochum 2001, S.81

29 Riecke-Baulecke 2001, S. 118

30 ebda. S. 119

31 vgl. Tietze, Wolfgang und Viernickel, Susanne (Hrsg.): Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim, Berlin, Basel 2002, S. 11

32 vgl. Terhart, Ewald: Nach PISA; Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002 S. 51

tungen orientieren und der somit auch als Bezugspunkt für die Ermittlung und den Vergleich der faktischen Wirkungen dieser Einrichtungen herangezogen werden kann.

In den letzten Jahren konzentriert sich das Interesse zunehmend auf die Frage, was eine gute Schule und guten Unterricht ausmacht und auf zahllose Klassifikationen und Zusammenstellungen von Merkmalen erfolgreicher Lehrer und Variablen eines effizienten Unterrichts aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen.<sup>33</sup> Nach Helmke wird die Übersicht durch die „ausufernde Tendenz, allen möglichen schulrelevanten Konzepten das Suffix „-Kultur“ zu verpassen“<sup>34</sup> erschwert.

Fend entdeckt die Mesoebene für die Qualität im Bildungswesen und sieht dabei die Schule als pädagogische Handlungseinheit.<sup>35</sup> Auf der Makroebene beschreibt er die Systemqualität und das ordnungspolitische Denken im Bildungswesen.<sup>36</sup> Die Mikroebene stellt die Lehrerqualität dar und erläutert die Stellung des Lehrerhandelns in einem Angebot-Nutzungs-Modell der Bildungsqualität.<sup>37</sup>

Kempfert und Polff sehen zwei Linien bzw. Idealtypen der Qualitätsentwicklung für Schulen. Zunächst stellen sie eine von der einzelnen Schule ausgehende Entwicklung zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts, der Personal- und Organisationsentwicklung.<sup>38</sup> Ein weiterer Grundtyp der Steuerung von Schulen geht auf die großflächigen Leistungsuntersuchungen (TIMMS, PISA, IGLU) zurück. Auf dem Hintergrund dieser internationalen Large-scale Assessments hat die Kultusministerkonferenz 2003 bundesweit gültige und somit nationale Bildungsstandards beschlossen, welche die Qualität des Unterrichts sichern und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess fördern sollen. „Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen“<sup>39</sup>, welche bis zu einem Schul- bzw. Jahrgangsabschluss von den Schülern erworben werden sollen. Bildungsstan-

---

33 Thonhauser, Josef: Neue Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität, Innsbruck, Wien 1996 S. 389

34 Helmke S. 41

35 vgl. Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen; Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, 2.Auflage Weinheim und München 2001 S. 19 ff.

36 ebda. S. 199 ff.

37 ebda. S. 279 ff.

38 vgl. Kempfert, Guy; Rolff, Hans – Günter: Qualität und Evaluation; Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement; 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel 2005 S. 10

39 ebda. S. 20

dards „konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches“<sup>40</sup> und heben damit die bisherige Orientierung an Inhalten und Qualifikationen auf.

Auf der Ebene der Landes- und Bundesbildungspolitik fordert die Bundesbildungsministerin Konsequenzen aus PISA zu ziehen: „Statt zentralistischer Vorgaben brauchen wir mehr Selbständigkeit der einzelnen Schule hin zu einer nachhaltigen Lernkultur und die Vergleichbarkeit der Bildungsstandards“.<sup>41</sup> Klemm fragt weitergehend, wie die Qualität der Schulsysteme im 21. Jahrhundert gestaltet werden soll. Er stellt eine Utopie von Schule vor, die sich für die Bildung aller zuständig fühlt. Sie spiegelt die Vielfalt der Kulturen in ihrer interkulturellen Prägung wider und bietet ein Curriculum an, welches Wissenbestände einer globalisierten Welt mit den regionalen Prägungen und ökonomischer Nutzlosigkeiten ausbalanciert.<sup>42</sup>

Im Blick auf „Schulqualität“ bringt Kaltenbach<sup>43</sup> das Dilemma und die Notwendigkeit der Qualitätsdiskussion auf den Punkt. Er meint, dass es keine Schwierigkeiten bereitet über Qualität zu schreiben, jedoch zu sagen, was sie ist, gelinge dagegen nur schwer. Grundsätzlich stellt er fest, dass gute und schlechte Qualität existieren und somit, ungeachtet des Definitionsproblems, weitere Bemühungen um das Verständnis dieses Begriffs nötig sind.

### **1.3. Zielsetzung dieser Arbeit**

Mit dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Maße Prozesse der Qualitätssicherung Bedeutung für die Erzieherausbildung insbesondere in der Fachschule für Sozialpädagogik haben können. In diesem Zusammenhang wird die Kooperation mit Ausbildungspartnern und die Lernortkooperation fokussiert.

Um diese Fragen in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen und geeignete Hypothesen aufstellen zu können wird zunächst die Erzieherausbildung in der Fachschule näher untersucht im Blick auf die Anforderungen an die Erzieherausbildung, die Struktur der Fachschule, die Lernfelddidaktik, die Lernpartnerschaften und die Lernortkooperation mit

---

40 ebda.

41 Schavan, Annette: Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen; Freiburg, Basel, Wien 2002 S. 139

42 vgl. Klemm, Klaus: Zur Qualität des Schulsystems im 21. Jahrhundert; Weinheim und München 2004 S. 191

43 vgl. Kaltenbach, Tobias: Qualitätsmanagement im Krankenhaus. Qualitäts- und Effizienzsteigerung auf der Grundlage des Total Quality Management. 2.Auflage, Melsungen 1993, S. 19

dem Lernort Praxis wobei auch andere nationale sowie europäische Erzieherausbildungen aufgegriffen werden. In dem Kapitel Qualitätssicherungskonzepte in der Fachschule wird der TQM-Ansatz vorgestellt. Daneben wird die DIN EN ISO 9000 2000, das EFQM, Benchmarking, Evaluation, dialogische Konzepte und die Schulprogrammarbeit vorgestellt. Qualitätsanalysen an Fachschulen in NRW stellen ein neues externes Qualitätssicherungskonzept, das von der Landesregierung mithilfe der Schulaufsicht implementiert werden soll. Systemisches Denken im Kontext der Qualitätssicherung versucht die Entwicklung der Qualität in einen ganzheitlichen Zusammenhang zu stellen und mehrperspektivische Betrachtungen auf verschiedenen Ebenen zu verdeutlichen. Das Kapitel Prozesse der Qualitätssicherung stellt verschiedene Prozessarten für die Qualitätsentwicklung und -sicherung ausführlich dar. Inhaltlich wird hier auch die Bedeutung der Kooperation mit Partnern im Rahmen eines schulbezogenen Qualitätsmanagements beschrieben. Neben den Ziel-, Unterstützungs-, Kern-, Evaluations- und Verbesserungsprozessen werden auch Prozesse der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems an Fachschulen und divergierende Prozesse untersucht. Dimensionen der Lernortkooperationen heißt ein Kapitel in dem die o. g. Prozesse den Dimensionen werden. Die empirische Untersuchung geht der eingangs beschriebenen Fragestellung nach im Kontext von Prozessen der Qualitätssicherung und Dimensionen der Lernortkooperation. Den o.g. Prozessarten werden die Dimensionen Struktur, Transparenz, Kontinuität und personale Beziehungen zugeordnet und Hypothesen gebildet. Im Zuge einer Untersuchung wurde an 150 Fachschulen für Sozialpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland ein standardisierter Fragebogen gesandt, der nach verschiedenen Variablen ausgewertet wird. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und Folgerungen für die Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Kooperation mit Ausbildungspartnern abgeleitet.

## 2. Erzieherausbildung

In diesem Kapitel werden Anforderungen an die Berufsgruppe Erzieher<sup>44</sup> aus der Gesellschaft und aus Bundes- und Landesministerien beschrieben. Diese Anforderungen werden in der Fachschule für Sozialpädagogik aufgegriffen, wobei neben der Positionierung und der Struktur der Fachschule auch die Lernfelddidaktik, Lernpartnerschaften und Forderungen zum Lernort Fachschule und Lernort Praxis in der Lernortkooperation dargestellt werden. Neben der Fachschule für Sozialpädagogik entwickeln sich weitere Formen der Erzieherausbildung in der Berufsfachschule sowie Fachhochschulen und Universitäten. Auch Aufbaulehrgänge für Erzieher werden an Fachschulen für Sozialpädagogik zunehmend angeboten. Die nationalen Erzieherausbildungen werden weiterhin in den europäischen Kontext gestellt, indem europäische Erzieherausbildungen fokussiert werden.

### 2.1. Anforderungen an Erzieher

Staatlich anerkannte Erzieher sind auf dem Arbeitsmarkt für soziale Berufe – nach den Lehrern - *mit 40%* die größte Einzelfallgruppe als staatlich anerkannte sozialpädagogische Fachkräfte des gesamten Bildungs- Sozial- und Gesundheitswesens und können auf eine 150jährige Geschichte zurückblicken.<sup>45</sup>

Nach Zahlen des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im Dezember 2005 gab es ca. 374512 sozialversicherungspflichtig beschäftigte Erzieher im Bundesgebiet.<sup>46</sup> Nach Rauschenbach arbeiten von den Erziehern 53,7% in der „Kindergartenerziehung“, 11,8% im Arbeitsbereich „Erziehung in altersgemischten Gruppen“, 8,9% in der Horterziehung, 7,6% in der stationären Erziehungshilfe/Heim, 5,8% in der Leitung/ Organisation/ Planung, 4,5% in der Frühkindlichen Erziehung und weitere 3,4% in der Heil- und Sonderpädagogik. Weitere Arbeitsbereiche sind die Jugendarbeit (1,7%), die Jugendsozialarbeit (0,6%), ambulante Erziehungshilfen (0,6%) und teilstationäre Erziehungshilfen (0,5%). Arbeitsbe-

---

44 Ich bitte die Leser und Leserinnen den Begriff Erzieher zur vereinfachten Lesbarkeit des Textes im Plural synonym auch für Erzieherinnen einzusetzen.

45 vgl. Beher, K.; Hoffmann, H.; Rauschenbach, T.: Das Berufsfeld der ErzieherInnen; Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Neuwied, Krefeld, Berlin 1999, S. 19

46 Institut für Arbeit und Technik: Workshop am 6.12.2000 in Gelsenkirchen

reiche wie die Fort- und Weiterbildung werden nicht über 0,1% erfasst.<sup>47</sup> Auch im Bereich der Heimerziehung arbeiten Erzieher in Gruppendienst mit 2952 Frauen und Männern gefolgt von 1275 Diplom Sozialarbeitern, Diplom Sozialpädagogen, 334 Dipl. Pädagogen, 113 Heilpädagogen (FS), 99 Psychologen, 94 Dipl. Heilpädagogen (Fachhochschule), 80 Fachlehrern und einer Gruppe "sonstige" mit 1332 Personen.<sup>48</sup> Mit abgeschlossener Berufsausbildung wurden 2005 90% der Erzieher beschäftigt. Darunter haben 4,5% die allgemeine Hochschulreife, 3,8% einen Fachhochschulabschluss und 0,7% einen Universitätsabschluss.<sup>49</sup>

Erzieher haben den gesetzlichen Auftrag, dass in Tageseinrichtungen für Kinder - so ist es in § 22 Abs. 1 Sozialgesetzbuch VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, formuliert -, "die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert" wird. Diese „Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes" § 22 Abs. 2 SGB VIII. Über die Heimerziehung - wird in § 27 Abs. 3 SGB VIII gesagt: "Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen". Heimerziehung soll demnach (§34 SGB VIII) "Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern"<sup>50</sup>.

In der Rahmenvereinbarung der KMK vom 7.11.2002 zur Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik wird folgende Zielvorstellung definiert: „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein.“<sup>51</sup> Die Fachschule für Sozialpädagogik bietet eine Breitbandausbildung mit einer hohen Interdependenz zwischen personalen und beruflichen Kompetenzen. Mit der staatlichen Anerkennung als Erzieher wird eine starke horizontale Mobilität erreicht. Berufliche Handlungskompetenz umfasst Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz: Sachkompetenz umfasst die Einsicht in berufsbezogene Zusammenhänge sowie in die Fähigkeit, fachgerecht damit umzugehen, Sozialkompetenz beinhaltet Einsichten in soziale Zusammenhänge und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit bzw. verantwor-

---

47 vgl. Beher et al. 1999, S. 27

48 vgl. Birtsch, Vera; Münstermann, Klaus; Trede, Wolfgang: Handbuch der Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Weinheim 2001

49 vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2006

50 Aichberger, Friedrich: Sozialgesetzbuch. 87. Auflage, München 2006, § 34 SGB VIII

51 Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über Fachschulen vom 7.11.2002

tungsbewussten Auseinandersetzung mit anderen, Selbstkompetenz zielt auf eine kritische Selbstwahrnehmung und Selbstbehauptung und soll die Fähigkeit entwickeln, gegenüber den anvertrauten Kindern und Jugendlichen verantwortlich und wird orientiert zu handeln.<sup>52</sup>

Die Kultusminister fordern in ihrer Rahmenvereinbarung vom 25./26.06.1998 Fachkräfte, die Kinder und Jugendliche erziehen, bilden und betreuen und dabei das Kind und den Jugendlichen in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung erfassen. Die Fachkräfte sollen die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können. Erzieherinnen sollen als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen und können in aufgaben- und projektbezogenen Teams arbeiten. Erzieherinnen als Fachkräfte sollen aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und verantwortlich gestalten können. Sie sind in der Lage, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren. Die Kultusminister der Länder wünschen sich Erzieher mit entsprechenden Kommunikationsfähigkeit, die als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und -unterstützenden Funktion dienen, die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen sowie die Unterstützung in Konfliktsituationen anbieten können. Erzieherinnen sollen die Kompetenz erwerben- Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen (weiter) zu entwickeln und aufrecht zu erhalten. Zusätzlich sollen sie in der Lage sein, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.<sup>53</sup>

Die berufliche Handlungskompetenz beinhaltet auch die Schlüsselqualifikationen zu erwerben, sich nach dem Ausbildungsabschluss selbstständig mit neuen gesellschaftlichen

---

52 vgl. ebda. S.8

53 vgl. Kultusministerkonferenz 2002

Situationen auseinandersetzen zu können sowie sozialpädagogische Handlungskompetenz auch in solchen Arbeitsfeldern zu erwerben, die nicht unmittelbar Gegenstand der Ausbildung sind.<sup>54</sup>

Die Berufsgruppe der Erzieher ist in den letzten Jahren in gleichen und ähnlichen Arbeitsfeldern mit anderen Berufsgruppen tätig geworden.<sup>55</sup>

Mit Eibeck bin ich der Auffassung, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung und Erwartung an den Beruf der Erzieherin hoch ist. Die Erzieherin in der Tradition der „Kindergartentante“ hat mit der Wirklichkeit heute wenig zu tun, „auch nicht mit den Erfahrungen der Eltern, die die Arbeit von Erzieherinnen kennen und sie wertschätzen und mit dem gesetzlichen Auftrag schon ganz und gar nichts.“<sup>56</sup>

## **2.2. Erzieherausbildung in der Fachschule**

### *2.2.1. Intention und Positionierung*

Die Kultusministerkonferenz beschreibt Fachschulen als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlich anerkannten und postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten. Fachschulen qualifizieren für die Übernahme von Führungsaufgaben und fördern die Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit.<sup>57</sup>

Die Fachschule vermittelt in ein- bis dreijährigen Bildungsgängen eine berufliche Weiterbildung und ermöglicht in den mindestens zweijährigen Bildungsgängen den bundesweit anerkannten Erwerb der Fachhochschulreife.<sup>58</sup> Ziel der Fachschulen ist es zu qualifizierten Abschlüssen der beruflichen Weiterbildung zu führen und Fachkräfte mit - in der Regel -

---

54 vgl. ebda.

55 vgl. Beher et al. 1999, 19 ff.

56 Eibeck, Bernhard: Von der Kindergartentante zur „women economy“. Perspektiven für Erzieherinnen in: „Jugendhilfe“ Dezemberausgabe 2002 URL: [www.jugendhilfe-netz.de/](http://www.jugendhilfe-netz.de/) (30.09.06)

57 KMK 2002, S. 3

58 vgl. ebda.

beruflicher Erfahrung zu befähigen, Führungsaufgaben in Betrieben, Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen zu übernehmen und/oder selbstständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen. Die Fachschulen leisten dabei einen Beitrag zur Vorbereitung auf die unternehmerische Selbstständigkeit. Darüber hinaus können an Fachschulen weitere nicht durch diese Rahmenvereinbarung erfasste Abschlüsse und Zertifikate erworben werden.

Der Besuch der Fachschule kann in unterschiedliche Fachbereichen auch die Vorbereitung auf die Meisterprüfung einschließen.<sup>59</sup> Da die Fachschule integraler Bestandteil des Berufskollegs ist, wird dieser in der Verordnung ein wichtiger Beitrag in der Weiterbildung zugeschrieben. Dazu werden differenzierte Aufbaulehrgänge wie z. B. Sozialmanagement entwickelt.

Die Fachschulen sind in diverse Fachbereiche gegliedert. Dazu gehören die Fachbereiche Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen. Der Fachbereich Sozialwesen umfasst nach der Rahmenvereinbarung zur Fachschule die Fachrichtung Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik<sup>60</sup>. In einzelnen Bundesländern werden diese Fachrichtungen weiter differenziert und ergänzt. In NRW werden beispielsweise in dem Fachbereich Sozialwesen Fachschulen für Motopädagogik und Familienpflege geführt. Die Fachschulen sind in vielen Bundesländern ein Teilbereich an Berufsbildenden Schulen, Berufsschulen oder Berufskollegs. In Nordrhein-Westfalen regelt die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs<sup>61</sup> vom 26.5.99 die Zusammenführung der Systeme Kollegschule und berufsbildende Schulen. Besonders hervorzuhebender Schwerpunkt ist die Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Mit dem Abschluss einer Berufsausbildung können auch weiterführende Abschlüsse bis hin zur allgemeinen Hochschulreife erworben werden.

Für lernbeeinträchtigte und lernschwache Schüler werden Angebote einer Berufsausbildung sichergestellt.<sup>62</sup> Leistungsstarke Schüler können jedoch auch Differenzierungs- und

---

59 KMK 2002

60 vgl. ebda.

61 vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NW (GEW) und Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hrsg.): Berufskolleg; APO-BK und Verwaltungsvorschriften, Essen 2000

62 vgl. ebda. S. 9

Lernangebote bis zum integrativen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in Anspruch nehmen<sup>63</sup>.

Nach §4e SchVG vom 25.11.97 umfasst das Berufskolleg die Bildungsgänge

- der Berufsschule,
- der Berufsfachschule,
- der Fachoberschule und
- der Fachschule.

Die Bildungsgänge der Berufsschule bereiten zusammen mit dem Lernort Betrieb auf Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vor.

Das Berufskolleg soll in einem differenzierten Unterrichtssystem in einfach- und doppelqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Qualifizierung vermitteln (berufliche Kenntnisse, berufliche Grund- und Fachbildung, berufliche Weiterbildung und Berufsabschlüsse). Allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe II; die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden.

Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind nach Berufsfeldern, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten strukturiert.

Zur Berufsschule gehören folgende Bildungsgänge:

- Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung für Schülerinnen und Schüler in einem Berufsausbildungsverhältnis, die den schulischen Teil der Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vermitteln und zu einem dem Sekundarabschluss I - Hauptschulabschluss nach Klasse 10 - gleichwertigen Abschluss führen sowie den Erwerb des Sekundarabschlusses I - Fachoberschulreife - oder in Verbindung mit einem zweijährigen Bildungsgang gemäß Absatz 7 Nr. 1 den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen; die Berufsausbildung kann auch mit dem Erwerb der Fachhochschulreife zu einem drei- oder dreieinhalbjährigen doppeltqualifizierenden Bildungsgang oder mit Zusatzqualifikationen verbunden werden.<sup>64</sup>

---

63 vgl. ebda. S. 10

64 vgl. ebda. S. 36 ff

- Einjährige vollzeitschulische Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr, die Kenntnisse und Fertigkeiten aus mehreren Berufsfeldern vermitteln und den Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglichen.
- Einjährige vollzeitschulische Berufsgrundschuljahre, die im Rahmen eines Berufsfeldes eine berufliche Grundbildung vermitteln und zu einem dem Sekundarabschluss - Hauptschulabschluss nach Klasse 10 - gleichwertigen Abschluss führen sowie den Erwerb des Sekundarabschlusses I – Fachoberschulreife - ermöglichen.
- Teilzeitschulische Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis, die berufliche Kenntnisse vermitteln und den Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglichen.

Die Berufsfachschule umfasst die folgenden Bildungsgänge:

- Einjährige und zweijährige vollzeitschulische Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln und in den zweijährigen Bildungsgängen den Erwerb des Sekundarabschlusses I – Fachoberschulreife - ermöglichen.
- Zweijährige und dreijährige vollzeitschulische Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse vermitteln und den Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife oder in dreijährigen Bildungsgängen den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen.
- Zweijährige und dreijährige vollzeitschulische Bildungsgänge, die einen Berufsabschluss nach Landesrecht vermitteln und den Erwerb des Sekundarabschlusses I - Fachoberschulreife -, der Fachhochschulreife oder in mindestens dreijährigen Bildungsgängen den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen.

Zur Fachoberschule gehören nachfolgende Bildungsgänge:

- Einjährige und zweijährige Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse vermitteln und den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen.
- Bildungsgänge, die eine mindestens zweijährige Berufsausbildung voraussetzen und die berufliche Kenntnisse vermitteln sowie in einem Jahr zur Fachhochschulreife und in zwei Jahren zur allgemeinen Hochschulreife führen. Schülerinnen und Schüler mit Berufsabschluss und Fachhochschulreife können in das zweite Jahr aufgenommen werden.

In Bayern erfolgt die Ausbildung der Erzieher in der Fachakademie, die auf eine gehobene Berufslaufbahn vorbereitet.<sup>65</sup>

In Berufskollegs werden die berufsbildenden Schulen zusammengefasst und decken sowohl die Teilzeitschulpflicht im Rahmen des Berufsbildungssystems, die Schulpflicht für ausbildungsstellen- bzw. arbeitslose Jugendliche, wie auch die Vollzeitschulangebote ab, die den beruflichen Anteil an der Sekundarstufe II darstellen. Dazu kommt die berufliche Weiterbildung, so wie sie in den Fachschulen, die den Berufskollegs ebenfalls angehören, betrieben wird. Keine andere Schule zeichnet sich durch eine vergleichbare Heterogenität und Komplexität ihrer Aufgaben aus. Allein die dieser Komplexität geschuldeten internen und externen Schnittstellen, die von jeder Organisation stets besondere Aufmerksamkeit abverlangen, stellen die Qualität des ‚Berufskollegmanagements‘ vor besondere Herausforderungen.

Der Forderung von Wirtschaftsverbänden nach homogenen Lerngruppen in berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereichen, mit einer Orientierung an der Vorbildung der Schüler, widerspricht dem Integrationsgedanken der Landesregierung. Gerade in den doppelqualifizierenden Bildungsgängen für Assistentenberufe werden weitere Ausbildungsangebote entwickelt (vgl. Sozialhelfer).

Dazu gehören die durch das Berufskolleggesetz geschaffenen Spielräume und Herausforderungen, die eine Systematisierung des Planungshandelns erforderlich machen:

Dabei geht es intern um

- die Betrachtung der Schnittstellen zwischen teil- und vollzeitschulischen Bildungsgängen, die vor allem in Hinsicht auf den Einsatz des Unterrichtspersonals bedeutsam sind;
- kontinuierliche Veränderung der Anforderungen an das Lehrpersonal bezüglich der Heterogenität der Schülergruppen, die von lernschwachen Schülern bis hin zu Leistungskursabsolventen der wirtschaftsgymnasialen Oberstufe oder auch Absolventen der beruflichen Weiterbildung reichen können;
- die technische Ausstattung und die Qualifikation des Lehrperson als Reaktion auf den Wandel der Berufsordnung vor allem im Bereich der Medien- und IT-Berufe;
- die Nutzung eines Schulberichts im Sinne einer mittelfristigen Schulentwicklungs- und -investitionsplanung, die auch die Weiterbildung einschließt;

---

65 Fachakademien in Bayern (2.1.06); URL: [www.km-bayern.de](http://www.km-bayern.de) (30.09.06)

Extern geht es um

- einen flexiblen Umgang mit den zusätzlichen Anforderungen an die Kooperation mit Ausbildungsträgern, die aus dem Ausbildungskonsens NRW erwächst;
- die Kooperation mit Betrieben und um den Aufbau wechselseitiger Anerkennungsbeziehungen;
- die Abstimmung mit Jugendämtern, den Trägern der Jugendhilfe/Jugendberufshilfe und der Arbeitsverwaltung bei der Beschulung spezifischer Problemgruppen
- die Abstimmung mit Jugendämtern, den Trägern der Jugendhilfe/Jugendberufshilfe und der Arbeitsverwaltung bei der Beschulung spezifischer Problemgruppen<sup>66</sup>

Das einzelne Berufskolleg erweist sich für die organisatorische Bewältigung dieser Anforderungen durch das allgemeine Wissen aus der Organisationslehre immer öfter als unzureichend. Besonders die Berufskollegs mit ihren spezifischen Anforderungen, Restriktionen und Umwelten benötigen daher fallentsprechendes Wissen und praxisrelevante Problemlösungen, die aus den eigenen Erfahrungen generiert werden.<sup>67</sup>

### 2.2.2. Struktur

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich strukturiert. Die KMK Vereinbarung regelt deshalb übergreifend und verbindlich die Ausbildungsdauer (4-5 Jahre) und die Zulassungsvoraussetzungen sowie die Zuständigkeit der Ausbildungsstätten<sup>68</sup>. Die Aufnahmevoraussetzungen der KMK Rahmenvereinbarung klären grundsätzlich wer zur Ausbildung zugelassen wird. Danach ist ein mittlerer Schulabschluss oder ein als gleichwertig anerkannter Bildungsabschluss nachzuweisen und über die geforderte berufliche Vorbildung zu verfügen, die eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwertig anerkannte Qualifizierung umfasst.<sup>69</sup>

Je nach Landesrecht kann in die Fachschule auch aufgenommen werden, wer eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens fünf Jahren nachweist. Auf die Berufstätigkeit

---

66 vgl. Büttner, Monika; Hamey, Klaus; Herrmann, Ulrich; Koch, Sascha; Schönfeld, Michael: Leitfaden zum Benchmarking im Berufskolleg; Institut Arbeit und Technik, Gelsenkirchen mit dem Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ruhr-Universität Bochum, März 2000

67 vgl. ebda.

68) In Bayern an Fachakademien, in Nordrhein-Westfalen im Bildungsgang für Erzieher/Erzieherinnen am Berufskolleg.

69 vgl. KMK 2000

kann der Besuch einer einschlägigen Berufsfachschule angerechnet werden. Abiturienten können nach einer Einzelfallentscheidung der Schulleitung auch in die Fachschule aufgenommen werden.<sup>70</sup>

Die Regelung des sogenannten Vorpraktikums, die seit vielen Jahren in mehreren Bundesländern anstelle einer zweijährigen Berufsausbildung praktiziert wurde, entfällt mit der Umsetzung der KMK Rahmenvereinbarung.

Die Struktur der Erzieherausbildung an der Fachschule kann zusammenfassend grafisch dargestellt werden.

Lebensalter	Jahrgangsstufe				
23	17				
22	16				
21	15		Ziel: Staatlich anerkannte/r Erzieher/in & ggf. FHR Berufspraktikum		
20	14		Theoretische Ausbildung Fachschule für Sozialpädagogik		
19	13				
18	12		FOR Berufsfachschule Kinderpflegerin, Sozialhelferin		FHR Fachoberschule Berufsfachschule erweiterte berufliche Kenntnisse, Sozialassistentin
17	11				
16	10		Erfüllung der Vollzeit- schulspflicht		FOR Mittlerer Abschluss
15	9				

Abbildung 2: Zugangsvoraussetzungen in die Fachschule

<sup>70</sup> APO/BK: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Mai 2006 Anlage E (SGV.NRW.223)URL:

[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK\\_neu.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK_neu.pdf) (21.10.06)

Schüler von einer Hauptschule können nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht die Berufsfachschule besuchen und eine Doppelqualifikation erwerben: Einerseits erhalten sie einen Berufsabschluss als staatlich geprüfter Kinderpfleger oder Sozialhelfer bzw. Sozialassistent und andererseits den schulischen Abschluss mit der Fachoberschulreife (FOR). Diese Doppelqualifikation erfüllt die Eingangsvoraussetzung in die Fachschule für Sozialpädagogik.

Schüler von der Haupt-, Real-, Gesamtschule oder vom Gymnasium mit der FOR können in einem zweijährigen Bildungsgang der Berufsfachschule erweiterte berufliche Kenntnisse oder der Fachoberschule die schulischen und beruflichen Eingangsvoraussetzungen in die Fachschule für Sozialpädagogik erwerben.

Dieser KMK-Beschluss positioniert die Erzieherinnenausbildung auf der Ebene der Fachschulen zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht<sup>71</sup>.

Die verschiedenen Arbeitsfelder ermöglichen Erziehern eine breite horizontale Mobilität. Die vertikale Mobilität wird den Absolventen der Fachschule trotz der relativ langen Ausbildungsdauer erschwert. Häufig ist nur ein additiver einschlägiger Fachhochschulstudien-gang möglich.

Die organisatorische Struktur der Fachschule wird weiterentwickelt. Die Fachschulen sind in Fachrichtungen und Schwerpunkte gegliedert. Sie dauern ein, zwei oder drei Schuljahre, in der Teilzeitform entsprechend länger. Der Pflichtunterricht der Schülerinnen und Schüler beträgt in einjährigen 1200, in zweijährigen 2400 und in dreijährigen Bildungsgängen 3600 Unterrichtsstunden.

Für Absolventinnen und Absolventen der Fachschule können Aufbaubildungsgänge eingerichtet werden, die in der Regel 600 Unterrichtsstunden umfassen. Die Stundentafel ist nach Lernbereichen und Fächern gegliedert. Sie umfasst den fachrichtungsübergreifenden und den fachrichtungsbezogener Bereich, die Projektarbeit und den Wahlbereich.

Die Fächer und Lernbereiche der bildungsgangspezifischen Stundentafel sind aufeinander abzustimmen (§ 6 APO-BK).<sup>72</sup> \_

---

71 KMK 2002, S. 1

72 vgl. APO-BK Anlage E1 – E3

Die zentrale didaktische Arbeit wird in den Bildungsgangkonferenzen geleistet; hier finden die nach APO-BK notwendigen Festlegungen und Absprachen sowie die wesentlichen pädagogischen Beratungen und Abstimmungen zur Leistungsbewertung statt.

Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik wird in der Rahmenvereinbarung mit mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und 1.200 Stunden Praxis vorgegeben.

Lernbereiche	Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden
Fachrichtungsübergreifender Lernbereich	mindestens 360 <sup>*)</sup>
Fachrichtungsbezogener Lernbereich	mindestens 1.800 <sup>*)</sup>
Praxis in sozialpädagogischen bzw. Heilerziehungspflegerischen Tätigkeitsfeldern	mindestens 1.200
<b>Insgesamt</b>	<b>3.600</b>

<sup>\*)</sup> Die Differenz zum Mindestgesamtvolumen ist länderspezifisch auszugleichen.

Abbildung 3: Rahmenstundentafel der KMK für die Fachschule für Sozialpädagogik

Diese Vorgaben werden in der Stundentafel des Landes NRW konkretisiert:

<b>Fachrichtungsübergreifender Lernbereich</b>	<b>400 – 600</b>
Deutsch/Kommunikation	120 – 200
Fremdsprache	80 – 160
Politik/Gesellschaftslehre	80 – 120
Naturwissenschaften	120 - 200
<b>Fachrichtungsbezogener Lernbereich</b>	<b>1800 – 2000</b>
Sozialpädagogische Theorie und Praxis	680 – 720
Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit	880 – 920
• musisch-kreative Gestaltung/Spiel	
• Sprache(n)/Medien	
• Natur/kulturelle Umwelt(en)	
• Gesundheit/Bewegung	
Evangelische Religionslehre/Religionspädagogik	
Katholische Religionslehre/Religionspädagogik	
Projektarbeit	120 – 160
Praxis in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit	160 – 320
<b>Differenzierungsbereich</b>	<b>0 -200</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>Mind. 2400</b>

Abbildung 4: Stundentafel der Fachschule in NRW

Die Umsetzung der KMK-Rahmenvereinbarung ist jedoch Länderangelegenheit. Beispielformhaft werden hier strukturelle Entwicklungen in NRW aufgezeigt.

Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik in NRW wird als schulischer Bildungsgang konzipiert und in der APO-BK geregelt. Der Bildungsgang wird als Prozess mit Entwicklungsaufgaben und Ausbildungsphasen angelegt. Allgemeinbildende und berufsbezogene Fächer ermöglichen übergreifende Beiträge zur Kompetenz- und Identitätsentwicklung<sup>73</sup>. Die Individualität der beruflichen Kompetenzentwicklung soll die Spannung " zwischen den subjektiven Anspruch der Schülerinnen und Schüler einerseits und den beruflichen Anforderungen andererseits "<sup>74</sup> berücksichtigen. Neben den Entwicklungsaufgaben werden Schlüsselqualifikationen formuliert.

Die Integration von Theorie und Praxis hat einen hohen Stellenwert. Im Bildungsgang muss sichergestellt werden, dass Praxis und Theorie nicht als separate Teile der Ausbildung betrachtet werden, sondern dass sie integrative Bestandteile der Gesamtausbildung sind<sup>75</sup>. Schule wird als unmittelbare praktische Erfahrungswelt pädagogischen Handelns in den Bildungsgang integriert.

In NRW werden die bisherigen Ausbildungsphasen beibehalten und in die neue Lernfelddidaktik integriert. Dabei werden diese Ausbildungsphasen häufig als Ausbildungs-Stufenmodell missverstanden. Das heißt, nach Abschluss einer Stufe beginnt die nächste Stufe. Tatsächlich können Phasen jedoch mit einer zeitlichen Versetzung nebeneinander laufen, abklingen und erneut im Sinne eines Spiralkurrikulums auf einer höheren Ausbildungsebene aufgegriffen werden.

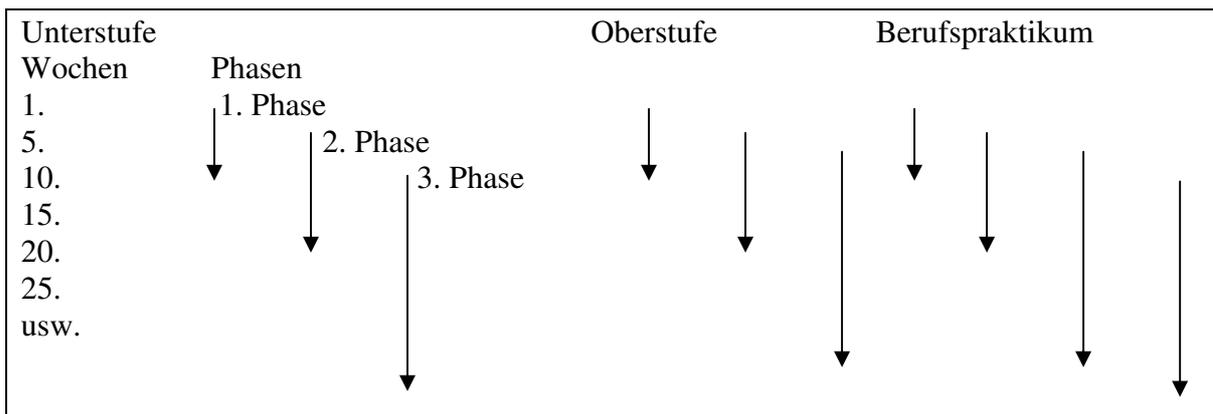


Abbildung 5: Phasen der Erzieherausbildung

73 vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik, Düsseldorf 2006, S.

11

74 ebda.

75 ebda. S.13

Für den Bildungsgang der Fachschule für Sozialpädagogik werden die vier Phasen in den Ausbildungsrichtlinien zusammenfassend dargestellt:

<b>Entwicklungsaufgaben und Schlüsselqualifikationen</b>	<b>Zentrale Ziele und Gegenstände des Bildungsganges</b>
<p>1. Phase: Entwurf eines Konzepts der zukünftigen Berufsrolle vor allem durch " sich orientieren "</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufarbeitung des " naiven " Vorverständnisses von der Berufsrolle; 1. Vergleiche mit Komponenten des Berufsfeldes</li> <li>• Überprüfung der Tragfähigkeit der Berufswahlmotive</li> <li>• Bewusstwerden von Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozessen</li> <li>• reflektierter Perspektivenwechsel vom zu Erziehenden zur Erzieherin bzw. zum Erzieher</li> </ul>
<p>2. Phase: Aufbau eines Konzepts der pädagogischen Fremdwahrnehmung vor allem durch " koordinieren "</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Beobachtungsverfahren</li> <li>• Konzentration auf die zukünftigen Adressaten der beruflichen Arbeit</li> <li>• Reflexion und Problematisierung der erzieherischen Alltagstheorien</li> <li>• Intensivierung und Differenzierung der Wahrnehmungen der Persönlichkeiten von Kindern, Jugendlichen im beruflichen Feld</li> <li>• Intensivierung und Differenzierung der Wahrnehmung der Erziehungsmethoden und -bedingungen im beruflichen Feld</li> <li>• Ordnen und Strukturieren der neuen Erkenntnisse</li> </ul>
<p>3. Phase: Bearbeitung eines Konzepts pädagogischen Handelns vor allem durch " konzipieren "</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung handlungsleitender Orientierungen als Grundlage gezielten erzieherischen Handelns in verschiedenen sozialpädagogischen Behandlungsfeldern</li> <li>• Erkennen und Berücksichtigen des sozialen und institutionellen Rahmens bei der Entwicklung und Durchführung sozialpädagogischer Konzepte</li> <li>• Herstellern von Transparenz bezüglich der eigenen erzieherischen Absichten</li> </ul>
<p>4. Phase: Entwurf eines eigenen Modells der Professionalisierung vor allem durch " sich weiterentwickeln "</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung der bisher entwickelten Orientierungen und Kompetenzen in der beruflichen Realität u. a. durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mitarbeit in der Gruppeleitung</li> <li>○ Reflexion und Weiterentwicklung der erworbenen beruflichen Handlungsmuster,</li> <li>○ Planung längerfristiger Projekte,</li> <li>○ Kooperation im Team</li> </ul> </li> <li>• Realisierung und Weiterentwicklung einer eigenen pädagogischen Konzeption</li> <li>• Auseinandersetzung mit berufsständischen Interessen</li> </ul>

Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben, Schlüsselqualifikationen und zentrale Ziele des Bildungsgangs im Überblick<sup>76</sup>

Für die Praxisorganisation werden während der theoretischen Ausbildung Blockpraktika mit insges. 16 Wochen in Abgrenzung zum Tagespraktikum - empfohlen. Dem neuen Fach „Sozialpädagogische Theorie und Praxis“, welches die ehemaligen Fächer „Didaktik/Methodik“ und „Erziehungswissenschaft“ integriert, wird in der Vorbereitungsphase der Praxisaufgaben eine enge Kooperation zugedacht. Hospitationen im Praktikum führen neben den Lehrkräften für Didaktik/Methodik und Erziehungswissenschaft auch Kollegen aus anderen Unterrichtsfächern durch mit dem Ziel, das pädagogische Handeln der Studierenden vor Ort zu beobachten und gemeinsam - auch mit der Praxisanleitung - zu reflektieren und komplexe Aufgaben selbstständig zu bewältigen. Die Nachbereitung erfolgt in der Fachschule für Sozialpädagogik mit der Perspektive, Erfahrungskonzepte und unreflektierte Theorien aufzuarbeiten. Schulische Arbeit soll sich verbindlich auf die Praxis beziehen und sozialpädagogische Praxis als Lernort für die Ausbildung effektiv machen. Nach der theoretischen Prüfung bzw. der fachpraktischen Ausbildung im ersten und zweiten Ausbildungsjahr erfolgt das Berufspraktikum mit insgesamt 160 praxisbegleitenden Unterrichtsstunden.<sup>77</sup>

Nach dem Konzept für die Fachschule für Sozialpädagogik sind alle Lehrpläne eingebunden in die didaktische Struktur des Bildungsganges<sup>78</sup>. Die Bildungsgangkonferenz erstellt dazu einen schulinternen Ausbildungsplan. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Beiträge der einzelnen Unterrichtsfächer zu den Lernsituationen und Entwicklungsaufgaben sichtbar werden und eine inhaltliche und zeitliche Abstimmung erfolgt. Weiterhin sollen die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden berücksichtigt werden. Die Organisation der Praktiker soll ausgewiesen und die Zusammenarbeit der Fächer in Praxisaufgaben, gemeinsamen Projekten und fächerübergreifendem Unterricht sichtbar werden.<sup>79</sup>

Die Kultusministerkonferenz fordert eine prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung des „Lernort Schule“ und „Lernort Praxis“ und eine koordinierende, gestaltende sowie vertiefende Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erwartungen an die Tätigkeit eines Erziehers/einer Erzieherin in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Es sind methodengeleitete Konzepte zu entwickeln, die die angehenden Erzieher und Erzieherinnen befähigen

---

<sup>76</sup> ebda. S. 30

<sup>77</sup> vgl. ebda. S. 28f.

<sup>78</sup> ebda.

<sup>79</sup> vgl. ebda. S. 31

gen, ihr sozialpädagogisches Handeln auf der Grundlage eines reflektierenden Fremdverstehens zu begründen. Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse müssen eigenverantwortlich und zielorientiert bei Kindern und Jugendlichen gestaltet werden können. Die Professionalisierung des eigenen sozialpädagogischen Handelns hat einen hohen Stellenwert.<sup>80</sup>

Nach der Auffassung der Jugendministerkonferenz sollen Erzieher die Kompetenz besitzen, die Schlüsselprobleme von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien durch gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen und ihr pädagogisches Planen und Handeln darauf auszurichten. Die Arbeit mit Eltern, dem sozialen Umfeld und den kooperierenden Diensten und Einrichtungen gewinnt dabei zusätzlich an Bedeutung. Für die Ausbildung im „Lernort Schule“ bedeutet dies eine Öffnung zur Berufspraxis und eine Integration von schulischer Innenwelt und sozialen Umfeld durch situationsbezogene Projekte mit einem forschend deckenden Lernen den ganzheitlichen Zusammenhängen neu in Richtung „Lernort Praxis“ zu entwickeln.<sup>81</sup>

### 2.2.3. Lernfelddidaktik

Für Arnold und Schübler gewinnen reflexive Wissensformen immer mehr an Bedeutung, wozu sie Methodenwissen, Reflexionswissen sowie Persönlichkeitswissen rechnen.<sup>82</sup> In der beruflichen Bildung ist ein umfangreiches Wissen in Verbindung mit einer umfassenden Gestaltungskompetenz gefragt. Mit der Einführung der Lernfelddidaktik in der beruflichen Bildung ist der Versuch gekoppelt eine Kompetenzvermittlung mit funktionalen als auch reflexiven Qualifikationen zu ermöglichen. Die Lernfelddidaktik eröffnet in gewisser Weise die Möglichkeit, komplexes Lernen in vielfältige Ausbildungen zu implementieren und vor allem dem Problem des trägen Wissens zu begegnen, wobei sie auf den Erwerb der Handlungskompetenz ausgerichtet ist. Es ist bei den Lernfeldern davon auszugehen, dass der Anteil des expositorisch ausgerichteten Unterrichts (der in aller Regel ein Lernen zu einem sog. Stoffwissen unterstützt) zurückgeht und verstärkt ein strukturelles Wissen entsteht, das darin besteht, „dass Konzepte und deren Zusammenhänge kognitiv repräsentiert sind.“<sup>83</sup>

---

80 ebda.

81 JMK 2001

82 vgl. Arnold, Kal-Heinz: Fairneß bei Schulsystemvergleichen: diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation, Münster, New York, Berlin 1999, S. 60

83 Niegemann, Helmut M.: Lernen mit arbeitsanalogen Lernaufgaben zur Kostenrechnung: Beiträge zu Theoriebildung, Forschungsmethodik und Empirie, Stuttgart 1998, S. 80 ff.

Hinter dieser Grundsatzentscheidung, die traditionellen Unterrichtsfächer durch die in den KMK-Rahmenlehrplänen ausgewiesenen Lernfelder zu ersetzen und diese anstelle der Fächer in den Zeugnissen zu betonen, steht ein deutlicher Paradigmenwechsel, der einen Übergang von dem linear und kleinschrittig angelegten Lernen in Fächern zu einem prozessorientierten Lernen in vernetzten Strukturen ermöglicht. Lernfelder lassen komplexe Lernarrangements zu und sind grundsätzlich eng verbunden mit handlungsorientierten Unterrichtskonzepten. Sie sollen nicht nur in der interaktiven Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Problemstellungen das strukturelle Wissen stärken, sondern insbesondere auch das operative Wissen fördern. Gerade das operative Wissen, "das in einer kognitiven Repräsentation der Schritte besteht, die erfolgreich ausgeführt werden müssen"<sup>84</sup>, hilft den Studierenden, die komplexen Problemstellungen in den Lernfeldern zu lösen.<sup>85</sup>

Eine Weiterentwicklung der Erzieherausbildung wird von vielen Pädagogen in der Lernfelddidaktik unterstützt.<sup>86</sup> Die Lernfelddidaktik postuliert die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz durch die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung beruflicher Aufgaben. In diesem Zusammenhang wird mit Handlungsorientierung das didaktische und lernorganisatorische Konzept für die Gestaltung des Unterrichts bezeichnet. Der Unterricht soll die Lernenden zunehmend in die Lage versetzen, die Verantwortung für ihren Lern- und Entwicklungsprozess zu übernehmen.<sup>87</sup> Handlungsorientierte Lernprozesse sind nach dem Entwurf der Lehrplankommission in NRW 2002 durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Ausgangspunkt des Lernens bildet eine berufliche Aufgabe, die zum Handeln auffordert.
- Die Handlung knüpft an die Erfahrungen der Lernenden an.

---

84 ebda. S. 83

85 vgl. Bader, R., Schäfer, B.: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. 1998. S. 229ff.;

Gerds, P. / Zoeller, A. (Hrsg.): Das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001;

Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M 1999;

Lipsmeier, A. / Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart 2000

86 vgl.: Bader et al. 1998. S. 229 ff.;

Faulwasser, M.: Das Lernfeldkonzept. Der neue Weg in der Qualifizierung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher in Niedersachsen. KiTa aktuell ND, Nr.6/2002. S. 130 ff ;

Küls, H.; Moh, P.; Pohl-Menninga, M.: Lernfelder Sozialpädagogik. Köln 2004;

Pätzold, G.: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum 2002;

Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002.

87 vgl.: Küls, H./ Pohl-Menninga, M.: Lernfelder und Lernortkooperation - Überlegungen zur Zusammenarbeit von Praxis und Schule in der Ausbildung zur Erzieherin. In: KiTa aktuell ND, Nr. 12/2002, S. 244 ff.

- Handlungen werden von den Lernenden selbständig geplant, durchgeführt, korrigiert und ausgewertet.
- Lernprozesse werden von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet.
- Ergebnisse der Lernprozesse müssen hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert werden.

Zur Lernfelddidaktik werden Handlungsfelder definiert. Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen werden in mehrdimensionalen Handlungsfeldern miteinander verknüpft, wobei die Gewichtung der einzelnen Dimensionen dabei variieren kann.

Lernfelder sind didaktisch begründete und schulisch aufbereitete Handlungsfelder, die komplexe Aufgabenstellungen zusammen fassen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch inhaltliche Beiträge der Fächer konkretisieren Lernfelder. Die Differenzierung der Lernfelder durch Lernsituationen wird in Bildungsgangkonferenzen geleistet. Lernfelder sind mit Zeitrichtwerten versehen. Nach den Richtlinien des Landes NRW organisieren und strukturieren Lernsituationen das Lernen in Lernfeldern und stellen sich als didaktisch ausgewählte praxisrelevante Aufgaben dar.<sup>88</sup>

Der Prozess der beruflichen Identitäts- und Kompetenzentwicklung der Studierenden vollzieht sich an den Lernfeldern der Fachschule für Sozialpädagogik. Hier erhalten Studierende reichhaltige und herausfordernde Gelegenheiten ihre Erfahrungen, Orientierungsmuster und Kenntnisse mit den Anforderungen und Erwartungen der Fachschule und der Praxis zu überprüfen, um ihre künftigen komplexen Führungsaufgaben und Anforderungen erfolgreich zu bearbeiten und zu tragfähigen Handlungskonzepten zu gelangen. Theoriekenntnisse werden an praxisnahen Fragestellungen aufgearbeitet. Dazu werden konkrete Situationen zum Ausgangspunkt des Lernens herangezogen. Die Beschäftigung mit Theorie erfolgt in konkreten sinnstiftenden Handlungssituationen in der Praxis (Praxisaufgaben). Lernfelder stellen berufliche Handlungsaufgaben in den Erklärungszusammenhang der sozialpädagogischen Theorie und Praxis und verbinden fachliche, gesellschaftliche und individuel-

---

88 vgl. MSW NRW 2006

le Aspekte des beruflichen Handelns. Werthaltungen und Orientierungsmuster der Beteiligten sollen reflektiert, gesellschaftliche Handlungszusammenhänge kritisch bewertet werden. Die Fragen der Mitverantwortung und Mitgestaltung müssen thematisiert und die ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragen einbezogen werden. Sie beschreiben komplexe Handlungsaufgaben und bieten reichhaltige Möglichkeiten, handlungsorientierte Lernsituationen zu entwickeln.

In jeder sozialpädagogischen Handlungssituation setzen Erzieherinnen / Erzieher möglichst alle Kompetenzen gleichzeitig ein. Die Lernfelder der Fachschule für Sozialpädagogik wollen keine Kompetenzen ausschließen, da alle potentiell gebraucht werden. Sie sind in der Lage, die Anforderungssituation didaktisch zu reduzieren und bündeln Kompetenzen in Bezug auf das planmäßige Vorgehen bei der Bearbeitung von komplexen Aufgaben.

Die Lernfelder der Ausbildung sollen den Rahmen für eine verpflichtende Zusammenarbeit aller Beteiligten im Bildungsgang liefern. Sie bilden die Basis für die Auswahl fächerübergreifender praxisrelevanter Aufgaben in Form von Lernsituationen durch die Bildungsgangkonferenz. Lernsituationen organisieren die Arbeit in den Unterrichtsfächern. Die Beiträge der Unterrichtsfächer haben dienende Funktion für die Bearbeitung der jeweiligen Lernsituation. Die Methoden der Ausbildung müssen eigenverantwortliches Lernen und Handeln initiieren und fördern.

Die offiziellen Lernfelder in NRW lauten:

1. Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln
2. Gruppenpädagogisch handeln und soziales Lernen fördern
3. Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen
4. Professionell in sozialpädagogischen Einrichtungen arbeiten<sup>89</sup>

Die Lernfelder für Niedersachsen wurden erweitert:

- Die berufliche Identität ausbauen und professionelle Perspektiven entwickeln
- Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten
- Mit Kindern und Jugendlichen Lebenswelten strukturieren und gestalten
- Bildungs- und Erziehungsprozesse erkennen, anregen und unterstützen
- Musisch-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und Medien gezielt anwenden

---

89 MSW NRW 2004

- Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenssituationen erziehen, bilden und betreuen
- Teamarbeit gestalten und mit Familien kooperieren
- Pädagogische Konzeptionen erstellen und Qualitätsentwicklung sichern<sup>90</sup>

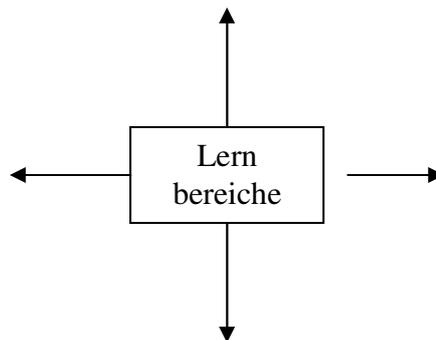
Der Unterricht in der Fachschule für Sozialpädagogik ist weiterhin in Lernbereiche gegliedert:

### Der **Berufsbezogene Lernbereich**

fasst die Unterrichtsfächer zusammen, die im besonderen der beruflichen und fachlichen Qualifizierung dienen.

#### Die Fächer des **berufsübergreifenden Lernbereichs**

ergänzen die berufliche Qualifizierung und tragen darüber hinaus zur allgemeinen Kompetenzentwicklung bei. Der Sport dient zudem der Gesundheitsförderung.



#### Der **Differenzierungsbereich**

ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten ihren individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend zu ergänzen, zu erweitern und zu vertiefen.

Darüber hinaus sind

### **Fächerübergreifende Projekt- und Lernaufgaben** zulässig!

Abbildung 7: Lernbereiche im Berufskolleg

Lehrplan sieht vor, dass die Fachschule für Sozialpädagogik die praktische Ausbildung begleitet und verantwortet. Die Durchführung wird aber in die Hände der sozialpädagogischen Einrichtungen gelegt mit dem Postulat der Integration der Praxis in die schulische Ausbildung. Fachschule und sozialpädagogische Praxiseinrichtungen sollen einen Kooperationsverbund bilden. Die Ausbildungsqualifikationen und Anleitungsmöglichkeiten werden von den Praxiseinrichtungen sichergestellt.<sup>91</sup>

<sup>90</sup> vgl. Faulwasser 2002, S 130 f.

<sup>91</sup> vgl. MSW NRW 2004 S. 25

#### 2.2.4. Lernpartnerschaften

Die Kultusministerien bzw. Ministerien für Schule haben in ihren Schulentwicklungsplänen die Kooperation mit sozialen, kulturellen und sportlichen Einrichtungen sowie Unternehmen des Umfelds zum Profil moderner Schulen erklärt, was nicht nur die Berufskollegs sondern auch die allgemeinbildenden Schulen betrifft.<sup>92</sup> Nach Vollmer muss der Kooperation mit dem wirtschaftlichen Umfeld künftig erhöhte Bedeutung beigemessen werden. Vorteile liegen offensichtlich für beide Seiten in einem Reservoir von Kompetenzen unterschiedlicher Art und dessen Transfer. Die Vorteile für die Schulen sind offensichtlich, denn Unternehmen halten unterschiedlichste Kompetenzen vor, deren Transfer erheblich zu einer Erneuerung von Schule beitragen kann. Vorteile für die Wirtschaft können nicht nur in einem Marketingaspekt sondern insbesondere in der Notwendigkeit gesehen werden, dass mehr denn je qualifizierte Schulabgänger für die Wirtschaft von Bedeutung sind. Die klassischen Maßnahmen zur Kontaktstiftung zwischen Schule und Wirtschaft im Sinne von Schülerbetriebspraktika, gelegentlichen Betriebserkundungen, Ausbildungsbasaren sind gemessen am Potenzial eines systematischen Konzeptes partikulär und oft wenig professionell. Das Institut Unternehmen & Schule (UnS) versucht angesichts dieses Sachverhaltes seit Mitte der 90er Jahre mit Trägern aus der Industrie, Handelskammern sowie Arbeitgeberverbänden Instrumente und Verfahren zu einer systematischen und nachhaltigen Vernetzung von Schule und Wirtschaft zu entwickeln. Dabei bilden so genannte Lernpartnerschaften, in dem ein Unternehmen mit einer Schule in direkter Nachbarschaft, deren Unterricht in möglichst vielen Fächern wirtschafts-, berufs- und praxisorientiert zu gestalten versucht, als Kernstück zu entwickeln. In einer Region werden diese Lernpartnerschaften in einem Kooperationsnetz miteinander verbunden und verbreitern so eine umfassende Wirtschaftsorientierung im Sinne von prädualen Systemen.<sup>93</sup>

Für die Erzieherausbildung sind Lernpartnerschaften mit der Wirtschaft weniger bedeutsam. Interessant sind dafür aber Kooperationen mit lokalen Wohlfahrtsverbänden und Trägern sozialer Arbeit. Nach Vollmer sind Lernpartnerschaften die Grundbausteine einer umfassenden Vernetzungslogistik von Schulen mit dem regionalen Umfeld. Sein Institut hat darüber hinaus Verfahren zu einer systematischen Vernetzung auf der Regionalebene entwickelt. Ein zentrales Ziel ist die Nachhaltigkeit von Lernpartnerschaften, die deshalb

---

<sup>92</sup> vgl. Vollmer, G.: Unternehmen machen Schule. Bonn 2005, S. 2

<sup>93</sup> vgl. ebda.

mit verschiedenen stabilisierenden Momenten entwickelt wurden. Die Verschriftlichung der Kooperationsvereinbarung, eine jährliche Revision und Optimierung dieser Vereinbarung bis zu ihrer Stabilisierung im Sinne einer Kooperationsroutine, die Bestellung von Kooperationsmanagern, die auf beiden Seiten für die Durchführung verantwortlich sind, die öffentliche und feierliche Programmaktion der Lernpartnerschaften und regional organisierte Instrumente wie z. B. kooperationsdidaktische Workshops, regionale Unterrichtsmaterialien, Best-Practice-Dokumentation und Informationsdrehschreiben scheinen durchaus stabilisierende Faktoren darzustellen.<sup>94</sup>

Lernpartnerschaften bieten weiterhin den Vorteil, dass sie persönliche Beziehungen und Vertrautheit erzeugen, was wiederum das Engagement fördert. Die räumliche Nähe bewirkt für beide Partner - bis hin zu den Schülern - eine direkte (psychologische) Betroffenheit. Schüler und auch Lehrer erhalten durch fächerübergreifende Aktivitäten einen differenzierten und ganzheitlichen Einblick in eine Institution und komplexe Abläufe wobei Einrichtungen als "Modell" fungieren. Lernen am Exempel bietet lerntheoretische Vorteile und eine jährliche Wiederholung vereinfacht den kooperierenden Lehrern und Mitarbeitern eine Optimierung der Verfahren. Lernpartnerschaften tragen somit auch zur Schulentwicklung bei. Bei der Entwicklung von Lernpartnerschaften wird evaluiert welche Kompetenzen und Ressourcen seitens der Institutionen und Schulen bereitgestellt werden können um den entsprechenden Möglichkeiten und Bedürfnissen beider Seiten gerecht zu werden.

Vollmer betont, dass die Schulform und der Einrichtungstyp zueinander passen müssen und versucht mit aller Vorsicht eine Charakteristik zuzuschreiben. Nach Vollmer sind Berufskollegs so komplexe Systeme, dass selbst Großunternehmen nur einzelne Abteilungen beziehungsweise Schulformen innerhalb des Kollegs an sich binden können.<sup>95</sup> Kooperationen mit kleineren Berufskollegs und/ oder Fachschulen für Sozialpädagogik erscheinen aber durchaus sinnvoll zu sein. Interessenskategorien der Träger sind einerseits die Standortssicherung und- Verbesserung, wobei die Qualifikation der Schüler und späteren Mitarbeiter einen wichtigen Standortfaktor darstellen. Lernpartnerschaften verbessern das Image und die Akzeptanz eines Trägers und sind zudem anspruchsvolle und auf Dauer angelegte Social-Sponsoring-Maßnahmen. Die Medien- und Öffentlichkeitsarbeit wird durch die

---

94 vgl. ebda. S. 5

95 vgl. ebda. S.6

große Resonanz in den lokalen Medien verbessert. Auch nach weiteren Jahren lässt dieser Effekt sich durch die verschiedenen Kooperationsmaßnahmen wiederholen. Träger können sich über Schüler und deren Eltern in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft darstellen. Wesentlich erscheinen auch kontinuierliche Kontakte zu Schülern und Lehrern die Auswahlmöglichkeiten für Auszubildende zu verbessern und eine positive Auswirkung bei Studierenden, die sich erneut als Mitarbeiter bewerben können. Lernpartnerschaften sind nicht zuletzt Ausdruck der Einrichtungskultur und dienen nach innen kommuniziert der stärkeren Identifikation der Mitarbeiter.<sup>96</sup>

### 2.2.5. Lernortkooperation

Historisch hat sich die Lernortkooperation in der Schule als Lernort für Bildung und Erziehung etabliert<sup>97</sup>. Entsprechend einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Gesellschaft besteht die Gefahr, dass Schule vom Leben isoliert wird und nicht assimiliertes Wissen vermittelt. Der Lernort Schule soll nach Gonon nicht etwa Erfahrungen des Lebens ersetzen, sondern diese anreichern.<sup>98</sup>

Der Lernort bzw. Praxis soll genau diese Funktion der Anreicherung von Erfahrungen aus der Arbeitswelt ergänzen. Aus dieser Dualität ergab sich die in der beruflichen Bildung bekannte Begrifflichkeit des „dualen Systems“, da es den „Lernort Schule“ mit dem des Betriebes beziehungsweise der Praxis verbindet. Das duale System der beruflichen Bildung weist darauf hin, dass Lernen nach einem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure und Beteiligten verlangt.<sup>99</sup>

Lernorte werden als Einrichtungen, die Lernangebote organisieren, definiert. Diese unterscheiden sich nicht nur räumlich, sondern auch in ihrer pädagogischen Funktionen, welche auf pädagogisch-didaktischer Eigenständigkeit beruht und sich durch spezifische Lernziele und Lernprozesse auszeichnet. Gonon sieht in der Wendung gegen das Monopol der Schule eine zentrale Motivation eine Theorie der Lernorte zu entwickeln. Eine Theorie der Pluralität der Lernorte geht von der Grundannahme aus, dass eine Optimierung von Lernprozessen in der Regel nur mithilfe mehrerer Lernorte möglich sei.<sup>100</sup> Die Lehr- und Lernkon-

---

96 vgl. ebda.

97 vgl. Gonon, P.: Die Geschichte des dritten Lernortes; Bern 2002 S.23 ff.

98 vgl. ebda. S. 25

99 vgl. ebda. S. 27

100 vgl. ebda. S. 28

zepte in beiden Lernorten unterscheiden sich in einigen Punkten:

- Während sich die Schule bewusst außerhalb des betrieblichen Handlungskonzeptes ansiedelt, findet das betriebliche Lernen integriert in die konkreten Erfordernisse und Sachzwänge des beruflichen Alltags statt.
- Während in der Schule dem Lernen ein geschützter Raum verschaffen werden soll, ist der Lernort Praxis darauf ausgerichtet, die berufliche Sozialisation möglichst wirksam umzusetzen.
- Während das schulische Lernen an der Logik der Fächer und der Fachsystematik ausgerichtet wird, bestimmt im praktischen betrieblichen Lernen die Logik des beruflichen Handelns die Reihenfolge, die Struktur und Gewichtung der Lerninhalte.
- Während in der schulischen Ausbildung mehr die kognitive Informationsvermittlung mit den klassischen Formen der Wissensdarbietung in den Mittelpunkt gestellt wird, stehen bei der betrieblichen Ausbildung das "Learning by doing", das "Vorzeigen und Nachmachen" sowie das handlungsbezogene Problemlösen im Mittelpunkt.
- Während sich die Schule an der Vermittlung von abstraktem Wissen orientiert und dazu geneigt ist, die konkreten Handlungsbedingungen und -Situationen zu Gunsten der allgemeingültigen Regel- und Erkenntnisgewinnung zu vernachlässigen, ist das betriebliche Lernen auf den konkreten Fall ausgerichtet mit dem Ansatz, die jeweiligen Situationen und praktischen Lösungen nicht immer fundiert aufzuarbeiten und verständlich zu machen.<sup>101</sup>

Die Wirksamkeit der beruflichen Ausbildung wird durch eine mangelhafte Zusammenarbeit der beiden Lernorte beeinträchtigt und nicht selten werden die beiden Lernorte als zwei Welten mit nur wenigen gemeinsamen Berührungspunkten empfunden. Parallel dazu erwähnt Landwehr die mangelnde Transferwirksamkeit des Lernens und weist daraufhin, dass das in der Schule Gelernte für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen Teils nicht verfügbar ist und teilweise als zu praxisfern empfunden wird und somit von den Berufslernenden nicht mit dem beruflichen Kontext in Verbindung gebracht wird. Andererseits wird das in der Praxis gelernte Wissen und Können oft ohne vertiefende Reflektion angeeignet, was eine adäquate Anwendung in vergleichbaren anderen Situationen beeinträchtigt und der erforderlichen Flexibilität der beruflichen Kompetenzen deutlich widerspricht.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> vgl. ebda. S. 37 f.

<sup>102</sup> vgl. ebda. S. 40f.

Mit der Zusammenlegung der Ausbildung zur Kindergärtnerin, Hortnerin und Heimerzieherin zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ zum „staatlich anerkannter Erzieher“ wurde 1969 eine breitbandqualifizierende Fachkräfteausbildung in der Jugendhilfe eingerichtet und eine Zusammenarbeit mit dem „Lernort Praxis“ eingeleitet.<sup>103</sup> Anfangs waren Zuständigkeiten und Vorgaben des „Lernortes Schule“ dominant und vorherrschend. Im Laufe der letzten Jahren hat sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass durch eine systematische und vertiefende Kooperation mit dem Lernortpraxis den gestiegenen Anforderungen der Ausbildung mehr Rechnung getragen wird. Die Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege Erziehung in Familien hat ihren Bericht zum „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher auf dem Stand von dem Jahre 2000 entwickelt. Die Jugendministerkonferenz vom 17. bis 18. Mai 2001 in Weimar hat beschlossen, dass die Lernorte „Praxis“ und „Schule“ zu verstärken und weiter zu entwickeln sind. Diesem Beschluss liegt der Bericht der Kommission Kindertagesstätte, Tagespflege, Erziehung in der Familie zum „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zu Grunde. Veränderte Lebenswelten, Familienstrukturen, soziale Rahmenbedingungen und gesteigerte Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung fordern auch eine neue Qualität in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher.<sup>104</sup>

Die Jugendministerkonferenz macht gleichzeitig deutlich, dass die Kinder- und Jugendhilfe in den praktischen Ausbildungsabschnitten unmittelbar dazu beitragen muss, die Qualifizierungsziele und -inhalte zu erreichen. Besonders begrüßt wird der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27. und 28. Januar 2000. Darin werden didaktisch methodische Grundsätze beschrieben, die ein ganzheitliches Lernen ermöglichen und Praxis als Bezugspunkt der Ausbildung eine größere und neue Bedeutung beimessen, auch durch eine stärkere Mitverantwortung bei der inhaltlichen und fachlichen Gestaltung der Ausbildung. Eine strikte Zweiteilung der Ausbildung in Schule und Praxis, bei der Schule theoretisches Wissen und die Praxis praktische Erfahrung vermittelt soll "zu Gunsten eines sich ergänzenden Miteinanders überwunden und eine neue Bestimmung des Verhältnisses der Lernorte Schule und Praxis vorgenommen"<sup>105</sup> werden. Dies macht auch eine Kooperation auf der Metaebene zwischen den Schulministerien und den obersten Landesjugendbehörden erforderlich. Die Kommission Kindertagesstätte, Tagespflege, Erziehung in der Familie

---

103 Kückmann-Metschies, Hedwig: Total-Quality-Management, Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? Dortmund 2001, S.17

104 vgl. ebda.

105 JMK 2001

wünscht sich Erzieherinnen und Erzieher, die Erfahrungen aus dem „Lernort Schule“ als auch dem „Lernort Praxis“ in ihrer Kompetenzentwicklung und Gestaltung der praktischen Arbeit einbringen. Wichtige Kompetenzen und Fachwissen können nicht nur in der Schule und nicht nur in der Praxis getrennt erworben werden, da hierbei ein einseitiges Fachwissen zur pädagogischen Handlungsunfähigkeit und andererseits ein unreflektiertes Anpassen und „kopieren“ von Alltagshandeln forciert wird, was aber nicht die geeignete Lösung für eine qualifizierte Ausbildung sein kann. Die Praxis soll sich in einem dauerhaften Prozess der Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern einbringen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den am „Lernort Schule“ erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen weiterführen und sich dafür qualifizieren. Der „Lernort Schule“ ist auch aufgefordert, „die Praxis als einen Lernort wahrzunehmen, der für die Überprüfung der vorwiegend Theorie geleiteten Bearbeitung praxisnahe Fragestellungen unverzichtbar ist und anerkennt, dass der Erwerb berufliche Handlungskompetenz nur in sinnstiftende und praxisbezogenen Kontexten möglich ist.“<sup>106</sup> Da die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher nach dem Rahmenplan der Kultusministerkonferenz als Breitbandausbildung konzipiert ist, wird im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur das Arbeitsfeld der Kindertagesstättebetreuung sondern auch Hilfen zur Erziehung und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz eingeschlossen. Die Studierenden sammeln in diesen Arbeitsfeldern vielfältige Erfahrungen. Der „Lernort Praxis“ trägt nicht nur eine große Verantwortung für die Umsetzung der im „Lernort Schule“ erworbenen Kenntnisse sondern soll darüber hinaus den Studierenden persönliche und professionelle Sicherheit sowie Stabilität vermitteln und zentrale Schlüsselkompetenzen stärken. Die Kommission hält geeignete ausgewählte Praxisstellen für unverzichtbar bei der Realisierung der Ziele der Ausbildung. Geeignete Praxisstellen werden als kompetent bezeichnet, wenn sie in ihrem jeweiligen Aufgabenbereich, mit der Zielgruppe und aufgrund des pädagogischen Konzeptes die folgenden Lernerfahrung ermöglichen oder zu vermitteln suchen. Dabei geht es um die Umsetzung ganzheitlicher Arbeitsansätze, die der Komplexität der Jugendhilfepraxis Rechnung tragen. Weiterhin soll die Umsetzung der erlangten interdisziplinären Arbeitsformen der verschiedenen Konzepte, Methoden und Medien in den sozialpädagogischen Arbeitsalltag integriert werden. Ein weiteres Qualifikationsmerkmal für die Praxis ist die praktische Gestaltung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Erwachsenen aber auch Institutionen und Einrichtungen. Dabei werden auch Anlässe gegeben, die Konzeptionsentwicklung und Umsetzung im Blick auf die betroffene Zielgruppe und des

---

106 ebda.

besonderen sozialen Umfeldes nachvollziehbar werden zu lassen. Geeignete Praxisstellen bieten Sicherheit bei der Beobachtung, dem Erkennen des Entwicklungsstandes von Kindern und Jugendlichen und bei der Analyse von Situationen, Lebenswirklichkeit sowie Umfeld von Kindern und Jugendlichen und der angemessenen Handlungsweise. Auch das Einüben von planerischer, didaktischer, kommunikativer sowie diagnostische Kompetenz bilden ein wichtiges Merkmal. Vielfältige Formen der innerbetrieblichen Organisation sowie Partizipationsmodelle der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und der Eltern werden transparent gemacht und vermittelt. Die kritische Reflektion von Einstellungen, Haltungen, pädagogischen Zielen und Arbeitsformen im Team bilden ein weiteres Qualifikationsmerkmal für Praxisstellen.<sup>107</sup>

Die Jugendministerkonferenz sieht in Übereinstimmung mit der Kommission die Notwendigkeit, von Rahmenbedingungen, die in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Länderrücksicht werden sollen. Danach soll in den Richtlinien zum Ausdruck kommen, dass die Ausbildung nicht alleinige Aufgabe der schulischen Ausbildungsstätten sei sondern die Praxis sich mit in der Verantwortung für die Sicherstellung der Qualifikation in der gesamten Ausbildung verantwortlich fühlen und dies als ein gemeinsames Anliegen begreifen. Dafür sollen fest verankerte Strukturen geschaffen werden die einen ständigen Austausch und wechselseitigen Bezug zwischen den Lernorten gewährleisten. Die Einrichtung eines Beirates, der sich aus Lehrkräften der Schule und berufserfahrenen sozialpädagogischen Fachkräften aus der Kinder und Jugendhilfe zusammensetzt, erscheint der Kommission als eine geeignete Möglichkeit, der auch in den Ausbildungsordnungen verpflichtend vorgeschrieben sein sollte. Auch in den Entwicklungen von Curricula für die FS sollen die Lernorte " Schule " und " Praxis " vom Grundsatz der gleichwertig anerkannt sein und gemeinsame Schlüsselqualifikation für die pädagogische Arbeit angehende Erzieher unterstützen. Die Kommission schlägt weiter gemeinsame Fortbildungen zur Vertiefung des gegenseitigen Verständnisses von Fachlehrern und den in die Ausbildung einbezogenen Vertretern des „Lernortes Praxis“ vor. Weiterhin soll in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder sichergestellt werden, dass praktische Fähigkeiten und deren Erwerb in der Praxis gleichermaßen für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung relevant ist wie der Erwerb von Kenntnissen am „Lernort Schule“. Deshalb sollen nach dem

---

107 vgl. ebda.

Beschluss der Jugendministerkonferenz sichergestellt werden, dass ein Vertreter des „Lernort Praxis“ auch als Mitglied in den Prüfungsausschuss gewählt wird.<sup>108</sup>

Für die Umsetzung der oben beschriebenen Grundsätze formulieren die Obersten Landesjugendbehörden für den "Lernort Schule" folgende Anforderungen im Sinne von Qualitätsmerkmalen:

- Öffnung des „Lernort Schule“ gegenüber der Praxis als ein Lernort;
- Kooperation des „Lernort Schule“ mit dem „Lernort Praxis“ bei der Entwicklung des schulbezogenen Curriculums;
- Gemeinsame Entwicklung des "Lernort Schule" mit dem "Lernort Praxis" relevanter Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Ausbildung;
- Gemeinsame Erstellung eines Ausbildungsplanes für die Studierenden in den praktischen Ausbildungsabschnitten;
- Regelmäßige Absprachen über den Leistungsstand der Studierenden zwischen dem "Lernort Schule" und dem "Lernort Praxis“;
- zur Feststellung der Berufsfähigkeit der Studierenden holt der "Lernort Schule" die Beurteilung des "Lernort Praxis" ein;
- Beteiligung geeigneter Vertreterinnen und Vertreter des "Lernort Praxis" an den Prüfungen;
- Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern Erziehern und Sozialpädagogen im Unterricht;
- Hospitation von Lehrkräften in dem "Lernort Praxis" und beratende Mitwirkung;
- Mitverantwortung für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis, durch Etablierung gemeinsamer Gremien für eine vernetzte Professionalisierung beider Lernorte, wie Arbeitskreise, sozialpädagogische Zentren etc.<sup>109</sup>

Für den „Lernort Praxis“ werden folgende Qualitätsmerkmale und Anforderungen an die Träger von Praxiseinrichtungen, die Praxisstellen und die Praxisanleitung gestellt:

- Verantwortung für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis. Anerkennung des Zusammenhangs zwischen Qua-

---

<sup>108</sup> vgl. ebda.

<sup>109</sup> vgl. ebda.

litätssicherung der pädagogischen Arbeit und der Qualifizierung der Praxis als Lernort.

- Die Ausbildung von Nachwuchskräften als wichtige Personalentwicklungsaufgabe.
- Sicherstellung eines ausreichenden Zeitbudgets zur Wahrnehmung von Aufgaben im Rahmen der Ausbildung, weil nur so eine Kontinuität in der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten gewährleistet werden kann.
- Fort- und Weiterbildung, Fachberatung sowie Supervision
- Mittel zur Qualifizierung von berufserfahrenen Fachkräften für die Anleitertätigkeit zur Verfügung stellen und mit dafür Sorge tragen, dass vor einer Anleitungstätigkeit auch eine entsprechende Fortbildung bzw. Qualifizierungsmaßnahme absolviert wurde.
- Personalschlüssel in den Einrichtungen einhalten, um zu gewährleisten, dass Studierende während ihrer praktischen Ausbildungsabschnitte i. d. R. nicht ohne Anleitung tätig werden und Studierende nicht als Ersatz für eine sozialpädagogische Fachkraft eingesetzt werden.
- Sicherstellung durch den Träger, dass die Einrichtung über eine schriftliche pädagogische Konzeption verfügt.
- Sich selbst als ein „Lernort“ zu definieren und zwar im doppelten Sinne: Das Team der Einrichtung versteht sich selbst als eine lernende Organisationseinheit; dieses Selbstverständnis wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Einrichtung auch als ein „Lernort“ für andere öffnet; die Einrichtung versteht sich dann selbst als ein „Lernort“ innerhalb von Ausbildung, wenn sie ein Interesse sowohl an Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis als auch an der Förderung eines qualifizierten Nachwuchses hat.
- Bereitschaft zur Entwicklung umfassender Beziehungen zum „Lernort Schule“, die die generelle Bereitschaft zur Mitwirkung am Ausbildungsprozess einschließt;
- insbesondere muss die Bereitschaft vorliegen, bei der Entwicklung des schulbezogenen Curriculums mitzuarbeiten;
- sich an Projekten oder dem schulischen Unterricht zu beteiligen;
- einen Ausbildungsplan für die Studierenden in den praktischen Ausbildungsabschnitten gemeinsam mit dem „Lernort Schule“ zu erstellen;
- dem „Lernort Schule“ regelmäßig eine Rückmeldung über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu geben;

- die Berufsfähigkeit der Studierenden nach geklärten und benannten Kriterien zu beurteilen;
- sich an Prüfungen zu beteiligen.
- Verantwortung der Einrichtungsleitung für die Studierenden während der praktischen Ausbildungsabschnitte. Sie sorgt dafür, dass den Studierenden Fachkräfte zur Seite gestellt werden, die über eine mindestens zweijährige, einschlägige Berufserfahrung verfügen und für die Anleitung besonders qualifiziert sind. Dabei ist wesentlich, dass den Fachkräften, die die Anleitung übernehmen, im Rahmen der Dienstplangestaltung ein entsprechendes Zeitbudget für die Qualifizierung dieser Aufgabe durch den Besuch von Fortbildungen und für diese Tätigkeit zur Verfügung gestellt wird.<sup>110</sup>

### **2.3. Weitere nationale Konzepte der Erzieherausbildung**

#### *2.3.1. Berufsfachschulen mit AHR*

Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen bietet neben der klassischen Erzieherausbildung in der Fachschule für Sozialpädagogik eine weitere Variante: „Erzieher mit AHR“. Nach APO-BK Anlage D in Verbindung mit SchVG §4e (5) Nr. 3 des Landes NRW erhalten die Schüler die AHR und die staatliche Anerkennung als Erzieher. Ohne das Berufspraktikum erlangen die Schüler in dem gymnasialen Zweig der Berufsfachschule - mit dem Abitur lediglich den Schulabschluss.<sup>111</sup> Mit dem erfolgreichen Abschluss des Berufspraktikums wird die staatliche Anerkennung als Erzieher/in gegeben.

Berufsbezogene Fächer wie Erziehungswissenschaft und Didaktik/ Methodik stehen neben einer zweiten Fremdsprache, wobei das Fach Erziehungswissenschaft als Leistungskurs geführt wird. Insgesamt sind während der dreijährigen Schulzeit 12 Wochen Praktikum vorgesehen.

Ansonsten gelten die Regelungen und Vorschriften für die gymnasiale Oberstufe.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> vgl. ebda.

<sup>111</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule nach Maß: Das Berufskolleg, Düsseldorf 2002, S. 20 ff

<sup>112</sup> vgl. ebda.

Diese Ausbildungsvariante wird in den letzten Jahren verstärkt angeboten und wahrgenommen, da sie gegenüber der Fachschule einige Vorteile bietet:

Einerseits gibt es die AHR nach drei Jahren und bei Bedarf auch noch einen Berufsabschluss, der der Fachschule gleichgestellt wird. Andererseits ist kein vorheriger einschlägiger Berufsabschluss oder ein Vorpraktikum erforderlich, sodass die Ausbildungszeit kürzer ist als die einer Fachschule für Sozialpädagogik (Erzieher mit AHR (3+1) Erzieher mit FHR (2+2+1)).

Die strukturelle Einordnung ist allerdings problematisch. Wie die nachfolgende Aufstellung zeigt werden in allen anderen Fachbereichen neben der AHR „Assistenten-Abschlüsse“ als berufliche Qualifikation vergeben.

Bautechnische Assistentin / AHR
Bautechnischer Assistent / AHR
Elektrotechnische Assistentin / AHR
Elektrotechnischer Assistent / AHR
Informationstechnische Assistentin / AHR
Informationstechnischer Assistent / AHR
Gestaltungstechnische Assistentin / AHR
Gestaltungstechnischer Assistent / AHR
Hauswirtschaftliche Assistentin / AHR
Hauswirtschaftlicher Assistent /
Assistentin für Konstruktions- und Fertigungstechnik / AHR
Assistent für Konstruktions- und Fertigungstechnik / AHR
Biologisch-technische Assistentin / AHR
Biologisch-technischer Assistent / AHR
Chemisch-technische Assistentin / AHR
Chemisch-technischer Assistent / AHR
Physikalisch-technische Assistentin / AHR
Physikalisch-technischer Assistent / AHR
Umwelttechnische Assistentin / AHR
Umwelttechnischer Assistent / AHR
Kaufmännische Assistentin / AHR
Kaufmännischer Assistent / AHR
Technische Assistentin für Betriebsinformatik / AHR
Technischer Assistent für Betriebsinformatik / AHR
Staatlich anerkannte Erzieherin / AHR
Staatlich anerkannter Erzieher / AHR

Abbildung 8: Assistentenabschlüsse nach AOP-Bk Anlage D<sup>113</sup>

In NRW erhalten Erzieher der (höheren) Berufsfachschule allerdings den gleichen Status wie Absolventen der Fachschule.

Die didaktische Struktur orientiert sich nicht an der Lernfelddidaktik. Dafür stehen die Richtlinien der gymnasialen Oberstufe am Berufskolleg im Mittelpunkt der Ausbildung.

<sup>113</sup> Landesinstitut für Schule/ Qualität (LfS): Infos zu Berufsfachschulen / AHR URL: [www.learnline.nrw.de/angebote/assistahr/bildungsgang.htm](http://www.learnline.nrw.de/angebote/assistahr/bildungsgang.htm) (20.10.06)

### 2.3.2. Hochschulen mit BA

In den letzten zwei Jahren haben sich Angebote zur Erzieherinnenausbildung an mehreren Fachhochschulen und Universitäten in diversen Bundesländern entwickelt.

Name der Hochschule Ort	Titel des Studiengangs
Alice-Salomon-FH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter
Ev. FH Freiburg	Pädagogik der frühen Kindheit
Ev. FH Hannover	Elementarpädagogik
FH Emden	Frühpädagogik
FH Hildesheim	Bildung und Erziehung (vorläufige Bezeichnung)
FH Koblenz	Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit
FH Neubrandenburg	Modellstudiengang Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter
FH Magdeburg-Stendal	Angewandte Kindheitswissenschaften
FH Oldenburg	Integrative Frühpädagogik
FH Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit
Universität Bremen	Frühkindliche Bildung
Universität Oldenburg	Bildung von Anfang an... Frühkindliche Pädagogik im Elementar- und Primarbereich
Universität Erfurt	Pädagogik der Kindheit

Abbildung 9: Erzieherausbildung an Hochschulen

Weitere Studiengänge sind in der Vorbereitung.<sup>114</sup>

Aus den Titeln der verschiedenen Studiengänge (Erziehung und Bildung im Kindesalter, Pädagogik der frühen Kindheit, Elementarpädagogik usw.) wird deutlich, dass die Hochschulen Erzieherinnen für die frühe Kindheit – also ein spezielles Segment der von der KMK vorgesehenen Tätigkeitsfelder - akademisch ausbilden, da sie mit der Akademisierung der Erzieherausbildung eine Vergleichbarkeit des Abschlusses im europäischen Kontext herstellen. Erwartungen an Inhalte, Lehre und Forschung werden neu formuliert. Abschlüsse sind i.d.R. Bachelor of Arts, die in Vollzeit und Präsenzstudiengängen angeboten werden, in Bremen und Koblenz berufsbegleitend. Zielgruppen sind weitgehend Erzieher/innen mit einer abgeschlossenen Ausbildung und mehreren Jahren Berufserfahrung. Darüber hinaus werden auch Bewerber mit der FHR, AHR sowie einschlägiger Berufsausbildungen für das Studium zugelassen.

Inhaltliche Schwerpunkte sind wissenschaftliche Grundlagen, pädagogisches Handeln im sozialen Kontext, Bildung und Didaktik, Arbeitsfelder der Pädagogik, Rahmenbedingungen usw.. Schwerpunktbereiche sind beispielsweise Berufsidealität und Institutionskompetenz, pädagogische und psychologische Grundlagen der Elementarpädagogik (Hannover), Grundlagen des Bildungs- und Sozialmanagements, Leitungsfunktionen und Leitungskompetenzen (Koblenz). Die Schwerpunktbereiche an anderen Hochschulen sind noch in der Entwicklung.

Die zeitliche Gliederung erfolgt zwischen 6 und 7 Semestern Regelstudienzeit. Praktika sind zwischen 4 und 12 Wochen - teilweise auch im Ausland - vorgesehen. Die Kosten für die Studiengänge liegen zwischen dem „normalen“ Semesterbeitrag und € 950,- pro Semester.

Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hält zur Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsstandards in vorschulischen Kindertagesstätten Maßnahmen für dringend geboten. Sie will Erzieher schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit und für den (flexiblen) Übergang vom Elementar- in den Primarbereich qualifizieren. Hier sollen nach Meinung der DGEF frühkindliche, sozialpädagogische und grundschulpädagogische Erziehungs- und Bildungskonzepte integriert und für die spezifische, in der Entwicklung meist sehr heterogene Adressatengruppe der Kinder hin konkretisiert werden. Weiterhin will die DGfE das grundlagen- und professionstheoretisches Wissen mit entsprechenden Forschungsprofilen fördern.<sup>115</sup>

Die didaktische Struktur orientiert sich nicht an dem Konzept der Lernfelddidaktik sondern an der Modularisierung der Ausbildungsinhalte, die von einer Akkreditierungsgesellschaft anerkannt werden muss. Konsekutive und berufsspezifische Master – Bildungsgänge werden von den Hochschulen bereits geplant und teilweise angeboten.

### *2.3.3. Aufbaulehrgänge*

Absolventen der Fachschule für Sozialwesen können nach einem Jahr in der einschlägigen Praxis einen Zusatzqualifikationen in Aufbaulehrgängen an der Fachschule erwerben. Z.Z. werden Aufbaubildungsgänge mit der Fachrichtung Sprachpflege, Musikalische Frühförde-

---

<sup>115</sup> Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGEF): Stellungnahme des Vorstandes zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“ 16. Juli 2005 URL: [dgfe.de](http://dgfe.de) (20.10.06)

rung, Praxisanleitung, Sozialmanagement uvm. angeboten. Weitere Aufbaulehrgänge sind in der konzeptuellen Planung und werden grundsätzlich begrüßt. Im Folgenden werden am Beispiel des Aufbaulehrganges Sozialmanagement in NRW Ziele, Strukturen und Abschlüsse beschrieben:

Zielgruppe des Aufbaulehrganges Sozialmanagement sind staatlich geprüfte Leitungskräfte als Führungskräfte in Einrichtungen bzw. Unternehmen sozialer oder hauswirtschaftlicher Dienstleistungen, in der mittleren Managementebene sozialpädagogischer und sozialpflegerischer gemeinnütziger Einrichtungen, in ambulanten Diensten (Sozialstationen, mobile Hilfsdienste) in Internaten, Großversorgungseinrichtungen, in teilstationären und stationären Einrichtungen der Behinderten- und Altenarbeit und der Jugendhilfe und der Psychiatrie (geläufig im Konzept des betreuten Wohnens).

Der Bildungsgang richtet sich an Absolventen der mind. 2-jährigen Fachschulen des Sozial- und Gesundheitswesens sowie der Ernährung und Hauswirtschaft mit mindestens einjähriger Berufserfahrung.

Die Weiterbildungsmaßnahme entspricht den Vorgaben des § 1 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Fachschulen mit den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften. Sie wird auf der Grundlage der APO-BK vom 2.6.1999 durchgeführt. Die Teilnehmer erhalten nach erfolgreichem Abschluss des Lehrganges ein Zeugnis, das nur in Verbindung mit dem jeweiligen Abschlusszeugnis staatlich anerkannt ist.

Rechtliche Grundlage bilden die vorläufigen curricularen Vorgaben Stand: 1.8.01 und die APO-BK vom 26.5.1999 des Landes NRW.

Durch den Unterricht in Organisationsentwicklung - Personalführung - Betriebswirtschaft - Leistungsmanagement und Informatik als Wahlfach soll die berufliche Handlungskompetenz in der Fachkompetenz - Humankompetenz - Sozialkompetenz sowie Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz vermittelt und weiterentwickelt werden. Die Weiterbildung umfasst insg. 600 Unterrichtsstunden und endet mit einer Projektphase, die in die Prüfung integriert ist. Als Abschluss wird die Berufsbezeichnung: staatlich geprüfte Sozialmanagerin und staatlich geprüfter Sozialmanager erworben.

## 2.4. Europäische Konzepte der Erzieherausbildung

Ein Vergleich der Erzieherinnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik mit den entsprechenden Berufen in den EU-Mitgliedstaaten zeigt deutliche Unterschiede. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über verschiedene Länder und Fachkräfte in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen in den jeweiligen Ländern. Es wird differenziert nach dem formalen Ausbildungsniveau, nach der Ausbildungsdauer und dem Grad der Altersgruppenspezialisierung sowie nach einer Anbindung an die Lehramtsausbildung für die Primarschule.

Fachkraft/ Lehrkraft	Ausbildungsniveau	Ausbildungsdauer / Jahre	Für die Altersgruppe / Jahre
Finnland	Universität	3	0-7
Frankreich	Universität	5	2,5-11
Griechenland <sup>116</sup>	Universität	4	3,5-5,5
Irland	Universität	3	4-11
Schweden	Universität	3	0-7
Spanien	Universität	3	0-6
Vereinigtes Königreich	Universität	4	3-11
(Italien) <sup>117</sup>	(Universität)	(4)	(3-6)
Belgien	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3	2,5-6
Dänemark	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3,5	0-100
Griechenland	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3,5	0-5
Luxemburg	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3	4-6
Niederlande	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3	4-12
Portugal	nicht universitäre Hochschuleinrichtung	3	0-6
Deutschland	Sekundarstufe II (Postsekundärer Bereich)	3	0-27
Österreich	Sekundarstufe II	5 (mit Matura 2)	0-6

Abbildung 10: Die „Erzieherausbildungen“ im europäischen Vergleich<sup>118</sup>

<sup>116</sup> Duales Ausbildungssystem 1 für Halbtagskindergärten 2 für Ganztageeinrichtungen

<sup>117</sup> Seit 1990 als universitäre Ausbildung verankert, wurde aber nicht umgesetzt

Oberhuemer<sup>119</sup> macht deutlich, dass Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in Europa weitgehend auf Hochschulniveau ausgebildet werden. In Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Schweden, Spanien, das vereinigte Königreich und Italien erfolgt die Auszubildung in einer Universität. In Belgien, Dänemark, Griechenland, Luxemburg, Niederlande und Portugal werden die Pädagogen auf Fachhochschulebene ausgebildet. Lediglich in Deutschland und Österreich werden Erzieher im Sekundarbereich 2 unterrichtet.

Die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher, dauert in Deutschland durchschnittlich 5 Jahre. Auch in Frankreich gibt es eine fünfjährige Ausbildungsdauer, die jedoch mit einem Universitätsabschluss endet und zum Unterricht für zwei bis 11-jährige Kinder autorisiert. Auch in Irland, Belgien und den Niederlanden berechtigt die Ausbildung zusätzlich zum Unterricht in der Primarstufe. Für das Fachpersonal frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen lassen sich nach Oberhuemer unterschiedliche Orientierungen für Berufskulturen und Sichtweisen von Professionalität differenzieren:

Die sozialpädagogische Orientierung sieht die „Betreuung von Kindern“ im Vordergrund (Dänemark, Österreich, Deutschland). Die frühpädagogische Orientierung nimmt Bezug auf unterschiedliche Angebote für Kinder von der Geburt bis zur Schulpflicht, die jedoch vom Schulsystem getrennt sind (Finnland, Schweden, Spanien). Die vorschulpädagogische Orientierung fokussiert Kinder von etwa zwei und drei Jahren bis zur Einschulung. Die Aufgabe des Personals ist bildungsorientiert, da die Einrichtungen auch zum Bildungssystem gehören (Belgien und Griechenland). Die schulpädagogische Orientierung wird für den Vor- und Grundschulbereich durch Lehrkräfte realisiert.<sup>120</sup>

## **Berufsprofile - EU-Länder**

118 vgl. Oberhuemer, P.; Ulrich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal, München 1997, S. 27 und Deutscher Bildungsserver: Elementarbildung/ Erzieherausbildung in einzelnen europäischen Ländern (10.12.2006) Url: [www.bilungsserver.de/zeigen.html?seite=2742](http://www.bilungsserver.de/zeigen.html?seite=2742) (10.12.2006)

119 ebda.

120 vgl. Oberhuemer, P.: Bildung, Erziehung, Betreuung; Heft 1, S. 13-15, München 2000 S. 9f

<i>Fachkraft mit frühpädagogischer Orientierung</i>	Kinder ab dem ersten Lebensjahr bis zur Schulpflicht (0 bis 5, 6 oder 7 Jahre)	Finnland (lastentarhanopettaja) Schweden (försköllörare) Spanien (maestro de EGB especialista en educación infantil)
<i>Fachkraft mit vorschulpädagogischer Orientierung</i>	die zwei oder drei Jahre unmittelbar vor der Einschulung (2,5 oder 3 bis 6 Jahre, 4 bis 6 Jahre)	Belgien (institutrice / instituteur de maternelle / kleuterleid(st)ter) Griechenland (nipiagogos) Luxemburg (institutrice / instituteur de l'éducation préscolaire)
<i>Fachkraft mit schulpädagogischer Orientierung (Lehrer/in)</i>	Vorschul- und Grundschulbereich (3 oder 4 bis 11 oder 12 Jahre)	Frankreich (professeur des écoles) Irland (national teacher) Niederlande (leraar basisonderwijs)
<i>Fachkraft mit sozialpädagogischer Orientierung</i>	verschiedene Arbeitsfelder, u.a. Tageseinrichtungen für Null- bis Sechsjährige	Dänemark (paedagog, 0 bis 99 Jahre) Deutschland (Erzieher/in, 0 bis 27 Jahre) Luxemburg (éducatrice / éducateur, für alle Einrichtungen außerhalb des Bildungswesens)

Abbildung 11: Berufsprofile in EU-Ländern<sup>121</sup>

Pamela Oberhuemer hat für die Fachkräfte in Finnland, Schweden und in Spanien die Bezeichnung *Fachkraft mit frühpädagogischer Orientierung* gewählt. In diesen Ländern zielt die Ausbildung auf die Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum schulpflichtigen Alter. Dies ist eine Rollenkonzeptualisierung, die innerhalb eines jeweils koordinierten Systems der Tagesbetreuung für Kinder vor dem Eintritt in das Pflichtschulsystem zu sehen ist. Die Elementarerziehung erhält dadurch einen eigenständigen Status jenseits des Schulsystems.

Der Ausbildungsfokus ist in Belgien, Griechenland und Luxemburg enger. Hier geht es um zwei oder drei Jahre direkt vor der Einschulung. Somit verwendet Oberhuemer die Bezeichnung *Fachkräfte mit vorschulpädagogischer Orientierung*, deren Rolle eindeutig bildungsorientiert ist. Die Einrichtungen für diese Fachkräfte liegen in der Zuständigkeit der nationalen Bildungsbehörden. In Belgien und Griechenland ist die Ausbildung getrennt von dem Studium für den Grundschulbereich; in Luxemburg überlappen sich die beiden Bereiche. Die verantwortlichen Fachkräfte in den *écoles maternelles* in Frankreich, in den (nichtpflicht-

121 ebda.

gen) Vorschulklassen an Grundschulen in Irland oder in den Niederlanden werden als Lehrkräfte für den Vorschul- und Grundschulbereich ausgebildet, d.h. als *Fachkräfte mit schulpädagogischer Orientierung*. Im öffentlichen Bildungssystem fest verankert, werden sie für ein wesentlich breiteres Altersspektrum ausgebildet als die Vorschulspezialistinnen. Obwohl es in diesen Ausbildungsgängen einen zeitweiligen Fokus auf die frühen Jahre gibt, muss das Zeitbudget dafür immer mit dem des dominanteren Pflichtschulsystems konkurrieren.

Der Begriff *Fachkraft mit sozialpädagogischer Orientierung* signalisiert ein generell breit dimensioniertes Berufsprofil. Diese Orientierung gibt es - neben dem Erzieherberuf in Deutschland - auch in Dänemark und Luxemburg. In Deutschland und Luxemburg sind die Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Einrichtungen außerhalb der Pflichtschule ausgebildet. In Dänemark ist das Ausbildungsspektrum noch weiter - wie bereits angedeutet: *Paedagoger* können nach ihrer Ausbildung sowohl mit Kindern und Jugendlichen als auch mit Erwachsenen in einer Vielzahl von sozialpädagogischen Feldern arbeiten.

Je nach tradiertem Berufsprofil werden die pädagogischen Fachkräfte eine etwas andere Auffassung über ihre Berufsrolle haben. Lehrer/innen oder Vorschulpädagogen, die in einem regulierten Bildungssystem fest verankert sind, werden ihre Arbeit als vorwiegend kind- und bildungsorientiert sehen; Fachkräfte mit einer frühpädagogischen oder sozialpädagogischen Orientierung werden ihren Beruf eher umfassender definieren: kindorientiert, aber auch familien- und gemeindeorientiert.

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit *mit Schulkindern* ist in fast allen Staaten der EU wenig reglementiert. Ein eigenständiges Hortwesen hat sich bisher nur in den Ländern ohne Ganztagschulen entwickelt (z.B. Deutschland, Dänemark, Schweden). Allerdings steigt der Bedarf an Angeboten für Schulkinder auch in den Ländern mit Ganztagschulen, nicht nur vor und nach den Schulzeiten, sondern auch in den Ferienzeiten. In England zum Beispiel ist die Anzahl der *Kids Clubs* in den letzten Jahren stark gewachsen.

Schweden ist das einzige Land, das eine *feldspezifische* Ausbildung für diese Arbeit verlangt, und zwar auf Hochschulniveau. Freizeitpädagogen (*fritidspedagoger*) werden drei Jahre lang an der Universität ausgebildet. In Dänemark, wie auch in Deutschland, gibt es ebenfalls eine volle Ausbildung für diese Arbeit - allerdings nicht als Spezialausbildung, sondern im Rahmen der oben erwähnten *Breitbandausbildung* für sozialpädagogische Ar-

beitsfelder. Insgesamt ist der Bereich von den Personalanforderungen her aber wenig geregelt - ohne verbindliche Qualifizierungsstrategien und ohne eindeutige Berufsprofile.<sup>122</sup>

Die Literatur- und Internetrecherche zeigt keine neuen Tendenzen zu einer höheren und/oder niederen Qualifizierung in den einzelnen europäischen Ländern. Vielmehr werden einzelne Reformmodelle und Qualifizierungsvorhaben in den europäischen Ländern umgesetzt. Der

---

<sup>122</sup> vgl. ebda. S. 13 ff.

### 3. Qualitätssicherungskonzepte für die Erzieherausbildung

Qualitätssicherung wird im § 3 APO-BK zur Pflichtaufgabe erklärt und eingefordert. In regelmäßigen Abständen werden in einem Berufskolleg die Erfolge und Prozesse der Bildung- und Erziehungsarbeit evaluiert (Qualitätssicherung). Die Ergebnisse werden dem Träger sowie der Schulaufsicht mitgeteilt und fließen anschließend in die weiterführende Schulprogrammgestaltung bzw. das Qualitätssicherungskonzept ein.<sup>123</sup>

In der Theorie und Praxis haben sich in den letzten Jahren viele Qualitätsmodelle und – Konzepte entwickelt, die zur Qualitätssicherung in allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs<sup>124</sup> wesentlich beitragen. Die folgenden Qualitätssicherungskonzepte werden kurz dargestellt und nach ihrer Bedeutung für die Qualitätssicherung in der Fachschule für Sozialpädagogik hinterfragt. Zunächst wird der Ansatz des Total-Quality-Management für die Fachschule vorgestellt. Normen der International Standard Organisation (ISO 9000f) und ein Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) finden Beachtung in der Qualitätsdebatte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Benchmarking in Berufsbildenden Schulen und Evaluation als Qualitätssicherung ergänzen die bedeutsamen Qualitätssicherungsansätze ab. In der Praxis haben sich weitere „individualistisch – normative“ und „dialogische“ Konzepte entwickelt, die ansatzweise dargestellt werden. Das „Schulprogramm“, das in vielen Bundesländern eine Grundlage für den Schulentwicklungsprozess in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule einschließlich der Fachschulen für Sozialpädagogik ist, wird erläutert. Neue Bestrebungen der nordrhein-westfälischen Landesregierung zur Einführung einer externen und flächendeckenden Qualitätsanalyse durch Beamte der Schulaufsicht werden abschließend dargestellt. Der Abschnitt „Systemisches Denken im Kontext der Qualitätssicherung“ zeigt den systemischen Zusammenhang der Qualitätssicherung zur Schulentwicklung. Nach der Darstellung einzelner systemischer Sichtweisen und Ansätze werden Modelle für die Schule diskutiert und mehrere Ebenen der Schulentwicklung differenziert.

---

123 vgl. APO-BK NRW

124 vgl.: Bezirksregierung Weser-Ems; Arbeitskreis Qualitätssicherung im Bereich Sozialpädagogik Gruppe Süd: Qualitätshandbuch für die Arbeit im Fachbereich Sozialpädagogik an Berufsbildenden Schulen Stand: Oktober 1999; Dell, Joachim; Schmidt, Günter; Tautenhahn, Frank: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Bildungsarbeit; 1999; Kückmann-Metschies 2001

### 3.1. Total Quality Management (TQM)

Der Begriff " Total Quality Management " (TQM) kommt aus den USA und hat seinen Ursprung im 1956 erstmals veröffentlichten "Total-Quality-Control-Ansatz". Im TQM ist Qualität das Ziel jeglichen Handelns und der umfassende Bezugspunkt in Unternehmen und Einrichtungen. Qualität wird nicht als etwas statisches verstanden, vielmehr unterliegt sie einem stetigen, dynamischen Veränderungsprozess. Das Federal-Quality-Institut der USA beschreibt TQM als „ein strategisches, integriertes Managementsystem zur Erreichung zufriedener Kunden. Das Managementsystem bezieht alle Vorgesetzten und Mitarbeiter mit ein.“<sup>125</sup>

TQM nennt folgende Qualitätskriterien:

*Total* steht für eine umfassende Herangehensweise und meint, dass alle Mitarbeiter einer Einrichtung, die Zulieferer und auch die Kunden selbst an der Qualitätssicherung mitwirken. *Quality* steht für den Qualitätsaspekt, kundenorientierte Bestimmung und Verbesserung von Dienstleistungen und Produkten. Damit sind sowohl externe als auch die internen Kunden innerhalb ihrer Einrichtung einbezogen. *Management* steht für die Verantwortung der Leitung und beinhaltet ein strategisches Gesamtkonzept der Unternehmensführung.<sup>126</sup>

TQM basiert auf der Grundlage der Systemtheorie. Institutionen werden als sozio-technische Systeme betrachtet. Sie beinhalten jeweils ein soziales und ein technisches Subsystem. Das soziale Subsystem umfasst ihre Mitarbeiter und Gruppen sowie deren soziale Beziehungen in ihrer Einrichtung. Die Aufbau- und Ablauforganisation einer Einrichtung liegen dem technischen System zu Grunde. Ein Berufskolleg, das auf die Verbesserung ihres Qualitätsmanagements ausgerichtet ist, bezieht beide Systeme mit ein. Im TQM wird allerdings das soziale Subsystem in den Vordergrund gerückt. Nur wenn es gelingt, Motivation, Verhaltensweisen und Einstellungen aller Mitarbeiter zu verändern, besteht die Chance, die technischen Abläufe zu beeinflussen. Beide Systeme erfordern daher unterschiedliche Qualitätsstrategien.

Im sozialen Subsystem werden mehrere Qualitätselemente fokussiert: Die Partizipation der Mitarbeiter gelingt, wenn die Mitarbeiter die Maßnahmen der Qualitätsverbesserung ak-

---

<sup>125</sup> Dell, Joachim; Schmidt, Günter; Tautenhahn, Frank: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Bildungsarbeit; 1999; , Q 29 S.14

<sup>126</sup> vgl. Radtke, Philipp: Das Berliner Modell zur Umsetzung von TQM in: Kamiske, Gerd F.: Der Weg zur Spitze München Wien 1998, S. 42 ff.

zeptieren und mittragen. Ein mitarbeiter-orientierter Leitungsstil ist von Vertrauen und Offenheit gegenüber Mitarbeitern geprägt und überträgt mehr Verantwortung auf Mitarbeiter. In Qualitätszirkeln können Mitarbeiter praxisbezogene Verbesserungsvorschläge gemeinsam erarbeiten und sich somit ständig weiterentwickeln und lernen. Die Teamarbeit in einer Einrichtung muss gefördert werden. Ein offenes und vertrautes Betriebsklima ist eine gute Voraussetzung für engagierte und motivierte Mitarbeiter. Kontinuierliche Verbesserung aller Prozesse ist ein Grundpfeiler im TQM.<sup>127</sup>

Im technischen Subsystem stehen drei Qualitätselemente im Vordergrund:

"**Qualität hat Vorrang**" ist eine wichtige Qualitätsleitlinie im TQM ebenso wie die Ausrichtung der **Qualität am Kunden** (Kundenorientierung). Die Kundenorientierung umfasst nicht nur die externen Kunden wie Schüler oder Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme, sondern auch die Mitarbeiter und die internen Beziehungen ihrer Organisation. Die Mitarbeiter sollen sich untereinander ebenfalls als Kunden verstehen, da auch sie eine Leistung erhalten und erbringen. Ihre weitere Arbeit ist von der Qualität der erbrachten Leistung von Kollegen abhängig. Klare Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten fördern das Mitwirken der Mitarbeiter am Qualitätsverbesserungsprozess. Schulung und Trainingsprogramme zu den Ideen und Techniken des TQM fördern die innere Haltung, die **Mitarbeiter zu „Qualitätsmanagern“** macht.<sup>128</sup>

In der DIN EN ISO 8402 wird TQM definiert als "eine auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg, sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt."<sup>129</sup>

Der Fokus auf Mitarbeiter im TQM hat sich aus der Einsicht verstärkt, dass die Einstellung und Handlungen aller Mitarbeiter in den Wertschöpfungsstufen mit der "Qualität im Kopf" beginnt.<sup>130</sup>

---

127 Knauer 2001, S. 15

128 ebda., S. 16

129 DIN Deutsches Institut für Normung e.V.: DIN EN ISO 8402, Berlin 2000

130 vgl. Pfeifer 1997, S. 32

## Die Grundpfeiler des TQM

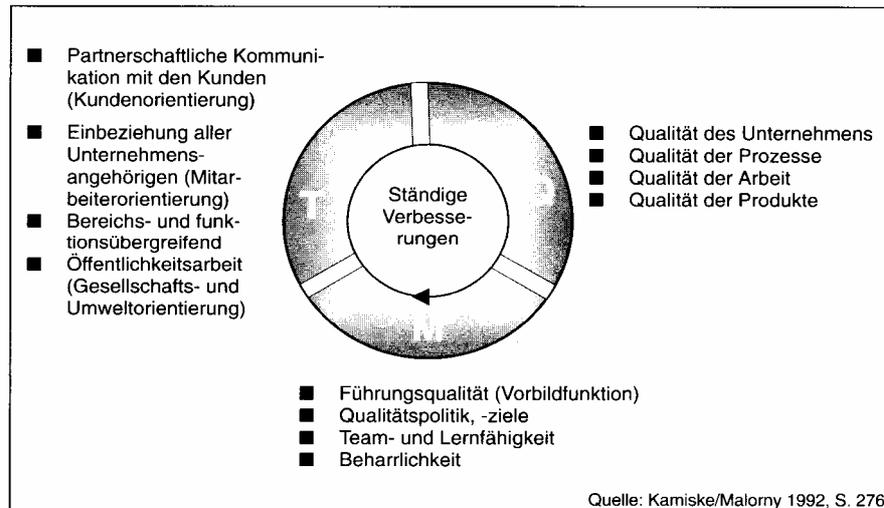


Abbildung 12: Die Grundpfeiler des TQM<sup>131</sup>

TQM ist keine Theorie oder Systematik sondern reiner Pragmatismus. TQM bietet eine Ansammlung von über 200 Werkzeugen (" Tools ") von denen Brainstorming und Qualitätszirkel die Bekanntesten sind. Die wesentlichen Bausteine des TQM sind das Führen mit Zielen, die Kundenorientierung des gesamten Unternehmens, interne und externe Kunden-Lieferantenbeziehungen, Null-Fehlerprogramme, das Arbeiten in Prozessen, Kontinuierliche Verbesserungen mit Messgrößen (Kaizen), die Einbeziehung aller Mitarbeiter, die kontinuierliche Schulung und Weiterbildung und regelmäßige Managementaudits.<sup>132</sup>

Eine extern nachvollziehbare Qualitätssicherung ist mit TQM schwierig, da ein expliziter Normenbezug fehlt und ein Vergleich mit anderen Einrichtungen schwer fällt. Die Philosophie des TQM wird allerdings von vielen standardisierten Bewertungssystemen bzw. - Normen propagiert (z.B. ISO 9000 und EFQM) und steht in keinem Widerspruch zu einer Zertifizierung nach ISO 9000.<sup>133</sup> Total Quality Culture bildet die Basis für sämtliche Vorgänge und Prozesse in einer Organisation und findet ihren Ausdruck in der Art des Umgangs der Mitarbeiter untereinander, den Beziehungen zu den Vorgesetzten sowie der Kommunikationsprozesse mit Partnern und Kunden. Auf ihr stützen sich letztlich alle Prozesse und Strukturveränderungen zur Verbesserung der Qualität. Qualität wird gemeinsamer Wertmassstab in der Konzentration auf das Wesentliche. In der Kommunikation aller

<sup>131</sup> Knauer 2001, Q29 S. 017

<sup>132</sup> vgl. Frehr, Hans-Ulrich: Total Quality Management. In: Walter Masing (Hrsg.). Handbuch Qualitätsmanagement. Hanser 1999, S.31-48, S. 31 ff

<sup>133</sup> vgl. Gerul 1998 S. 23ff ; Eversheim, W.(Hrsg.): Qualitätsmanagement für Dienstleister. Grundlagen- Selbstanalyse – Umsetzungshilfen. Berlin/Heidelberg 1997; Seghezzi, H.D.: Qualitätsmanagement. Schäffer-Pörschel/verlag Neue Züricher Zeitung, Stuttgart 1994

Mitarbeiter wird qualitätsorientiertes Denken gefördert und durch entsprechende Begleitmaßnahmen, wie z.B. intensive Schulungen, ständig vertieft. In diesem Sinne entwickelt sich die Unternehmenskultur zu einer Qualitätskultur.<sup>134</sup> Frehr beschreibt das TQM-„Gebäude“:

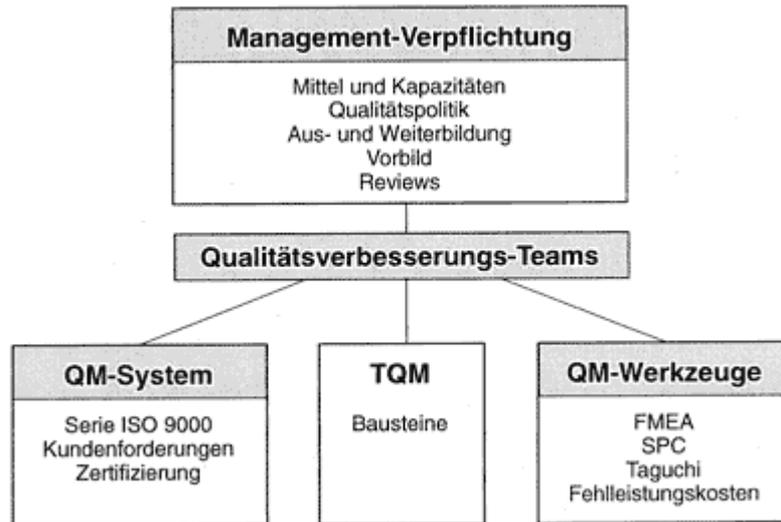


Abbildung 13: Das TQM-„Gebäude“<sup>135</sup>

Ein wirkungsvolles TQM mit dem Focus auf die Fachschule entsteht durch das richtige Zusammenwirken aller Elemente in allen Teilen des Berufskollegs. Nach Frehr ist für das Verständnis des TQM-Gebäudes eine von der Schulleitung formulierte und den Lehrern erläuterte Qualitätspolitik bedeutsam. Um Schulungen, Verbesserungsprojekte, Investitionen usw. einleiten zu können, müssen die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden. Nach Frehr benötigt TQM keine Änderung der Aufbau-Organisation der Fachschule. Es sollte im Rahmen der bestehenden Schulorganisation durchgeführt werden, was Änderungen als Ergebnis von Verbesserungsmaßnahmen nicht ausschließt. Eine TQM-Steuerungsgruppe auf der Ebene der Schulleitung ist notwendig, die den TQM-Prozess steuert und fördernd begleitet. Zur Unterstützung der Führungskräfte, als Motor für den TQM-Prozess, als „Know-how“-Zentrum in Fragen des TQM und für das Controlling (Evaluation) der TQM-Aktivitäten ist es erforderlich, einen TQM-Beauftragten (TQM-Promotor) zu ernennen. Aus- und Weiterbildung sind notwendige Mittel, um die Voraussetzungen für erfolgreiches Arbeiten im Sinne von TQM zu schaffen. Insbesondere während der Anfangsphase sind hierfür nicht unbeträchtliche Aufwendungen notwendig. Um

<sup>134</sup> vgl. Kamiske, Gerd F. (Hrsg.): Der Weg zur Spitze. Mit Total Quality Management zu Business Excellence – der Leitfaden zur Umsetzung, München Wien 1998, S. 21.

<sup>135</sup> Frehr 1999, S.36

zu verhindern, dass die Aktivitäten im Laufe der Zeit erlahmen, muss die Schulleitung regelmäßig Audits des TQM-Systems durchführen.<sup>136</sup>

Haindl sieht eine Reihe von Problemen bei der Anwendung von TQM im Schulbereich durch Übersetzungsschwierigkeiten. Für sie ist offen, wie man Bildungsprozesse misst und was das Produkt des Lehr- und Lernprozesses ist. Auch die Frage nach dem Kunden ist für sie schwierig im Blick auf seine Rolle als Koproduzent. Auch die Qualifikation der Beteiligten für die Selbstevaluation und die Bereitstellung der Ressourcen sieht sie als aufwendigen und nie zu einem Abschluss kommenden Prozess. Allerdings meint sie auch, dass TQM als Vorlage oder Checkliste zu einer Schule für die Evaluation und Verbesserung von Prozessen sowie Ergebnissen geeignet ist. Der umfassende Ansatz von TQM erlaubt nach Haindl einen analytischen Blick in die Strukturen einer Schule und erweitert den Handlungsspielraum für Selbstorganisation.<sup>137</sup> Kückmann-Metschies<sup>138</sup> stellt nach zwei schwierigen Prozessen, TQM an Fachschulen einzuführen, einige Thesen auf. Sie stellt fest, dass die Wahl des Zeitpunktes wichtig ist. Dabei sieht sie die Notwendigkeit des Erkennens kritischer Entwicklungen als Grundvoraussetzung für eine Neuorientierung. Daraus lässt sich ein neues Leitbild und eine Vision entwickeln, das die zentralen Elemente der Schul-Kultur hervorhebt. Die Rolle der Schulleitung wird in diesem Zusammenhang bedeutungsvoll, die die Leitidee glaubhaft vertritt und vorlebt. Der Erfolg der neuen Kultur muss sichtbar sein, was an den festgelegten Erfolgskriterien gemessen werden kann. Konflikte müssen konstruktiv genutzt werden, was auch die Einbindung eines externen Beraters oder Supervisors nahe legt. Zur Erhaltung der Lernfähigkeit müssen geeignete Vorkehrungen getroffen werden, womit Schulungen der Mitarbeiter und die Bildung von Netzwerken zur gegenseitigen Austausch gemeint sind. Mit Kückmann-Metschies, die einen partizipatorische TQM-Ansatz vertritt, ist auch die Einbindung von Studierenden in den Entwicklungsprozess erforderlich. Alle Schulentwicklungsprozesse sollen von Evaluation begleitet werden. Abschließend stellt sie die These auf, dass unter Berücksichtigung der von ihr dargelegten Voraussetzungen sich an Fachschulen für Sozialpädagogik eine Organisationskultur im Sinne der Philosophie des Total Quality Managements entwickeln kann. Allerdings betont sie ebenfalls, dass unter den alltäglichen Bedingungen der Schule keine ausreichenden Voraussetzungen gegeben sind. Diese sind durch Schulungen der Beteilig-

---

<sup>136</sup> vgl. ebda.

<sup>137</sup> Haindl, M.: Total Quality Management in Schulen; Ein Modell für die Evaluation von Schulqualität? Innsbruck 2003, S. 286 f.

<sup>138</sup> Kückmann-Metschies 2001, S. 185 ff.

ten über die Schaffung von Anreizen bis zur Einbeziehung externer Berater und Supervisoren zuerst als Voraussetzung bereitzustellen.<sup>139</sup>

### 3.2. DIN EN ISO 9000 ff.: 2000

Die Anfänge von Normierungsversuchen lassen sich auf militärische Bemühungen in den USA in der Mitte des letzten Jahrhunderts zurückführen, da schon früh die Qualitätsfähigkeit von Zulieferern aus der Rüstungsindustrie geprüft wurde.<sup>140</sup> In diesem Zusammenhang wurden die ersten Audits in den Werken der Zulieferer durchgeführt, um zu prüfen, in welchem Maße die Produkte und die Prozesse im Qualitätssicherungssystem ihren Ansprüchen genügte. Die Idee, Qualität über Normen zu steuern erreichte auch das westliche Militärbündnis und die zivile Industrie.<sup>141</sup> In Laufe der Jahre entwickelten sich von Großbritannien ausgehend nationale Qualitätsstandard. Das Gütesiegel „Made in Germany“ wich im Laufe der Jahre mehr und mehr und wurde durch europäische und internationale Normen ersetzt. Die internationalen Harmonisierungsbemühungen waren der Anlass für die International Standardization Organization (ISO) 1987 die Normenreihe ISO 9000 bis 9004 zu verabschieden. Die International Standardization Organization ist die internationale Dachorganisation der bedeutenden nationalen Normenverbände und hat ihren Sitz in Genf. Normenverbände und Normenorganisationen machen Vorschriften für unterschiedliche Anwendungsbereiche öffentlich zugänglich. Die meisten Normentexte ISO EN DIN<sup>142</sup> sind identisch. Die Normen der ISO-9000-Familie sind die bekanntesten Normen zu Qualität von Produkten und Dienstleistungen und werden inzwischen in über 80 Ländern - auch in Dienstleistungsbereichen - anerkannt und angewandt. Die ISO 9000 sind die internationalen " Normen für ein System, das in der Qualitätssicherung eingesetzt werden kann"<sup>143</sup>, also nur für einen Teil dessen, was zum TQM gehört. Die ISO 9000 beschreibt genaugenommen wie ein Qualitätsmanagementsystem dargelegt werden muss um ein Systemzertifikat<sup>144</sup> zu erhalten. Die in der Wirtschaft begehrte Zertifizierung wird durch eine autorisierte Gesellschaft erteilt, wenn bestimmte Voraussetzungen im Qualitätsmanagement einer Organisation vorhanden sind. In den letzten Jahren haben sich diese Normen und damit

---

139 vgl. ebda. S. 227ff

140 vgl. Vilain, M.: DIN EN ISO 9000 ff.: 2000 In:Boeßenecker, K.-H.: Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit; Weinheim 2003, S. 23

141 vgl. ebda.

142 ISO = International, EN = europäische Norm, DIN = Deutsche Industrienorm

143 Gerul 1998, S. 20

144 vgl. ebda.

auch die Definition von Qualität verändert. So wurde 1995 in der DIN EN ISO 8402 Qualität definiert als „Gesamtheit von Merkmalen und Merkmalswerten einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“<sup>145</sup> Diesem eher technischen und mechanischem Verständnis von Qualität liegt die Vorstellung zugrunde, dass Qualität dann nachgewiesen werden kann, wenn die Herstellungswege sicherstellen, dass genau dieses Produkt oder Ziel hergestellt wird. Valain bemerkt kritisch<sup>146</sup>, dass es völlig nachrangig zu sein schien, was das Produkt konnte und welche Bedeutung es für die Gesellschaft hatte. Es wäre danach denkbar, dass ein Unternehmen kleine Folterstühle für die Misshandlung von Kindern herstellt und dieses Produkt zertifizieren lässt – sofern nur die Herstellungsprozesse und Zuständigkeiten dieser Firma den Regeln der Norm entsprechen und dokumentiert werden. Die starre formalisierte Vorgehensweise in der ISO Norm führte zunehmend zur Kritik. Mit der Revision im Jahre 2000 ging ein Wandel der Qualitäts-Philosophie einher. Qualität wird in der neuen Fassung beschrieben als das „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produkts, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien.“<sup>147</sup> Mit dieser Definition wird Paradigmenwechsel vollzogen. Stand früher ein Produkt im Mittelpunkt so wird dieses ersetzt und erweitert durch Kundenanforderungen und Stakeholdern, wobei diese zunächst Mitarbeiter und Lieferanten meinen aber auch eine neue gesellschaftliche und soziale Dimension aufzeigen. Die Erweiterung des Qualitätsbegriffs auf Produkte, Systeme und Prozesse macht eine systemische und prozessorientierte Sichtweise deutlich. In der Revision 2000 wurde auch eine wesentliche Vereinfachung der ISO 9000 Normenfamilie eingeführt.

Die erste Norm soll dazu beitragen die grundsätzliche Vorgehensweise und grundlegende Begriffe zu verstehen. Die ISO 9001: 2000 beschreibt die betriebs- und branchenübergreifenden Voraussetzungen, die für eine Zertifizierung nachgewiesen werden müssen. Die bisherigen Normen 9001, 9002, und 9003 entfallen und werden in der neuen ISO 9001: 2000 aufgenommen, sodass nur noch eine Zertifizierung nach 9001: 2000 möglich ist. Für den Dienstleistungsbereich wurde die ISO 9004 entworfen, die im Eigentlichen keine Normen sondern ein Leitfaden für Dienstleistungsbetriebe zur Leistungsverbesserung darstellt. In der neuen ISO 9004: 2000 wird der Prozessorientierung, der Mitarbeiterorientierung und der Kundenorientierung im Sinne des TQM zunehmend Rechnung getragen. Die

---

145 Valain 2003 S. 24

146 vgl. ebda.

147 ebda. S. 25

Richtlinien sollen einen Beitrag dafür leisten das nach ISO 9001: 2000 aufgebaute Qualitätsmanagement adäquat weiterzuentwickeln.

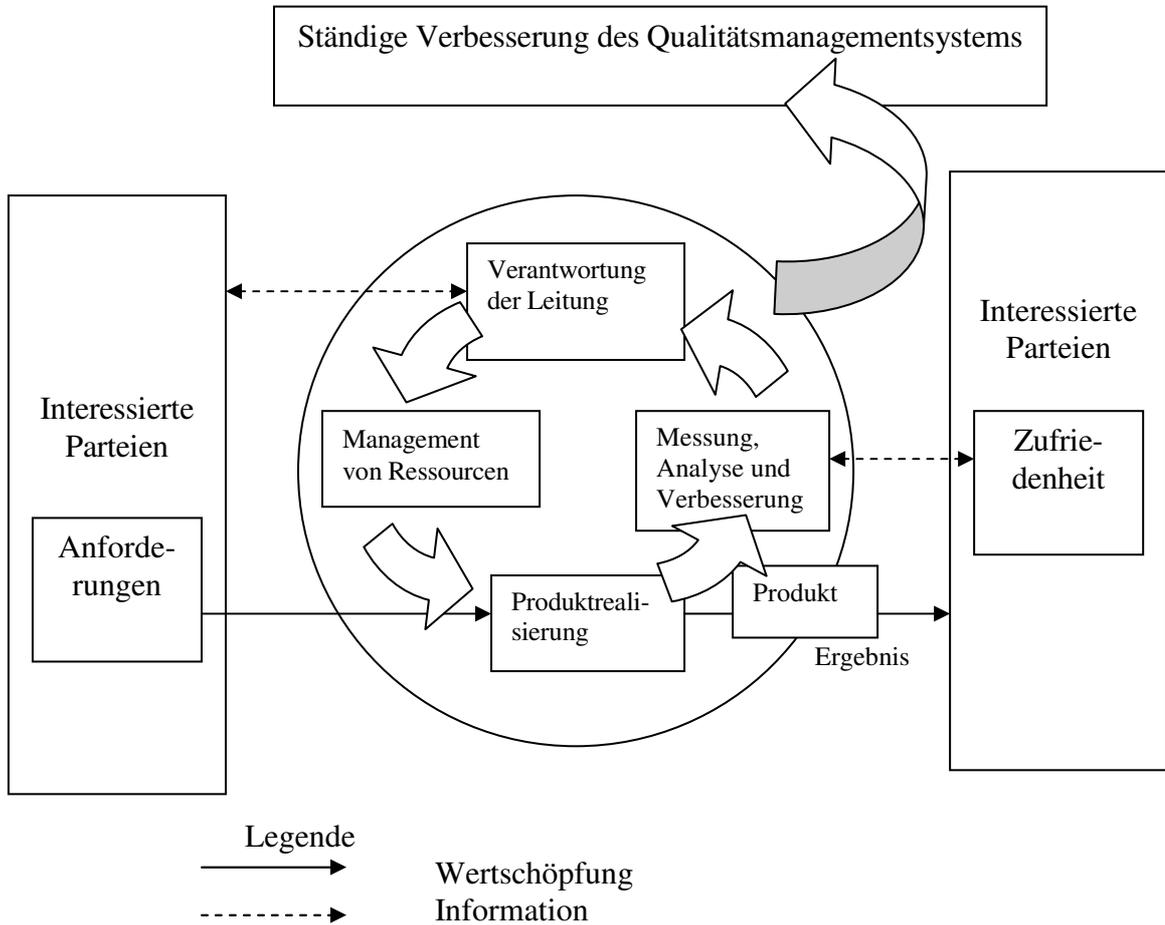


Abbildung 14: Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementprozesses nach EN ISO 9004:2000

Das Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems verdeutlicht die Prozessverknüpfungen. Interessierte Parteien spielen eine bedeutende Rolle bei der Festlegung von Kundenanforderungen. Nach der ISO 9001 erfordert die Überwachung der Zufriedenheit der interessierten Parteien die Beurteilung von Informationen darüber, welche Wahrnehmungen bei den interessierten Parteien über die Erfüllung der Anforderungen der interessierten Parteien durch die Organisation im Mittelpunkt stehen.<sup>148</sup> Wesentliche Elemente der Prozessverbesserung sowohl auf der Managementebene - als auch auf der operativen

Ebene - sowie in lokalen Prozessen betonen den Charakter der ständigen Verbesserung nach dem PDCA Zyklus bzw. der RADAR-Methode. Qualitätsmanagement-Prinzipien für die neuen Normen sind eine kundenorientierte Organisation, Führung, Einbeziehung der Menschen, Prozessorientierung, Systemorientierung für das Management, ständige Verbesserung, faktisches Vorgehen zur Entscheidungsfindung und gegenseitige Vorteile in den Lieferantenbeziehungen<sup>149</sup>.

Die Zertifizierung durch den TÜV oder durch eine andere autorisierte Gesellschaft besagt, dass ein Managementsystem dargestellt wird in welchem die genannten Qualitätsziele realisiert werden. Aussagen über die Qualität einer Dienstleistung oder eines Produktes werden von der Institution selbst getroffen. Der symbolische Charakter der Zertifizierung wurde bereits häufig in Theorie und Praxis kritisiert. Das Zertifikat erhalte durch seinen offiziellen Charakter eine Legitimationsfunktion. Vilain sieht noch weitere banale Motive für eine Zertifizierung in wachsenden Anforderungen von Behörden, gewerblichen Kunden oder vermeintlich besseren Marktchancen und nicht in einem zutiefst empfundenen Bedürfnis nach Qualität.<sup>150</sup>

Die ISO Norm hat in der schulischen Praxis und in der Fachschule für Sozialpädagogik bisher nur wenig Resonanz gefunden. Einzelne Fachschulen haben durchaus eine Zertifizierung angestrebt aber dabei bisher keine in der Fachwelt beachtete Verbesserungen der Prozessqualität und Ergebnisse deutlich gemacht.

### **3.3. EFQM**

Anfang der 90er Jahre wurde eine ähnliche Institutionen wie der amerikanische Malcom Baldrige National Quality Award (MBNQA) in Europa eingeführt mit dem „European Quality Award“ (EQA). Dies führte zur Gründung der European Foundation for Quality Management (EFQM).

Bei der Bildung des EQA lagen bereits Erfahrungen von anderen Preisen vor und so konnte sich der EQA zu einem akzeptierten und weit verbreiteten Preis in Europa weiterentwickeln. Schließlich wurde auch in Deutschland der Ludwig Erhard Preis zur Auszeichnung

---

<sup>149</sup> vgl. Kamiske, Gerd F.; Brauer, Jörg Peter: Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements, München Wien 2006 S. 206 ff.

<sup>150</sup> vgl. Vilain 2003, S. 29

von Spitzenleistungen im Wettbewerb in Form eines nationalen Qualitätspreises Eingang gefunden. Grundtenor ist dabei die Verbreitung von Total-Quality-Management (TQM) in Europa mit der Zielsetzung, die Stellung der europäischen Industrie auf dem Weltmarkt zu festigen und auszubauen.

Das EFQM- Modell erfährt eine ständige Verbesserung, ist nie statisch und wird dem Wandel der Umgebung angepasst. Trotzdem hat sich das Grundschema seit einem Beginn nicht verändert sondern basiert auf den fundamentalen Säulen des Total-Quality-Management - nämlich die Betrachtung von Menschen, Prozessen und Ergebnissen. Die Anwendung dieses Grundsatzes auf das Gesamtmodell impliziert die Einbindung der Mitarbeiter in die Prozesse, damit die Einrichtung ihre Ergebniserzielung verbessern kann. Das Modell wird im Gesamtaufbau mit seinen neuen Kriterien (Modulen) dargestellt.<sup>151</sup>

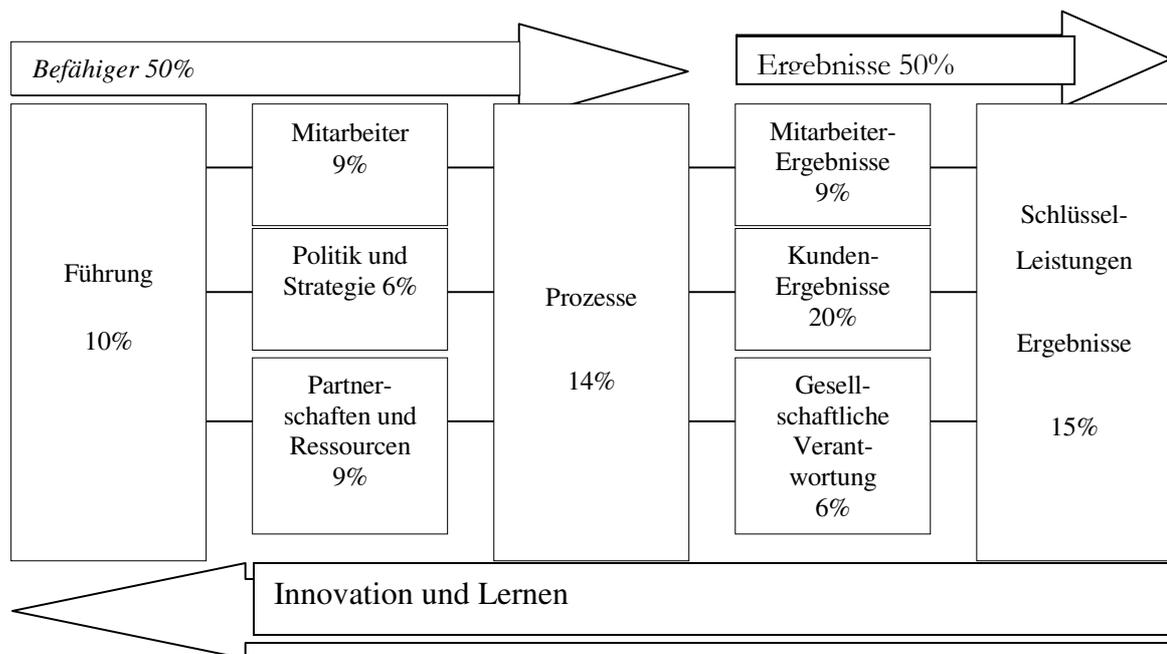


Abbildung 15: Gesamtaufbau des EFQM Modells 2000

Die drei Hauptsäulen in den senkrechten Kästen bilden die Hauptbestandteile des Modells. Die jeweils waagrecht dazwischenliegenden Kästen sind eine weitere Differenzierung und geben an, mit welchen Mitteln die Umsetzung des Modells und welche Zwischenergebnisse dafür erforderlich sind. Das Modell erklärt grundsätzlich, dass Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit und Einfluss auf die Gesellschaft erreicht werden soll durch Führung

<sup>151</sup> vgl. Wilmes, D. und Radtke, P.: Das Modell für Business Excellence durch TQM, Wien 1998, S. 13 ff.

mit Hilfe von Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung und Management von Ressourcen erreicht werden.<sup>152</sup>

Weiterhin wird das Modell in zwei große Abschnitte eingeteilt: „Befähiger“ und „Ergebnisse“. Die relative Gewichtung der einzelnen Kriterien, die in Prozentzahlen in den jeweils einzelnen Kriterienkästen dargestellt werden, stellen eine weitere Differenzierung dar. Die Prozentzahlen ergeben in ihrer Summe 100 % und bestimmen den relativen Anteil des Einzelkriteriums am Gesamtmodell. Der Begriff „Befähiger“ ist im deutschsprachigen Raum mit „Mittel und Wege“, „Potenzialfaktoren“ oder „Einsatzfaktoren“ ersetzt worden. Mittel und Wege bringen zum Ausdruck, dass es sich um Prozesse, Vorgänge beziehungsweise Vorgehensweisen handelt. Die Säule Prozesse mit 14 Prozent unterstreicht die Bedeutung dieser Denkweise. Ergebnisse werden durch Prozesse erzielt. In diesem Kriterium werden alle wesentlichen Fragen in Verbindung mit Prozessen bearbeitet. Voraussetzungen für das Gelingen von Prozessen sind Mitarbeiter, die mit neun Prozent Gewichtung in dem Modell bewertet werden. Damit soll die Bedeutung der Beteiligung der Mitarbeiter an der Gesamtaufgabe einer Organisation und die damit verbundene Beauftragung zur eigenständigen Durchführung der Arbeit verdeutlicht werden. Da es aufgrund der Komplexität vieler Arbeitsfelder nicht möglich ist, alle Einzelheiten für Mitarbeiter zu reglementieren und zu verwalten wird immer mehr Gewicht auf die eigene Initiative und das Verantwortungsbewusstsein des einzelnen Mitarbeiters gelegt. Partnerschaft und Ressourcen werden ebenfalls mit neun Prozent bewertet und sollen deutlich machen wie Mittel und Wege zur Verfügung gestellt werden um die geforderten Aufgaben erledigen zu können. Ressourcen beschreibenden Umgang mit finanziellen und nicht finanziellen Möglichkeiten. Partnern bekennen im Qualitätsmanagement häufig mit Lieferanten gleichgesetzt und spielen denen verschiedene Positionen wesentliche Rolle zum Beispiel als Lieferant, als Lizenznehmer, als Kooperationspartner usw.. Das Kriterium Politik und Strategie, mit acht Prozent an der Bewertung im Modell, kann durchaus als " Ausführungsbestimmung " zum Verhalten der Führung betrachtet werden. Wichtig ist die Frage, wie nun Politik und Strategie auf die gesamte Organisation ausgedehnt wird, damit „alle am gleichen Strang ziehen“.<sup>153</sup>

---

152 vgl. Knauer 2001, Q29 S. 19

153 Wilmes et al. 1998, S. 1 ff.

Das Kriterium Führung macht mit zehn Prozent als zweithöchstes Befähiger-Kriterium deutlich, dass eine grundsätzliche Orientierung durch die Führung beziehungsweise das Management in einer Organisation sehr wichtig ist und vorgelebt werden muss.<sup>154</sup>

Das Hauptziel, das Institutionen erreichen wollen sind Ergebnisse. Mit 15 Prozent sind sie am Gesamtmodell beteiligt und ermöglichen eine weitere Aktivitäten von den Investitionen bis zur Erhaltung der Arbeitsplätze. Mit 20 Prozent erhält das Kriterium Kunden die höchste Einzelgewichtung. Die Zufriedenheit von Kunden wird als das bestgeeignete Instrumentarium zur Bereicherung von Organisationsergebnissen angesehen. Kundenzufriedenheit wird nicht kurzfristig auf Einzelleistungen der Organisation hoch gewichtet sondern vielmehr langfristige Kundenzufriedenheit, was alle Dienstleistungen und das Verhalten der Organisation umschließt. Im Sinne der TQM Philosophie wird diese Denklinie weitergeführt, indem Kundenzufriedenheit von der Haltung der Mitarbeiter abgeleitet wird. Mit neun Prozent am Gesamtmodell soll deutlich gemacht werden, dass nicht mehr Technik und Arbeitsweisen im Zeitalter des globalen Austausches, sondern die Zufriedenheit der Mitarbeiter von den Organisationen immer mehr herbeigeführt werden muss. Ergebnisse, die in Bezug auf die Gesellschaft erzielt werden, werden mit acht Prozent im Modell bewertet, was darauf hinweist, dass es sich kein Unternehmen mehr leisten kann, trotz guter Produkte gesellschaftlich seine Verantwortung bezüglich der Umwelt oder des sozialen Verhaltens nicht wahrzunehmen. Insbesondere soziale Institutionen erfüllen einen gesellschaftlichen Auftrag und müssen dies auch in ihren Ergebnissen deutlich machen. Bei den Ergebnissen steht die Qualität Ergebnisse im Vordergrund. Dies bedeutet, dass nicht nur tatsächliche Zahl finanzieller und nicht finanzieller Art bewertet werden, sondern auch positive Trends aus den Ergebnissen abgelesen werden können. Voraussetzung hierfür ist, Ergebnisse über mehrere Jahre zu sammeln, um dann Trends erkennen und ableiten zu können.<sup>155</sup>

Für den Bereich beruflicher Schulen wurde bereits 1999 ein Leitfaden zur Selbstbewertung von Schulen nach dem EFQM – Modell für Education Excellence von einem „Pro Qualis-Team“<sup>156</sup> entwickelt. Einige Begriffe wurden wegen der Andersartigkeit von Schule verändert und durch aktuelle Begrifflichkeiten aus der Schulentwicklung aufgenommen.

---

<sup>154</sup> ebda.

<sup>155</sup> vgl. ebda.

<sup>156</sup> Dell et al. 1999, S. 21 ff.

Folgende Kriterien und Unterkriterien werden von dem EFQM – Modell für Education Excellence aufgegriffen:

#### Kriterium 1 Führung

- 1a Wie Führungskräfte ihr Engagement für eine Kultur des umfassenden Qualitätsmanagements sichtbar unter Beweis stellen
- 1b Wie Führungskräfte den Verbesserungsprozess und die Mitwirkung daran fördern, indem sie geeignete Ressourcen zur Verfügung stellen und Unterstützung gewähren.
- 1c Wie Führungskräfte sich um Kunden und Lieferanten und andere externe Organisationen bemühen
- 1d Wie Führungskräfte Anstrengungen und Erfolge der Mitarbeiter anerkennen und würdigen

#### Kriterium 2 Schulprogramm

- 2a Wie relevante und umfassende Informationen für das Schulprogramm genutzt werden
- 2b Wie das Schulprogramm entwickelt wird
- 2c Wie das Schulprogramm bekanntgemacht, eingeführt und realisiert wird
- 2d Wie das Schulprogramm regelmäßig aktualisiert und verbessert wird

#### Kriterium 3 Mitarbeiterorientierung

- 3a Wie Mitarbeiterressourcen geplant und verbessert werden
- 3b Wie die Fähigkeiten der Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt werden
- 3c Wie Ziele mit Mitarbeitern und Teams vereinbart und die Leistungen kontinuierlich überprüft werden
- 3d Wie Mitarbeiter und Teams beteiligt, zu selbstständigem Handeln autorisiert und ihre Leistungen anerkannt werden
- 3e Wie ein effektiver Dialog zwischen den Mitarbeitern und der Schule erreicht wird
- 3f Wie für die Mitarbeiter gesorgt wird

#### Kriterium 4 Ressourcen

- 4a Wie die Schule ihre finanziellen Ressourcen handhabt
- 4b Wie die Schule ihre Informations-Ressourcen handhabt
- 4c Wie die Schule ihre Beziehungen zu Lieferanten materieller Ressourcen handhabt und wie diese Ressourcen bewirtschaftet werden
- 4d Wie die Schule ihre Gebäude, Einrichtungen und anderes Anlagevermögen handhabt
- 4e Wie die Schule neue Erkenntnisse und geistiges Eigentum handhabt

#### Kriterium 5 Prozesse

- 5a Wie die für den Erfolg der Schule wesentlichen Prozesse identifiziert werden
- 5b Wie Prozesse systematisch geführt werden
- 5c Wie Prozesse überprüft und Ziele für Verbesserungen gesetzt werden
- 5d Wie Prozesse durch Innovation und Kreativität verbessert werden
- 5e Wie Prozesse geändert werden und der Nutzen der Änderung bewertet wird

#### Kriterium 6 Kundenzufriedenheit

- 6a Die Beurteilung der Bildungsergebnisse, Bildungsdienstleistungen und der Kundenbeziehungen der Schule aus Sicht der Kunden
- 6b Zusätzliche Indikatoren, die sich auf die Zufriedenheit der Kunden mit der Schule beziehen

#### Kriterium 7 Mitarbeiterzufriedenheit

- 7a Die Beurteilung der Schule aus Sicht der Mitarbeiter
- 7b Zusätzliche Indikatoren, die sich auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit der Schule beziehen

**Kriterium 8            Gesellschaftliche Verantwortung**

- 8a    Wie die Gesellschaft die Schule beurteilt
- 8b    Zusätzliche Indikatoren, die sich auf die Zufriedenheit der Gesellschaft mit der Schule beziehen

**Kriterium 9    Ergebnisse der Bildungsarbeit**

- 9a    Materielle und nichtmaterielle Indikatoren für die Leistungen der Schule
- 9b    Zusätzliche Indikatoren für die Leistungen der Schule<sup>157</sup>

In jedem Unterkriterium wird wiederum eine Reihe von beispielhaften Ansatzpunkten aufgeführt, die in der Fremd- beziehungsweise Selbstevaluation der Schule angesprochen werden soll.

Inzwischen hat sich dieser Ansatz in einigen Berufskollegs etabliert und zum Benchmarking weiterentwickelt.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> ebda.

<sup>158</sup> vgl. Institut Arbeit und Technik 2000

### 3.4. Benchmarking

„Benchmarking ist die Suche nach Lösungen, die auf den besten Methoden und Verfahren der Industrie, den *best practices*, basieren und ein Unternehmen zu Spitzenleistungen führen.“<sup>159</sup> Die wesentlichen Elemente des Benchmarking beruhen auf einem systematischen Leistungsvergleich auf Basis objektiver Leistungskriterien, der Beurteilung der Stärken und Schwächen eines Unternehmens gemessen an einem Benchmark, der sich als Referenzwert aus dem Leistungsvergleich ergibt, der Identifikation der *best practices*, die Ursache für die Leistungsunterschiede sind, der Formulierung und Realisierung von Zielen und Maßnahmen, die zur nachhaltigen Leistungssteigerung des Unternehmens führen. Benchmarking bezeichnet damit den Prozess des systematischen Vergleichens und Lernens von anderen Unternehmen mit dem Ziel, durch die Adaption sog. *Best Practices* zu einer nachhaltigen Verbesserung der eigenen Position zu gelangen bzw. Schwachstellen zu beseitigen.<sup>160</sup>

Weiterführende Definitionen des Benchmarking: „Benchmarking ist der kontinuierliche Prozess, Produkte, Dienstleistungen und Praktiken zu messen gegen den stärksten Mitbewerber oder diejenigen Firmen, die als besser angesehen werden.“<sup>161</sup> „Benchmarking ist ein zielgerichteter, kontinuierlicher Prozess, bei dem die Vergleichsobjekte möglichst branchenunabhängig verglichen werden. Dabei werden Unterschiede, deren Ursachen und Möglichkeiten zur Verbesserung ermittelt. Die Vergleichsobjekte sind Produkte, Geschäftsprozesse, Dienstleistungen, Methoden, Unternehmen sowie die Unternehmensumwelt.“<sup>162</sup> „Benchmarking ist eine herausragende Gelegenheit für eine Organisation von den Erfahrungen anderer zu lernen.“<sup>163</sup>

Internes Benchmarking bezieht sich auf den Vergleich von Prozessen bzw. Funktionen innerhalb eines Unternehmens. Derartige Studien eignen sich besonders dafür, den Mitarbeitern Denkanstöße zu geben und zu vermitteln, wie Benchmarking praktiziert werden kann. Wegen der hohen Vergleichbarkeit der Daten und der problemlosen Informationsbeschaffung ist es die einfachste Benchmarkingart.

---

159 Camp, R.C.: Benchmarking, München Wien 1994, S. 15

160 vgl. ebda.

161 vgl. ebda.

162 Mertins, K.; Siebert, G.; Kempf, S.: Benchmarking – Praxis in deutschen Unternehmen. Berlin 1995, S. 47

163 Zairi, M.: Measuring Performance for Business Results. Chapman & Hall 1994., S. 59

Wettbewerbsorientiertes Benchmarking bezeichnet den Vergleich mit direkten Konkurrenten am Markt. Diese Benchmarkingart ist so populär, weil ein hoher Grad an Vergleichbarkeit besteht. Prozesse und Inhalte können mit hoher Genauigkeit und Gründlichkeit verglichen und gefundene Lösungsansätze dementsprechend gut übertragen werden. Die Datensammlung stellt sich jedoch oft als sehr schwierig heraus und erfordert sehr viel Empathie. Obwohl auch das externe Benchmarking selten in der Lage ist, die Spitzenleistungen zu identifizieren, kann es doch die Position des eigenen Unternehmens am Markt feststellen und Anhaltspunkte über Verbesserungsmöglichkeiten liefern. Es besteht aber die Gefahr, branchenorientierte Methoden bzw. Prozesse zu unreflektiert zu übernehmen und somit nur mit dem Wettbewerber gleichzuziehen anstatt ihn zu überholen.<sup>164</sup> Funktionales Benchmarking beinhaltet den Vergleich der eigenen Produkte, Prozesse und Praktiken mit branchenfremden Unternehmen. Man sucht also in allen Bereichen nach sehr guten Leistungen und hat so ein großes Potential an bahnbrechenden und innovativen Verbesserungsmöglichkeiten. Die Informationsbeschaffung ist zwar erheblich leichter als beim externen Benchmarking, dafür bereitet jedoch das Aufspüren von Unternehmen, die mit dem Benchmarking-Objekt vergleichbar sind, eine Vielzahl von Problemen.<sup>165</sup>

In Geschäftsbereichen und Prozessen, die unabhängig von der Verschiedenheit der Branchen gleich sind, ist Benchmarking nicht auf ein Produkt oder eine Branche eingeschränkt. Der Vorteil dieser reinsten Form des Benchmarking liegt darin, dass Praktiken und Methoden offenbar werden können, die in der eigenen Branche des Untersuchenden nicht umgesetzt werden. Sofort übertragbare, bewährte Technologien oder Praktiken, die mit geringem Anpassungsaufwand übertragbar sind, können neu entdeckt werden.

Das allgemeine Benchmarking hat das Potential, best practices zu entdecken. Auf der Seite des Untersuchenden ist Objektivität und Aufnahmefähigkeit eine wichtige Voraussetzung. Es ist kaum ein besserer Beweis für die Einsetzbarkeit einer neuen Technologie oder Prozesse denkbar, als wenn sie bereits anderswo erprobt und im Einsatz sind. Allgemeines Benchmarking erfordert breite Aufnahmefähigkeit, aber auch genaues Verständnis der allgemeinen Prozesse. Es ist das Benchmarking-Konzept mit dem höchsten Langzeitnutzen aber bezüglich der Akzeptanz und Anwendung das Schwierigste.<sup>166</sup>

---

164 vgl. Camp 1994; Lasch, Rainer; Steinhart, Sabine: „Informationsquellen bei Benchmarking-Projekten in der Logistik“, Institut für Statistik und Mathematische Wirtschaftstheorie, Augsburg, Heft 137/1996

165 vgl. ebda.

166 vgl. ebda.

Die jüngere Benchmarking-Literatur gibt den Erfahrungen, die die beteiligten Mitarbeiter bei den Aktivitäten des Benchmarking erlangen, eine ebenso große Bedeutung bei wie der Effizienzsteigerung selbst. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des Benchlearning geprägt. „Benchmarking kann daher durch qualitativ hochwertige Lernprozesse helfen, Strukturverkrustungen aufzureißen und bürokratische Unternehmen in Richtung einer anpassungsfähigen, lernenden Organisation zu entwickeln. Dieser Aspekt ist perspektivisch gesehen sicherlich höher einzuschätzen als der eventuell eintretende, direkt monetär bezifferbare Nutzen eines Benchmarkingprojekts.“ In diesem Zusammenhang „erscheint es angebracht, das Benchmarking zur Entfaltung seines optimalen Nutzens nicht als einmalige Maßnahme, sondern als in regelmäßigen Abständen in verschiedenen Bereichen wiederholten, dauerhaften und von ständigen Lernen begleiteten Prozess zu betrachten.“<sup>167</sup> „Prozess-Benchmarking ist der Vergleich ähnlicher Prozesse mit dem Ziel der Prozessoptimierung. Unabhängig von Wettbewerbs- oder Branchengrenzen bezieht der Vergleich sich auf unternehmensinterne, brancheninterne oder branchenunabhängige Prozesse Dabei werden Unterschiede, deren Ursachen und Möglichkeiten zur Verbesserung ermittelt.“<sup>168</sup> Das Prozess-Benchmarking betrachtet Prozesse, die verbessert werden sollen. Mit dieser Zielsetzung müssen die Prozesse präzise definiert, geeignet strukturiert und anhand relevanter und geeigneter Meßgrößen quantifiziert werden. Diese Meßgrößen stellen die Grundlage für den Vergleich mit den entsprechenden Prozessen der Benchmarking-Partner dar. Die Gegenüberstellung soll deutlich machen, warum vergleichbare Prozesse beim Benchmarking-Partner besser gelöst werden. Im Anschluss daran erfolgt der Transfer von Fremdwissen in Systemwissen. Zur erfolgreichen Durchführung eines Prozess-Benchmarking muss die Vergleichbarkeit der Prozesse ebenso wie die Übertragbarkeit von Praktiken anderer Unternehmen auf die eigenen Prozesse sichergestellt sein.

Standen bisher die Betrachtung und der Vergleich von Kennzahlen im Vordergrund, so liegt der größte Wert des Prozess-Benchmarking darin, die Prozesse zu evaluieren, die zu den Resultaten (Kennzahlen) führen. Wesentlich ist dabei nicht das Messen und Quantifizieren der eigenen Leistung. Es gilt vielmehr, die eigenen für das Unternehmen entscheidenden Arbeitsabläufe zu erkennen sowie zu verstehen, warum vergleichbare Prozesse beim Benchmarking-Partner so gut funktionieren. Die Grundlage des Benchmarking-Erfolges basiert auf einer relativ schlichten Logik, die sich durch die folgenden Fragen

---

<sup>167</sup> vgl. ebda.

<sup>168</sup> Siebert, G.: Prozess-Benchmarking – Methode zum unabhängigen Vergleich von Prozessen. Berlin 1998, S. 37

ausdrücken lässt: „*Warum* steht der Klassenbeste an der Spitze“ diese Frage leitet hin zu „*Wie* macht es der Klassenbeste“ auf diese Weise gelangt man zu seinen eingesetzten „funktionierenden“ Strukturen und Prozessen – den Grundlagen seiner Erfolge.<sup>169</sup>

Die Benchmarkinginstrumente haben einen systematischen Aufbau. Quantitative Ergebnisse aus der Mitarbeiter- und Kundenbefragung sowie der Betriebsdatenerhebung werden in einer Balanced Scorecard zusammengefasst. Aus der Analyse von Stärken und Verbesserungsbereichen wird ein Aktionsplan entwickelt. Die Mitarbeiterbefragung stellt ein repräsentatives Bild der Wahrnehmung der Einrichtung aus Sicht ihrer Beschäftigten dar. Der Fragebogen berücksichtigt alle Kriterien und Unterkriterien des EFQM-Modells.

Die Befragung der Kunden erhebt die Beurteilung der Einrichtung aus Sicht der Schüler und orientiert sich ebenfalls am EFQM-Modell. Durch Spiegelfragen sind Vergleiche mit der Beurteilung durch die Beschäftigten möglich. In der Betriebsdatenerhebung werden wichtige betriebswirtschaftliche Kennzahlen der Einrichtungen ermittelt und eine Datenbasis für die Beurteilung des Kriteriums Neun des EFQM-Modells (Schlüsselresultate) geschaffen. Die Einrichtungen bekommen jeweils die eigenen Ergebnisse der Befragungen und Erhebungen im Vergleich zum Durchschnitt der anderen Einrichtungen sowie zu den maximalen und minimalen Abweichungen. Nach einem Jahr werden die Befragungen und die Betriebsdatenerhebung wiederholt, um Entwicklungstrends beobachten und die Zielerreichung kontrollieren zu können. Die qualitativen Analysen werden in Zusammenarbeit mit den Institutionen in interdisziplinären Teams in Form von Potenzialanalysen und Selbstbewertungen ausgeführt.

Nach Pfeiffer wird das systemische Denken trainiert, d.h. die Betrachtung des gesamten Unternehmens mit seiner Umwelt und gegenseitigen Beeinflussung. Der Grund ist die Aktualität des "Lernenden Unternehmens". Eine Vernetzung durch den Aufbau regionaler Entwicklungspartnerschaften fördert den Informationsaustausch zwischen Kunden und Lieferanten zu optimieren und wirkt der Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus der Region entgegen.<sup>170</sup> Benchmarking im Berufskolleg ist in einigen Regionen fester Bestandteil der Qualitätssicherung geworden. Aus einem Modellprojekt des Landes NRW mit der Stadt Herne, dem Institut für Arbeit und Technik (IAT/Gelsenkirchen) in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhruniversität Bochum

---

<sup>169</sup> Burckhardt, Werner: 'Unternehmen wandeln', in: OZ, Vol. 40, Nr. 5, 1995 S. 517 - 522, S. 517 ff.

<sup>170</sup> vgl. Pfeiffer, 1997, S. 25.

wurden Berufskollegs dabei unterstützt moderne Managementinstrument einzuführen, durch systematischen Vergleich der beteiligten Organisationen voneinander zu lernen und individuelle Maßnahmen zur Qualitätssteigerung einzuführen.<sup>171</sup>

### 3.5. Evaluation als Konzept

In den USA haben sich in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts einige Wissenschaftler mit evaluationstheoretischen Forschungsarbeiten auseinandergesetzt und in den folgenden Jahren breit angelegte sozial-, gesundheits- und bildungspolitische Programme angelegt mit dem Ziel der „Entwicklung formaler Regeln und Kriterien für die Erfolgs- und Wirkungskontrolle derartiger Maßnahmen“.<sup>172</sup> Evaluation ist ein Teilbereich der empirischen Sozialforschung und meint die Auswertung und Bewertung von Programmen, Projekten und Prozessen. Grundlage bilden systematisch erhobene Informationen und Daten, die durch Methoden der empirischen Sozialforschung erhoben werden.<sup>173</sup> Messinstrumente oder Forschungsmethoden für die Evaluation sind nach W. Wolf z. B. Beobachtungsverfahren (teilnehmende Beobachtung), Befragungen oder Interviews, Tests und die Soziometrie<sup>174</sup>.

Evaluationsforschung als angewandte Forschung beschäftigt sich weniger mit theoretischen, dafür vielmehr mit praktischen Fragestellungen, d. h. in welchem Maß bzw. ob vorgegebene Ziele durch eine bestimmte Maßnahme und/oder durch ein Programm erreicht werden und welche Nebenwirkungen, auch unbeabsichtigterweise, entstehen. Evaluationsforschung geht der Frage nach, durch welche Prozesse die beobachteten Wirkungen zustande kommen.<sup>175</sup> Im Gegensatz zum Controlling oder der Aktionsforschung<sup>176</sup>, die beide Zielsetzungen erarbeiten und durchsetzen, sieht die Evaluationsforschung die Untersuchungsziele als gegeben. Die Evaluationsforschung widmet sich vielmehr den technischen Fragen ihrer Messung und wird somit als reine Auftragsforschung gesehen, bei der eine evaluierende Haltung eingenommen werden soll.

---

171 Berufskolleg Herne: Benchmarking (3.8.05) URL: [http://www.berufskolleg-herne.de/benchm/bench\\_2.htm](http://www.berufskolleg-herne.de/benchm/bench_2.htm) (20.10.06)

172 Markert, A.: Evaluation In: Boeßemecker u.a. (Hrsg.) Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit; Weinheim 2003, S. 48

173vgl. Heiner, M.: Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit; Freiburg im Breisgau 1994, S. 123

174vgl. ebda.

175vgl. ebda.

176vgl. Heiner, M.: Qualitätsentwicklung durch Evaluation; Freiburg im Breisgau 1996, S. 231

Maja Heiner differenziert Evaluation in eine Fremd- und Selbstevaluation. Fremdevaluations-Studien werden in der Regel von externen Sozialwissenschaftlern durchgeführt. Mit Selbstevaluation umschreibt sie Versuche von Sozialpädagogen, die Qualität und Effektivität ihres eigenen beruflichen Handelns selbst zu erforschen. Sie macht deutlich, dass kein eingeflogener Wissenschaftler jemals auch nur halb so viel über die täglichen Abläufe wie Praktiker vor Ort wissen können. Dadurch entsteht eine Einsicht in die Grenzen von externer Evaluation, welche häufig mit "hochstandardisierten, quantifizierenden Verfahren die diffuse Komplexität und Dynamik der Interventionen zugunsten vergleichbarer Aussagen wegrationalisieren".<sup>177</sup> Daneben nimmt das Interesse an qualitativen und praxisbegleitenden Studien zu.<sup>178</sup>

Nach Wolfgang Beywl besteht der entscheidende Schritt der Evaluation darin, dass Evaluation nicht mehr nur rückwärts gewandt arbeitet mit der Frage: Was hat stattgefunden? Vielmehr wird gleichzeitig eine vorwärts gewandte evaluative Logik in die Planung von Programmen eingebracht. Evaluation ist somit Planungs- und Untersuchungsinstrument.<sup>179</sup> Die evaluative Planung eines Programms postuliert, dass die Verantwortlichen ein Programm so planen, dass die Ziele drängende Bedarfe der Zielgruppen aufgreifen, gut auf deren Ausgangssituation abgestimmt sind und dass die Aktivitäten auf die so ermittelten Ziele genau zugeschnitten sind. Am Ende dieser Arbeit wird ein Programmplan erstellt. Beywl formuliert zwei alternative Leistungsschwerpunkte von Evaluation: Die formative oder Gestaltungs-Evaluation, die den Fokus auf den Prozessverlauf legt und die summative oder Bilanz-Evaluation, welche die Ergebnisse und Auswirkungen am Ende eines Programms oder einer Maßnahme untersucht.

### **3.6. Dialogische Konzepte**

Ein strukturiertes dialogisches Konzept zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik bietet der „Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten“<sup>180</sup> (BeA) an. Der BeA will Impulse zu Entwicklungsmöglichkeiten geben, fachschulinterne Dialoge anstoßen und Entwicklungsprozesse auslösen. Bewusst werden keine Standards oder ein bestimmtes instrumentelles Verfahren vorgegeben. Vielmehr soll durch Fragen die einzel-

---

<sup>177</sup> ebda.

<sup>178</sup>vgl. ebda.

<sup>179</sup> vgl. Beywl, Wolfgang; Schepp-Winter, Ellen: Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden -, Berlin 2000, S. 22

<sup>180</sup> vgl. Meinzer, Gertrud: "Qualitätsentwicklung an Ev. Fachschulen für Sozialpädagogik" Handreichung zum Qualitätsmanagement, Stuttgart 2000

ne Fachschule dazu angeregt werden, unter Beteiligung aller Ebenen die jeweils eigene Vorstellung von Qualität zu formulieren – ausgehend von der eigenen Situation vor Ort und unter Berücksichtigung des eigenen Profils.

Bei der Auswahl der Fragen sind folgende Prinzipien richtungweisend: Transparenz, Partizipation, Kommunikation/Vernetzung und „Nutzer“-Orientierung. Die Gewährleistung und Entwicklung von Qualität an Fachschulen soll deshalb auch nicht nur Angelegenheit der Leitungsebene, sondern gemeinsames Vorhaben aller sein. Das bedeutet, diesen Fragekatalog allen MitarbeiterInnen und den Studierenden zugänglich zu machen. Die Fragen sollen Dialoge und Diskussionen innerhalb und zwischen verschiedenen Gruppierungen an den Fachschulen auslösen und einen gemeinsam getragenen Prozess in Gang setzen im Blick auf die Organisation „Schule als Ganzes“, die Schulleitung, die MitarbeiterInnen/ Lehrende, Studierende / „Kunden/ Nutzer“, das Lehr-/ Lernarrangement Praxis, das Lehr-/ Lernarrangement Unterricht die Öffentlichkeit, die Ausstattung, die Räume, die Schulkultur, Betriebswirtschaftliche Aspekte und die Dokumentation.

Qualitätsdimensionen sind die Konzeptqualität, die sich bezieht auf Werte, Ziele und die Bedeutung qualitätsrelevanter Aspekte im Zusammenhang mit Erwartungen und Anforderungen an die Dienstleistung „Ausbildung“, die Strukturqualität, die sich bezieht auf Ressourcen, Potenziale, Rahmenbedingungen, also auf die Voraussetzungen der Dienstleistung „Ausbildung“, die Prozessqualität, die sich bezieht auf Aktivitäten, Ereignisse, Interaktionen, also auf die Durchführung der Dienstleistung „Ausbildung“ und die Ergebnisqualität, die sich bezieht auf Wirkungen, Erfolg, Erreichen von Zielen und Zufriedenheit mit der Dienstleistung „Ausbildung“.

In einer Mitarbeiterbefragung werden Grundhaltungen im weiteren angesprochen und nach Anspruch und Wirklichkeit differenziert evaluiert. Weitere Fragen zur persönlichen Arbeitssituation, zum Betriebsklima, Führungsverhalten, Arbeitsbelastung aber auch zur Qualität von Leistungen und Angeboten sowie Maßnahmen zur Arbeitserleichterung runden die Mitarbeiterbefragung ab.<sup>181</sup>

---

181 vgl. ebda.

### 3.7. Schulprogrammarbeit

Schulprogramme und Schulprogrammarbeit haben bereits eine lange Tradition in Schulen.<sup>182</sup> Aktualität und Verbindlichkeit ging für die Schulen - und auch Fachschulen für Sozialpädagogik - von dem Runderlass vom 25.6.1997 (BASS 14-23 Nr. 1) aus, in dem alle Schulen des Landes aufgefordert und verpflichtet wurden bis zum Jahr 2000 ihr Schulprogramm zu entwickeln. Im Jahre 1998 hat z.B. das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen festgestellt, dass Schulen in Nordrhein-Westfalen erweiterte Gestaltungsspielräume erhalten, da eine erweiterte Selbstverantwortung der einzelnen Schule notwendig ist, um die Qualität der schulischen Arbeit in den jeweils besonderen Merkmalen der einzelnen Schule entwickeln zu können. Schulen stellen die entscheidenden pädagogischen Handlungseinheiten dar und benötigen Gestaltungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten.<sup>183</sup> Dabei stehen Schulen – nicht erst seit 1998 - vor der Aufgabe einer systematischen Schulentwicklung, in der der ständige Wandel einer Schule und ihrer Arbeit reflektiert und zielgerichtet gestaltet wird. Reflektiert und zielgerichtet meint in diesem Zusammenhang, dass der Wandel auf die Verwirklichung der grundlegenden Ziele des Bildungswesens und ihre Konkretisierung in der einzelnen Schule ausgerichtet ist. Damit bedeutet Schulentwicklung vor allem Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.<sup>184</sup>

Mit Heller, Janson und Kuhley<sup>185</sup> können mehrere Schwerpunkte für die Funktion von Schulprogrammen zusammengefasst werden. In der Schulprogrammarbeit beschreibt eine Schule Schwerpunkte für mehrere Jahre im Blick auf Unterricht, Schulleben, Kommunikation und Organisation. Zu einer Fachschule für Sozialpädagogik gehören hier auch Schwerpunkte in der Kooperation mit Ausbildungspartnern. Ein Schulprogramm ist also ein Planungskomplex, der die ganze Institution Schule erfasst und auch auf den Unterricht und die Praxisbetreuung in der Fachschule fokussiert. Im Schulprogramm werden konkrete Schritte zur Umsetzung bis zur Evaluation geplant und so wird ein konkreter Maßnahmenkatalog mit einem Zeitplan individuell für jede einzelne Schule entwickelt. Ein Schulprogramm ist nicht auf andere Schulen übertragbar.

---

182 MSW NRW 1998, S. 7

183 ebda.

184 ebda. S. 10

185 vgl. Kubina, Chr.: Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogrammarbeit, Neuwied; Krißel 2001, S. 124 f.

Kubina<sup>186</sup> stellt fest, dass Qualität in der Schule nichts Konstantes sei und in der Schulprogrammarbeit ständig neu entwickelt werden muss durch kontinuierliche Evaluation und das Ergreifen geeigneter Maßnahmen. Sie sehen die Schulprogrammarbeit als den entscheidenden Schritt zur Entwicklung schulischer Qualität. Dabei stellen Sie eine „Qualitätstreppe in der Schulentwicklung“ dar, die als grundlegende Stufe die Bestandsaufnahme und aufbauend Bausteine des Schulprogramms verbindlich beschreiben. Das Schulprogramm mit Zielen und Maßnahmen und die Umsetzung konkreter Maßnahmen sind die weiteren Stufen der Qualitätstreppe. Die Überprüfung/ Evaluation der Umsetzung führt zur nächsten Stufe der Revision und einer Ergänzung des Schulprogramms. Auf einer nächsten Stufe werden die neuen Maßnahmen erneut evaluiert.

Indikatoren für den Aufbau und Aussagen eines Schulprogramms knüpfen in der Regel an die staatlichen Rahmenvorgaben und die regionale Bildungssituation an und erweitern den Handlungsrahmen durch ein ausformuliertes Leitbild bzw. an Überlegungen zur „pädagogischen Philosophie“ einer Schule.<sup>187</sup> Dabei werden die verbindlichen staatlichen Vorgaben in dem Schulprogramm aufgenommen und die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in einem zusammenfassenden Konzept der pädagogischen Zielvorstellung sowie Perspektiven der Weiterentwicklung schulischen Arbeit konkretisiert.<sup>188</sup> Ein Indikator ist für Brockmeyer und Risse die Kooperation mit Partnern. Dazu zählen sie Schulen mit gleicher oder anderer Schulform, Betriebe und kommunale Einrichtungen vor Ort, kulturelle Institutionen und Angebote, Jugend- und Sozialeinrichtungen und weitere Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen.<sup>189</sup>

Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit sind traditionell zentrale Aufgabe der Lehrkräfte und der Schulleitung.<sup>190</sup> Die Lehrer in den einzelnen Schulen werden in diesen Schulentwicklungsprozess eingebunden und sollen ihre eigene individuelle Entwicklung und Verbesserung in der Teamarbeit mit der Entwicklung einer Schulkultur verbinden.<sup>191</sup> Die Schulleitung bekommt zwar eine Schlüsselrolle und die Verantwortung für den Prozess der Schulprogrammarbeit aber die eigentliche Arbeit wird in Teilgruppen des Kolle-

---

186 vgl. ebda. S. 151 f

187 vgl. Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied 1998, S. 300ff

188 ebda.

189 vgl. ebda. S. 308

190 vgl. ebda. S. 22

191 vgl. ebda.

giums durch temporäre Steuer-, Planungs-, Entwicklungs-, Projekt- oder Koordinierungsgruppen vorangebracht.

Studierende sind im Rahmen der Schulmitwirkung angemessen zu beteiligen. Im Rahmen der Fachschule für Sozialpädagogik können hier auch die Ausbildungspartner ausdrücklich einbezogen werden. Die abschließende Bearbeitung des Schulprogramms findet in der Schulkonferenz statt.<sup>192</sup> Ausbildungspartner werden in den Anforderungen für Schulprogrammarbeit wenig benannt, erlangen aber in der Fachschule für Sozialpädagogik eine besondere Stellung. Einerseits kann der Anteil der Eltern in den schulischen Mitwirkungsorganen der Fachschule als gering bezeichnet werden. Andererseits wird ein großer Teil der Ausbildung in den Praxisstellen abgeleistet. Im Rahmen der Fachschulausbildung in NRW sind beispielsweise 16 Wochen in den ersten beiden Ausbildungsjahren und ein Berufspraktikum mit ca. 40 Wochen in die Ausbildung integriert. Hier kann sicher nach einer entsprechenden Beteiligung der Ausbildungspartner neu nachgedacht werden. Grunder<sup>193</sup> kommt in seinem Buch: „Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung“ zu dem abschließenden Fazit, dass den Beziehungen im Kollegium in der Unterrichts- und Schulentwicklung eine herausragende Rolle zukommt. Er betont die Bedeutung von Kooperationserfahrungen, die wesentlich von davon abhängen, wie transparent Ressourcen verhandelt werden: Je weniger transparent und öffentlich Entscheidungs- und Mitwirkungsprozesse verlaufen um so formaler entwickeln sich Beziehungen zwischen Gruppen und einzelnen Personen. Er fordert deshalb mehr Eigenverantwortung und gewisse Verselbständigungsstrukturen um die Schulentwicklung weiter zu bringen.

Die Schulaufsicht wird durch das Schulprogramm grundlegend über die Schule und ihre Arbeit informiert. Das Schulprogramm gilt der Schulaufsicht als Ausgangspunkt für die Förderung der Schulentwicklung und ist dabei eine wesentliche Grundlage für die Beratungs- und Unterstützungsaufgabe sowie für den Auftrag zur schulübergreifenden Qualitätssicherung. Neben einem regelmäßigen Austausch zwischen Schulen und Schulaufsicht über die Schulprogrammarbeit der Schule werden die Schulen aufgefordert in Abständen von zwei bis drei Jahren zusammenfassend der Schulaufsicht über ihre Schulprogrammarbeit zu berichten.<sup>194</sup> § 2 der APO-BK regelt die Schulprogrammarbeit. Das Berufskolleg

---

192 ebda. S. 23

193 vgl. Grunder, Hans-Ulrich: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung, Schule verändern, Bad Heilbronn/Obb. 2002, S. 250

194 vgl. ebda. S. 27

„legt unter Berücksichtigung der Ergebnisse einer regionalen Abstimmung der Bildungsangebote die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen seiner pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest.“<sup>195</sup> Im Schulprogramm werden der Bildungs- und Erziehungsauftrag unter Berücksichtigung der Richtlinien und Lehrplanvorgaben die spezifischen Voraussetzungen und Merkmale der Schüler, die spezifischen Gegebenheiten der Schule und seines regionalen Umfeldes konkretisiert.<sup>196</sup> Die Schulaufsichtsbehörde und der Schulträger erhalten ebenso wie Schüler, gegebenenfalls Erziehungsberechtigte und die regionalen Partner Kenntnis von dem Schulprogramm.<sup>197</sup>

Burkard stellt fest, dass der Auftrag, bis zum 31.12.2000 ein Schulprogramm zu erstellen, nach einer wissenschaftlichen Evaluationsstudie von einer überwiegenden Mehrheit der Schulen wahrgenommen wurde.<sup>198</sup> Weiterhin betont er, dass die Bewertung der Schulprogramme durch die Schulaufsicht zeigt, dass in den vorliegenden Schulprogrammen der Zusammenhang von Schulprogrammaussagen zu zentralen Vorgaben (bspw. Richtlinien und Lehrpläne), der Bezug der Schulprogramme auf die besondere Situation der Schule und das Umfeld sowie die Einbindung der Schulprogrammarbeit in die längerfristige Schulentwicklung in besonderer Weise eingelöst wurden. Kritisch wird erwähnt, dass vergleichsweise in noch geringerem Maße die Beteiligung der Schulgemeinschaft an der Schulprogrammarbeit, der Unterrichtsbezug und der Evaluation umgesetzt wurden.<sup>199</sup>

Schulprogrammarbeit ist somit ein geeignetes Instrument für die Qualitätssicherung in Schulen. Einige Module und Elemente aus dem Qualitätsmanagement sind hier implementabel.

---

195 APO-BK

196 vgl. Abs. 2

197 vgl. Abs. 3

198 vgl. Burkard, Ch. (Red.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien; Bönen 2002, S. 52

199 vgl. ebda. S. 53

### **3.8. Qualitätsanalysen an Schulen in Nordrhein-Westfalen**

Externe Qualitätsanalysen bilden eine neue Form der Qualitätssicherung, da Beamte der Schulaufsicht in einer doppelten Rolle als Berater und Qualitätsprüfer auftreten.

Die Landesregierung in NRW plant externe flächendeckende Qualitätsanalysen an allen Schulformen im Schuljahr 06/07 einzuführen. Zunächst wurde eine Pilotphase eingeführt, an der sich in Nordrhein-Westfalen insgesamt 46 Schulen aus allen 5 Regierungsbezirken (5 Grundschulen, 5 Hauptschulen, 5 Realschulen, 6 Gymnasien, 4 Gesamtschule, 11 Förderschulen und 10 Berufskollegs) beteiligen. Die Pilotphase der Qualitätsanalyse soll vor allem der Weiterentwicklung von geeigneten Verfahren und Instrumenten dienen und in ein Konzept für die flächendeckende Einführung der Qualitätsanalyse einfließen. Die beteiligten Schulen sollen durch die Rückmeldungen der Qualitätsanalyse in verschiedenen Bereichen Erkenntnisse über die schulische Arbeit zu gewinnen, die für die weitere Arbeit und die Weiterentwicklung genutzt werden können. Die Qualitätsanalyse soll aber auch der Selbstvergewisserung über die gesetzten Schwerpunkte und Entwicklungsziele dienen.

In der Pilotphase wurden aus jedem Regierungsbezirk jeweils 11 Personen aus den Reihen der Schulaufsicht benannt, die die Qualitätsanalyse durchführen werden. In ihrer Rolle als Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfer sollen sie gegenüber den Schulen nicht weisungsbefugt sein. Ihre Aufgabe besteht in der Vorbereitung und Durchführung der Schulbesuche sowie in der Dokumentation der Ergebnisse in einem Evaluationsbericht. Die Qualitätsanalysen werden in der Regel von Zweierteams durchgeführt, wobei jeweils eine Person die Expertise für die jeweilige Schulform hat.

In der Pilotphase werden die Aspekte schulischer Qualität: Lehren und Lernen – Unterricht; Schulkultur, Führung und Schulmanagement, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Ergebnisse der Schule zum Gegenstand der Qualitätsanalyse:

Zu jedem dieser Bereiche gibt es verschiedene Aspekte durch die diese Bereiche präzisiert werden. Zu jedem Aspekt wurden jeweils vier Bewertungsstufen entwickelt, die den Entwicklungsstand der Schule abbilden.

Die Qualitätsanalyse bewertet den aktuellen Entwicklungsstand der Schule auf	
<b>Stufe 4</b>	als vorbildlich
<b>Stufe 3</b>	als angemessen
<b>Stufe 2</b>	als teilweise nicht mehr angemessen
<b>Stufe 1</b>	als erheblich entwicklungsbedürftig.

Abbildung 16: Bewertungsstufen

Die Qualitätsteams werden nicht alle im Qualitätstableau aufgeführten Aspekte in den Blick nehmen, sondern sich auf eine Auswahl von Aspekten beschränken, die für die Pilotphase obligatorisch sind. Die Einschätzungen gehen von den besonderen Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit aus. Sie werden in einem Schulportfolio erfasst.

Die beteiligten Schulen werden zu Beginn der Qualitätsanalyse über den Ablauf informiert. In einem anschließenden Gespräch mit einzelnen Schulvertretern und dem Qualitätsteam werden Absprachen zur ersten Vorplanung des Schulbesuchs getroffen. Die Schulen sollen dem Team ausgewählte Daten und Dokumente in einem Schulportfolio zusammenstellen und dieses im voraus zuleiten.

Im Einzelnen geht es um Angaben zur Schule, Übergangsempfehlungen und Übergangsquoten, Abschlüsse, Gesonderte Angaben zu Lehrerinnen und Lehrern, Merkmale des Schulstandortes, Gebäude- und Raumsituation, Unterrichtsversorgung - Mangel- und Überhangfächer, Kurzüberblick zur Schul- und Unterrichtsarbeit sowie einen Kurzüberblick zur Schulentwicklung und Evaluation. Dem Portfolio sollen unterschiedliche Dokumente beigelegt werden wie z.B. das Schulprogramm, Materialien und Konzepte. Schulinterne Curricula sollten vor Ort bereitstehen, so dass die Qualitätsteams sie während des Schulbesuchs bei Bedarf einsehen können.

Auf der Grundlage der Analyse dieser Daten und Dokumente machen sich die Qualitätsprüfer ein erstes Bild von der Schule und planen Eckpunkte des Schulbesuchs. Während der Schulbesuche, die in der Regel zwei bis drei Tage (in großen Systemen drei bis vier Tage) dauern, werden leitfadengestützte Gespräche mit Vertretern der Schulleitung, des Kollegiums sowie der Schüler- und Elternschaft und eventuell auch mit dem Schulträger durchgeführt. Einen Schwerpunkt des Besuchs stellen Unterrichtsbesuche dar, die jeweils 20 Minuten dauern und dazu dienen, einen Überblick über die Umsetzung schulischer Unterrichtskonzepte in der Praxis zu gewinnen. Nach Angaben der Landesregierung geht

nicht um die Bewertung des Unterrichts einzelner Lehrpersonen. Diese Besuche werden anhand entsprechender Beobachtungsbögen durchgeführt. Weiterhin gehört zu jedem Schulbesuch auch ein leitfadengestützter Rundgang durch das Gebäude und über das Schulgelände.

Die Qualitätsteams fassen nach dem Schulbesuch ihre Eindrücke in einem Bericht zusammen und leiten ihn der Schulleitung und der zuständigen Schulaufsicht zu. Die sich aus diesem Bericht ergebenden Maßnahmen sind Grundlage für Zielvereinbarungen mit der zuständigen Schulaufsicht. Die Entscheidungen der Schule sollen mit der zuständigen Schulaufsicht abgestimmt werden, die die Schule bei der Umsetzung unterstützt.<sup>200</sup>

### **3.9. Systemisches Denken im Kontext der Qualitätssicherung**

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Dringlichkeit systemischen Denkens und Handels in Wissenschaft und Ausbildung hingewiesen. Ausgewählte Ansätze, Entwicklungen und Modelle der Systemtheorie (Kybernetisch- informationstheoretischer Ansatz, biologische Systemansätze, die soziologische Systemtheorie, die allgemeine dynamische Systemtheorie, der spirituelle Ansatz, der konstruktivistische Ansatz, System und Modell) werden dargestellt. Die Konkretion erfolgt in der Beschreibung von Modellen und Ebenen für das System Schule in der Erziehungswissenschaft.

Systemisches Denken leitet sich aus der Systemtheorie ab, die ein interdisziplinäres Erkenntnismodell zur Beschreibung und Erklärung unterschiedlicher komplexer Phänomene von Systemen darstellt. Durch die Analyse von Funktionen und Strukturen sollen auch Vorhersagen über das Systemverhalten ermöglicht werden. Systemisches Denken ist ein weitverzweigter und heterogener Rahmen für einen interdisziplinären Diskurs, in dem der Begriff „System“ als Grundkonzept geführt wird. Es gibt danach auch nicht „Die Systemtheorie“ sondern eher viele unterschiedliche Systemdefinitionen und –begriffe, die z.T. konkurrierend sind.<sup>201</sup>

Systemisches Denken erweitert lineares Denken und bewegt sich in Dimensionen von Komplexität, von Wechselwirkungen, Prozessorientierung, Austauschbeziehungen, Wan-

---

200 MSW NRW 15.04.06

201 vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Systemtheorie> (

del und Veränderung. Systemisch denken und handeln bedeutet, das Netz gegenseitiger Interessen, Abhängigkeiten, Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten zu erfassen.<sup>202</sup> Dabei wird in "vernetzten Wirkungs-Ketten" gedacht und vielschichtige Einflussfaktoren sowie gegenseitige Abhängigkeiten zugrunde gelegt.<sup>203</sup>

Frederic Vester meint, dass unser bisheriges Verständnis der Wirklichkeit offensichtlich nicht ausreicht, um die richtigen Entscheidungen zu finden. Er sieht zunächst einen mangelnden Kenntnis der Zusammenhänge. Fatalerweise liegt dieser Mangel nach Vester bereits in der Art unserer Ausbildung begründet: Er sieht die Tatsache, dass wir uns zwar ausgiebig mit einzelnen Mechanismen und Einzelstrukturen befassen, aber praktisch nie mit Systemen. Das, als was uns die Schulen und Universitäten präsentieren - ein Sammelsurium von getrennten Einzelbereichen wie Agrarwirtschaft, Verkehrswesen, Genie, Geografie, Betriebswirtschaft, Abfallbeseitigung und Bauwesen - alles schön geordnet nach Ressorts und Fallbereichen und damit zu Bruchstücken auseinander gerissen – ist nicht die Realität, in der sich alles Leben abspielt, sondern diese Realität ist ein vernetztes System, in dem es oft weniger auf jene Einzelbereiche ankommt als auf die Beziehungen zwischen ihnen. Doch gerade dieses Netzwerk ist bei unserer angelernten Betrachtungsweise zerstört, der Systemcharakter entschlüpft unserer Betrachtung, er findet in keinem Lehrplan Platz.<sup>204</sup> Die tradierten Wissenschaften gehen weitgehend zergliedernd und analytisch vor. Ein Ganzes wird immer in kleinste Teile zerlegt. Diese werden wiederum für sich untersucht und bewertet. Ein gutes Beispiel wird in der Medizin gegeben: ein Mensch wird in verschiedene einzelne Bereiche differenziert, "zerlegt". Für viele Teilbereiche gibt es wiederum eine spezielle fachärztliche Ausbildung. Lediglich Ärzte für Allgemeinmedizin behandeln einen Menschen vom Kopf bis zum Fuß. Ansonsten gibt es eine Vielzahl von Fachärzten, die sich intensiv um Teilbereiche kümmern.

Rolf Huschke Rhein kommt zu dem systemtheoretischen Grundsatz: „Nicht das Teil oder das Ding selber ist das Wichtigste, sondern die Beziehungen, die zwischen einem Ding und seinem Kontext oder zwischen den Dingen bestehen.“<sup>205</sup> Unter wahrnehmungspsychologischen Aspekten kann dies folgendermaßen verdeutlicht werden: die alltägliche Erfahrung

---

202 vgl. Miller 2001, S. 23f.

203 ebda.

204 vgl. Huschke-Rhein, Rolf: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik, Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, 2. Aufl., Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 57

205 ebda. S. 60

zeigt, dass wir zunächst " Gestalten " wahrnehmen und nicht die Details, dass wir " Strukturen " erkennen und nicht zuerst Einzelheiten. So führt Huschke-Rhein aus, dass wir in einer Sprache, die wir gut kennen auch aus undeutlich gesprochenen Bruchstücken einen Satz oder den Sinn verstehen können.. Einen oder zwei Bruchstücke genügen uns, um ein Musikstück oder eine Melodie, selbst wenn wir sie undeutlich im Vorbeigehen an einem Fenster wahrnehmen, als Ganzes zu erkennen. Ein einzelner Takt oder ein einzelnes Wort würde niemals einen Sinn ergeben, selbst wenn wir es noch so oft hören. Aus der Systemforschung formuliert er: "der Kontext macht den Sinn"<sup>206</sup>

Diese Erkenntnisse sind handlungstheoretisch von sehr großer Bedeutung. Die Logik der Handlung, wie sie sich in der Konsequenz des wissenschaftlichen Denkens der Neuzeit herausgebildet hat, kann auf eine Form des Erfolgs kontrollierten Handelns gebracht werden: „Wenn in der Situation S(1) das Mittel M eingesetzt wird, dann wird dies zum Ziel Z führen und die Situation S(2) herbeiführen.“<sup>207</sup> Diese „technologische Prognose“ beschreibt die einfachste kausale Form menschlichen Handelns: Das Mittel M ist die kausale Ursache dafür, dass aus der Situation S(1) die Situation S(2) wird. Es ist einleuchtend und intuitiv klar, dass die Sicherheit des kausalen Handelns mit der Tendenz der neuzeitlichen Wissenschaft zusammenhängt: Je genauer und differenzierter man eine Situation analysieren kann, umso exakter kann man in sie eingreifen. Ein deutliches Beispiel finden wir in der Medizin: wenn der unerwünschte Erreger einer Krankheit diagnostiziert worden ist, dann kann ein Mittel M dagegen verabreicht werden; so geben wir M und das Ziel Z wird eintreten: der unerwünschte Erreger wird beseitigt.

Diese Logik finden wir in sehr vielen Lebensbereichen. Ein solcher " linearer Eingriff " in ein System erscheint zunächst, wenn er für sich betrachtet wird, durchaus sinnvoll: ein Krankheitserreger im Körper wird beseitigt,. Dennoch können direkte Eingriffe "indirekte Folgen" verursachen, die jedoch nicht sogleich sichtbar werden können/ müssen. Dies soll wiederum an einem Beispiel aus der Medizin veranschaulicht werden: wenn jemand ständig gegen alle Krankheiten oder „Wehwehchen“ Tabletten schluckt, kann sich der Effekt umkehren. Das natürliche Abwehrsystem seines Körpers wird mehr und mehr geschwächt, nicht zuletzt durch die psychische Abhängigkeit von der medikamentösen Behandlung.

---

206 ebda. S. 60f

207 ebda. S. 62

Die Kybernetik als eine der zentralen historischen Vorläufer der Systemtheorien ist die „Wissenschaft von den Wirkungsgefügen“ und sie hat es insbesondere mit geregelten Systemen zu tun.<sup>208</sup> In kybernetischen Modellen kommt die Umwelt nur in selektiver Weise ins System, z. B. über den Zustand einer Variablen der Außenwelt, etwa einem Temperaturanstieg, die dann einer vom System gewünschten Temperatur, einem vorgegebenen " Sollwert ", der ebenfalls als Information ins System eingegeben, verglichen und bearbeitet wird.<sup>209</sup>

Das Verdienst dieses Modells kann darin gesehen werden, dass es die Prinzipien der Rückkopplung und Kreisprozesse deutlich gemacht hat. Ein Kreisstrukturmodell für den Zusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Theorie und pädagogischer Erforschung hat Huschke Rhein bereits 1973 abgeleitet. Problematisch ist, dass von außen gesetzte Sollwerte, von einer technologisch orientierten Kybernetik nicht mehr im System selber reflektiert und diskutiert werden können, sondern bloß „von außen“ dem System „verordnet“ werden. Die Umwelt nimmt für diesen technologisch orientierten Ansatz lediglich zwei Werte an: Entweder erscheint sie als Input streng selektierter Variablen, oder sie erscheint als „Störgröße“ gegenüber dem System.<sup>210</sup>

Eine „allgemeine Systemtheorie“ hat Ludwig von Bertalanffy entwickelt, in welcher er allgemeine Systemprinzipien entwirft. Seiner Meinung nach stehen alle Strukturen lebender Systeme in wechselseitiger und dynamischer Abhängigkeit.

Ein organisches System kann nur als Gesamtheit von Prozessen beschrieben werden, die miteinander eine Ordnung eines " dynamischen Gleichgewichts " bilden. Diese Systeme sind nicht durch die Analyse isolierter Systemteile zu erklären. Ein organisches System steht im Austausch von Information, Energie und Materie mit der Umwelt. In diesem Sinne spricht Ludwig von Bertalanffy von einem offenen System. Das Gleichgewicht mit der Umwelt ist mit einem " Fliessgleichgewicht " kongruent. Wenn lebendes System von seiner Umwelt isoliert wird, so wird es zum „geschlossenen System“. <sup>211</sup> Ludwig von Bertalanffy sieht einen Fortschritt von der Theorie der „geregelten Systeme“ zu den Theorien „selbstregulierender Systeme“. Damit verbundenen ist wissenschaftstheoretisch die Aufhe-

---

208 Sachse, R.: Praxis der Verhaltensanalyse, Stuttgart 1979, S. 15

209 vgl. Huschke-Rhein 2003, S. 71

210 vgl. ebda. S. 73

211 ebda.

bung der Trennung von Beobachter und System: der Beobachter erkennt sich selbst als Teil von Systemen.<sup>212</sup>

Niklas Luhmann hat die soziologische Systemtheorie entscheidend weiterentwickelt. Luhmann will die Leistungen der gesellschaftlichen Systeme nur " funktional analysieren ". Dies bringt ihn auf die allgemeine These, dass „Systeme der Reduktion von Komplexität dienen“<sup>213</sup> " Die vielzitierte Formel Luhmanns von der Komplexitätsreduktion bedeutet, wenn wir sie ihrer formalen Abstraktheit einmal entkleiden, zugleich eine Reduktion der Komplexität der Realität und der Natur, ganz im Sinne der modernen technologischen Interessen. "<sup>214</sup> Die dynamische Systemtheorie konzentriert sich nicht wie die traditionelle Systemtheorie hauptsächlich auf die Erhaltung und Stabilisierung von Strukturen. Vielmehr basiert sie auf der selbstkreativen oder autopoietischen Heraussetzung neuer Strukturen aus bzw. in einem gegebenen System. In der Pädagogik werden die Begriffe Selbstorganisation, Autonomie und Integration hervorgehoben. Dabei umschließt die Selbstorganisation Autonomie als das Selbstsein innerhalb von Gesamtstrukturen und die Integration in dem Sinne, dass alle lebenden Systeme durch Symbiose irgendwelcher Art gekennzeichnet sind.<sup>215</sup>

Huschke Rhein weist daraufhin, dass mit den neueren Ansätzen und Erkenntnissen eine weitere Dimension deutlich geworden ist, von der man nicht sagen kann, dass sie neu ist: die spirituelle - religiöse Dimension. Grundgedanke bei allen Unterschieden ist die „Bewusstseinsweiterung“ über das verhängte Blickfeld der technisch-industriellen Moderne hinaus auf eine religiöse oder spirituelle Dimension. Religiös ist dabei nicht im engeren Sinne von „konfessionell“ zu verstehen sondern nach Huschke Rhein im Sinne einer „kulturübergreifenden Universalreligion. In einer knappen Formel können wir den Sachverhalt so zusammenfassen: Es geht um den Übergang von der dritten in die vierte Dimension.“<sup>216</sup> Nach Huschke Rhein ist dieser Grundgedanke für die Systemtheorie bedeutsam, weil letztlich andere Systemen aus den gleichen geisthaltigen Grundbausteinen bestehen, die im gesamten Universum vorhanden sind und lediglich in unterschiedlichen Formen und Entwicklungsstufen differenziert sind. Die neuere Systemtheorie ist ohne diese universale und

---

212 vgl. ebda.

213 ebda. S. 75

214 ebda. S. 76

215 vgl. ebda. S. 77

216 ebda. S. 79

kosmische Dimension nicht denkbar. Es komme darauf an, „dieses Moment, das auch die Voraussetzung der realen irdischen Systeme darstellt, in der Systemtheorie ebenfalls zur Geltung zu bringen.“<sup>217</sup>

Horst Siebert sieht Menschen als autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist sensorisch und kognitiv unzugänglich. Nach ihm sind wir mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d.h., wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem „strukturdeterminiert“, d. h. auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die Wirklichkeit ist eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat und somit keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt ist. Siebert versteht danach Menschen als selbstgesteuerte Systeme, die von der Umwelt nicht determiniert werden können, sondern allenfalls perturbiert, d. h. gestört und angeregt werden.<sup>218</sup>

Lehmann<sup>219</sup> sieht systemorientierte Qualitätsmanagementansätze in den vier Grundprinzipien Mehrdimensionalität der Betrachtung, Transdisziplinarität und vernetztes Denken, Entwickeln statt beherrschen und Zielorientierung. Nach Lehmann ist das herausragende Merkmal eines Systems die einzelnen Systemelemente nicht isoliert zu sehen sondern diverse Zusammenhänge zu erfassen wie z.B. die Ebene der Dienstleistungsprozesskette von der Entwicklung einer Idee bis zum Abschluss einer Leistungserbringung. Dabei soll auch der Zusammenhang der Ebenen der Arbeitsorganisation mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation von Elementarprozessen einer Dienstleistung und die humane Ebene, um menschliche Rollensituationen aufzugreifen und Resultate an der Schnittstelle zur Organisationsumwelt verstanden werden.<sup>220</sup> Huschke Rhein ergänzt allgemeine Lösungsansätze für gegenwärtige Theorie- und Praxisprobleme indem er feststellt, dass der Systemansatz sowohl die Dynamik des Individuums, seine Selbstorganisation erfassen kann als auch „die soziokulturellen Rahmenbedingungen von Erziehungsprozessen, ihre Kontexte, und er ist darin traditionellen Ansätzen der Erziehungswissenschaft überlegen.“<sup>221</sup> Weiter führt er aus, dass

---

217 ebda.

218 vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus; Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit; Neuwied 2003, S. 5 f.

219 vgl. Lehmann, A.: Dienstleistungsmanagement zwischen industriellorientierter Produktion und zwischenmenschlicher Interaktion – Reflexe in der Versicherung. Dissertation, Hochschule St. Gallen 1989, S. 228

220 vgl. Eversheim 1997, S. 54 f.

221 Huschke-Rhein 2003, S. 16

der Systemansatz ein neues Konzept für die (pädagogischen) Steuerungs- und Lenkungs-  
aufgaben (von der Beratung einzelner bis zur Systemsteuerung) offeriert.<sup>222</sup>

Systemisch orientierte Theorien bevorzugen die Modellbildung, was auch unserem  
menschlichen Denken entspricht und integraler Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens  
ist. „Jedes menschliche Denken, soweit es sich auf die Realität bezieht, ist stets ein Denken  
in Modellen. Dies gilt sowohl für die Realität, wie wir sie vorfinden, als auch für hypothe-  
tische Weltausschnitte, wie etwa Pläne, Entwürfe, Sollkonzepte oder Szenarios“.<sup>223</sup> Soziale  
Prozesse sind als „Prozesse der Erzeugung von Realitäten und auf sie abgestimmte Hand-  
lungen zu verstehen.“<sup>224</sup> Für eine Realität, die man nicht genau kennt, kann es unterschied-  
liche Modelle geben. Ashby weist darauf hin wie unbrauchbar die Definition des Systems  
durch seine Gleichsetzung mit einem realen Gegenstand sei. Nach Ashby können reale  
Gegenstände eine Vielzahl von gleichermaßen plausiblen Systemen nahe legen, die sich in  
den Eigenschaften stark voneinander unterscheiden.<sup>225</sup> Weiterhin führt er aus: „Jedes mate-  
rielle Objekt enthält nicht weniger als die Unendlichkeit von Variablen und somit mögli-  
chen Systemen.“<sup>226</sup>

Stachoviak beschreibt drei Merkmale für den allgemeinen Modellbegriff:

- Abbildungsmerkmal: Modelle sind stets Modelle von etwas
- Verkürzungsmerkmal: Modelle erfassen nur solche Attribute, die dem Theoretiker re-  
levant erscheinen
- Pragmatikmerkmal: die Zuordnung in der Modelle zum Original erfolgen relativ zu  
bestimmten Subjekten, für bestimmte Zeitabschnitte und für bestimmte Zwecke.

Demnach sind für den Aufbau eines Modells vier Fragen zu beantworten:

Von was? Für wen? Wann? Wozu?<sup>227</sup>

Modelle sind also wie Systeme keine Gegenstände der Erfahrungswelt, sondern vielmehr  
theoretische Konstruktionen. Die Formalisierung von Modellen stellt ein zentrales Merk-  
mal der Modellbildung dar. Folgende Vorteile der Formalisierung können genannt werden:  
„Formalisierung liefert einen Grad von Objektivität, der für Theorien, die nicht in dieser  
Weise gegeben sind, unmöglich ist. In Wissensgebieten, wo schon über die elementarsten  
Begriffe große Kontroversen bestehen, kann der Wert solcher Formalisierung wesentlich

---

222 vgl. ebda. S. 17

223 Saldern; M.: Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung; Baltmannsweiler 1998, S. 80

224 ebda. S. 81

225 vgl. Ashby, E.: Adapting universities to a technological society; San Francisco 1974, S. 329

226 ebda. S. 68

227 Saldern; M. 1998, S. 81

sein“<sup>228</sup>. „Formalisierung stellt einen Weg dar, im Wald der implizierten Annahmen und dem umgebenden Dickicht der Verwirrung den festen Grund auszumachen, der für die betrachtete Theorie benötigt wird“.<sup>229</sup> Dabei ermöglicht die Formalisierung einer Theorie eine objektive Analyse der minimalen Annahmen, die zur Formulierung der Theorie nötig sind.

Saldern nennt drei Dimensionen der Modellgültigkeit:

- formale Gültigkeit (oder Zuverlässigkeit),
- empirische Gültigkeit (oder Ähnlichkeit) und
- die pragmatische Gültigkeit (oder Zielangemessenheit)<sup>230</sup>.

Die formale Gültigkeit verlangt nach Saldern ein Metakriterium wie z. B. Plausibilität und Zuverlässigkeit. Die Verwendung des Begriffes Zuverlässigkeit ist danach irreführend, weil Zuverlässigkeit im klassischen Sinne die Voraussetzung für Gültigkeit ist. Er geht weiter davon aus, dass wenn das Modell die ersten beiden Validierungsdimensionen erfolgreich besteht, in der dritten Phase (die pragmatische Gültigkeit) das Metakriterium herangezogen wird. Die pragmatische Gültigkeit bezieht das Subjekt (den Wissenschaftler) in die Analyse mit ein. Inwieweit ein Modell Sinn besitzt, hängt wesentlich mit dem Verwendungszusammenhang zusammen.<sup>231</sup>

Averch hat drei Modelle für die Schule beschrieben: In dem Input-Output-Modell wird Schule als Black-Box gesehen, in der Schüler sitzen. Standardisierte Leistungstests erfassen normalerweise den Output. Verschiedene Ressourcen, die einer Schule zur Verfügung stehen, beschreiben den Input. Die Frage, die diesem Modell zugrunde liegt, ist, inwieweit die Schülerleistung abhängig von den schulischen Bedingungen ist.<sup>232</sup>

In dem Prozessmodell beginnt der Forscher sich für das " Innere" der Black-Box zu interessieren. Erziehung wird als Prozess gesehen. Die Ressourcen werden in diesem Modell als unveränderbar betrachtet und die Aufmerksamkeit wird darauf gerichtet, wie die Ressourcen auf den einzelnen Schüler wirken.<sup>233</sup> Da sich Prozesse innerhalb der Schule meist als heterogen herausstellen ist nach Saldern die Verwendung von solchen Studien für die politische Entscheidungsfindung im Gegensatz zum Input-Output-Modell schwierig.

---

228 ebda. S. 82

229 ebda.

230 vgl. ebda. S. 84

231 vgl. ebda.

232 vgl. ebda. S. 85

233 vgl. ebda.

Das Organisationsmodell stellt das Interesse an den Ergebnissen des Erziehungsprozesses in den Hintergrund. Vielmehr soll die Geschichte der Schule, soziale Anforderungen und sozialer Wandel des Systemsschule reflektiert werden. Soziale Normen, bürokratische Verfahrensweisen und Anreize, die das System dem Einzelnen die gestalten sich als Input. Dieses Modell konzentriert sich auf die Beteiligten innerhalb einer Schule (Schulleitung Lehrer, Schüler etc.). Die Frage nach der Verantwortlichkeit von schulinternen Maßnahmen wird in diesem Modell in den Vordergrund gerückt. Hierbei wird die Annahme zu Grunde gelegt, dass eine verantwortlich geleitete Schule auch zu befriedigenden Leistungen kommt, die allerdings nicht den maximal möglichen Ergebnissen entsprechen. Schule hat in diesem Modell viele Ziele, nicht nur die, die kognitiven Leistungen zu fördern.<sup>234</sup>

Primäre Aufgabe einer Schule ist der Unterricht und so mit den Kategorien nach Rolff<sup>235</sup> auf die Ebene der „Schulentwicklung erster Ordnung (intentionale SE)“ bezogen. „Schulentwicklung zweiter Ordnung (institutionelle SE)“ beinhaltet die Institution Schule und „Schulentwicklung dritter Ordnung (komplexe SE)“ erfasst die Bereich der Politik und Administration. Die o.g. Definition muss demnach ebenenspezifisch modifiziert werden. Somit muss Qualitätsentwicklung auf den drei Ebenen der Schulentwicklung parallel definiert werden.“<sup>236</sup>

---

234 vgl. ebda. S. 86f

235 vgl. Rolff, H.-G.: Manual Schulentwicklung; Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB); Weinheim 2000, S. 17; Burkard et al. 2000, S. 60

236 Rolff ebda.

Qualitätsentwicklung auf der

Mikroebene = Ebene intentionaler Schulentwicklung (Unterricht)	Mesoebene = Ebene institutioneller Schulentwicklung (Schule)	Makroebene = Ebene komplexer Schulentwicklung (Politik und Administration)
ist die planvolle und systematische Entwicklung und Anwendung eines konzeptionellen Rahmens		
zur Ermöglichung nachhaltiger Bildungsprozesse von Schülern	zur Ermöglichung nachhaltiger Veränderungen der Schule auf dem Weg zu einem „Haus des Lernens“	zur Ermöglichung von nachhaltiger Veränderungen der Rahmenbedingungen, die Schulentwicklung auf den ersten beiden Ebenen ermuntert, unterstützt, evaluieren hilft und auf Distanz korrigiert

Abbildung 17: Ebenen der Schulentwicklung<sup>237</sup>

Für die Qualitätssicherung in einem komplexen Schulsystem können und müssen diese Ebenen weiter differenziert werden. Die Kultusministerkonferenz und die Jugendministerkonferenz stellen Rahmenbedingungen für Bildungsgänge, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt werden<sup>238</sup>. Dabei sind nicht nur die Ministerien sondern auch die politischen Vertreter im Landtag und auch die Fachinstitute involviert. Die Bezirksregierungen setzen als untere Landesbehörden die landesspezifischen Verordnungen und Gesetze in die Praxis um wobei durchaus unterschiedliche Regelungen zwischen verschiedenen Bezirksregierungen möglich sind.

<sup>237</sup> Bernd Schwöbel, unveröffentlichtes Thesenpapier 2002

<sup>238</sup> vgl. Kultusministerkonferenz: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen vom März 2003 URL: [www.kultusministerkonferenz.de/](http://www.kultusministerkonferenz.de/) (9.10.06)

Metaebenen	Handlungsebenen
	Bundesebene (Makro3)
Makroebene (Makro allg.)	Länderebene (Makro2)
	Bezirksregierungs- / Regionalebene (Makro1)
	Träger (Meso3)
Mesoebene (Meso allg.)	Berufskolleg (Meso2)
	Bildungsgang (Meso1)
	Jahrgangsstufen (Mikro3)
Mikroebene (Mikro allg.)	Klassen (Mikro2)
	einzelne Studierende/ Studierende (Mikro1)

Abbildung 18: Meta- und Handlungsebenen

Hopkins u.a.<sup>239</sup> stellen fest, dass sich ein Zustand oder eine Sache entweder allmählich in einem Wachstums oder Entwicklungsprozess verändert hat oder (absichtlich) verändert wurde. Der Anlass für gewachsene und geplante Veränderung kann dabei innerhalb oder außerhalb der Schule liegen. Aus dieser Differenzierung lassen sich vier Grundtypen ableiten:

Anstoß/ Ausgang

	Innerhalb der Schule	Außerhalb der Schule
Geplant	I Ziel-/ zweckbezogene Änderung	II Innovation
Gewachsen	III Persönliche (Weiter-) Entwicklung	IV Umfeld-/ Umweltveränderung

Abbildung 19: Typologie von Entwicklung<sup>240</sup>

239 vgl. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M.: School Improvement in an Era of Change. London 1994, S. 21 ff.

240 vgl. Eickenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Schulentwicklung Berlin, 1998, S. 17

Die Schulentwicklung konzentriert sich auf die Entwicklungstypen I und II, zum Teil auch auf IV, wobei die persönliche Weiterentwicklung lediglich als Einflussgröße nicht aber als Ausgangspunkt oder Ziel erscheint. Schulentwicklung und Lehrerentwicklung stehen in einer Korrelation, weshalb Eickenbusch zu der Schlussfolgerung kommt, dass Schulentwicklung erst durch die Vernetzung der unterschiedlichen Entwicklungstypen geschieht.<sup>241</sup> Bronfenbrenner zieht noch eine weitere Ebene in diese systemische Betrachtung: ein Exosystem umfasst einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen „sich die entwickelte Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“<sup>242</sup> Prozesse aus dem Makrosystem produzieren Situationen, Vorgaben, Regelungen, die die Situation von Schulen und deren Mitarbeitern verändern. Jedoch beeinflusst die Mitarbeit in regionalen und überregionalen Arbeitskreisen, Veranstaltungen auch wiederum das Makrosystem.

Systemisches Denken im Kontext der Konzepte zur Qualitätssicherung weist auf die Notwendigkeit hin Einzelphänomene nicht schlicht linear logisch miteinander zu koppeln sondern vielmehr Wechselwirkungen im Sinne einer organisierten Komplexität zu erkennen. Dies ermöglicht eine (exakte) Beschreibung der reziproken Vernetzungsbedingungen und hat eine besondere Bedeutung für die Qualitätssicherung – auch für die Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Lernortkooperation.

---

241 vgl. ebda.

242 Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1981, S. 224 ff.

#### 4. Prozesse der Qualitätssicherung

Prozesse der Qualitätssicherung werden in den Qualitätssicherungssystemen unterschiedlich dargestellt und gewichtet. Im TQM stehen Beteiligungsprozesse (Kunden- und Mitarbeiterorientierung), Qualitätsverbesserungsprozesse (Prozessorientierung und kontinuierliche Verbesserung) und Managementprozesse (Qualitätsmanagement als einrichtungsinterner Prozess) als Säulen für die Qualitätsentwicklung.

In der DIN EN ISO 9000 Familie werden Prozesse für die oberste Leitung, das Ressourcenmanagement, die Produktrealisierung einschließlich der Kundenanforderungen und die Messung, Analyse sowie Verbesserung der Abläufe einschließlich der Kundenzufriedenheit beschrieben.<sup>243</sup> Das EFQM stellt Innovations- und Ergebnisprozesse dar, die in Module/Kriterien und Indikatoren aufgeteilt werden: Nach Dell et al. können die Kriterien des Modells für Education Excellence genannt werden: Führung, Schulprogramm, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse, Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung und Ergebnisse der Bildungsarbeit.<sup>244</sup> In der Schulprogrammarbeit können nach Hargreaves et al. Prozesse zur Bestandsaufnahme, Zielklärung / -vereinbarung, Arbeitsplanung, Umsetzung, Evaluation und Auswertung herangezogen werden.<sup>245</sup> Die Qualitätsanalyse an Schulen in NRW fokussiert Prozesse für Lehren und Lernen – Unterricht; Schulkultur, Führung und Schulmanagement, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Ergebnisse der Schule.

In diesem Kapitel habe ich aus den o.g. Prozessen und Kriterien **fünf** Prozessarten mit neu zugeordneten Kriterien, Modulen und Indikatoren entwickelt. Ein Kriterium wird in mehrere Module bzw. Indikatoren zerlegt. Diese wiederum enthalten klare Arbeitsschritte zur konkreten Umsetzung. Die hier entwickelten Prozesse der Qualitätssicherung in der Fachschule für Sozialpädagogik legen den Focus zunächst auf den Lernort Schule aber auch auf die Kooperation mit Ausbildungspartnern.

Prozesse der Qualitätsentwicklung konkretisieren auf mehreren Ebenen Kriterien, Module und Indikatoren des EFQM auf und entwickeln ergänzende Prozesse und Resultate.

Die folgende Grafik stellt grundlegende Prozesse, Kriterien, Module und Indikatoren des Qualitätsmanagementsystems in einer Fachschule dar:

---

<sup>243</sup> vgl. Vilain, M.: DIN EN ISO 9000 ff.: 2000; Weinheim 2003, S. 23 ff.

<sup>244</sup> Dell et al. 1999

<sup>245</sup> vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulprogramme und Schulentwicklung an Gymnasien, Materialien zur Lehrerfortbildung, Soest 1998 nach Hargreaves, David; Hopkins, David: The Empowered School, Fakenham 1991, S. 134

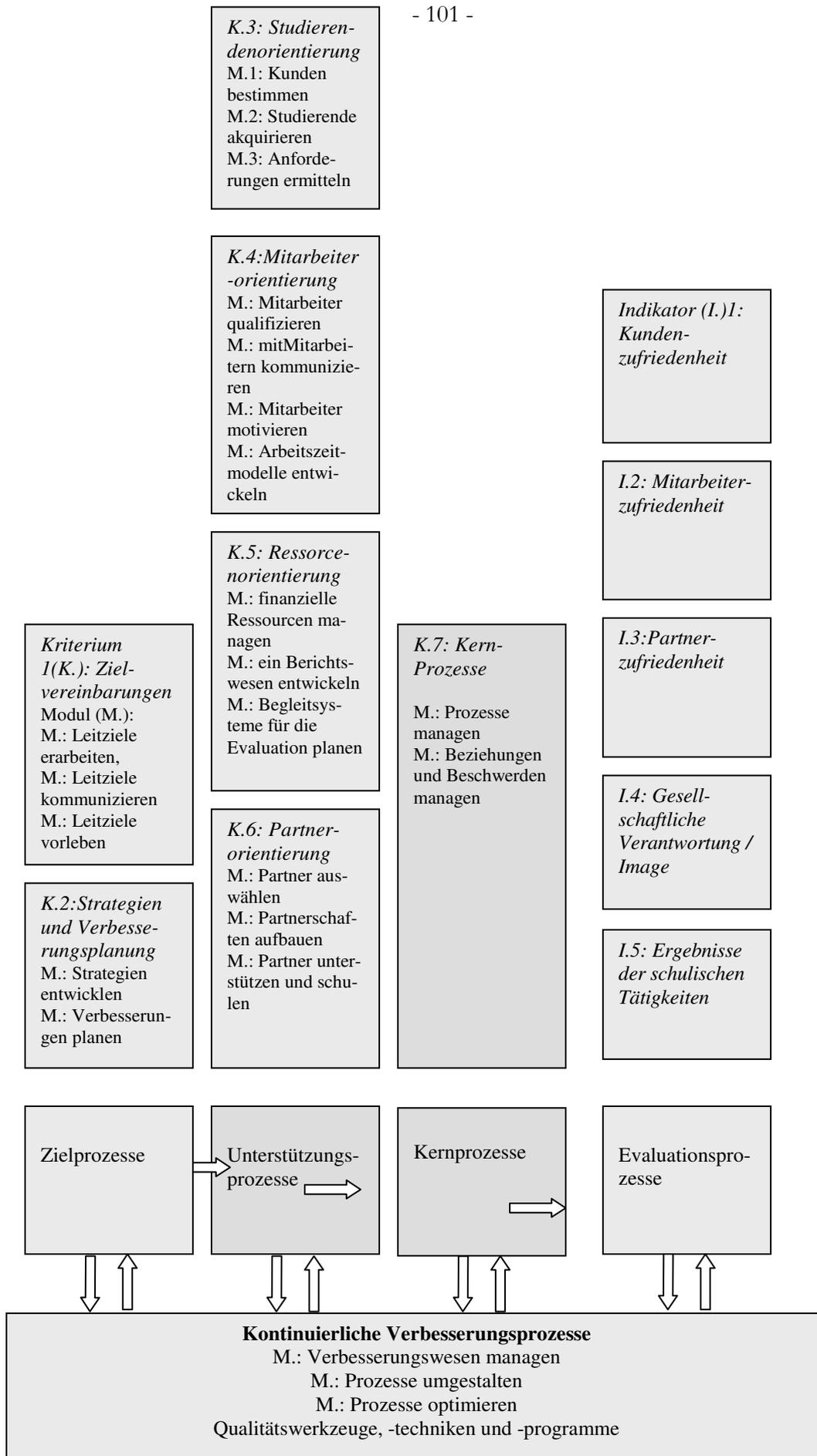


Abbildung 20: Prozesse, Kriterien, Module und Indikatoren der Qualitätssicherung in einer Fachschule

*Zielprozesse* oder Leitungsprozesse oder Managementprozesse beschreiben Führungsprozesse im Blick auf Visionen, Leitbilder und Zielen. Weiterhin umfassen Zielprozesse die „Qualitätspolitik“ und somit die Kriterien „Politik und Strategie“ aus dem EFQM.

*Unterstützungsprozesse* sind sekundäre Prozesse oder „Supportprozesse“ und beschreiben unterstützende sowie vorbereitende Aktivitäten einer Organisation, um primäre Prozesse oder Kernprozesse zu ermöglichen. Dabei werden Kundenanforderungen ermittelt und Partnerschaften ermöglicht. Aus dem EFQM werden die Kriterien Ressourcen und Mitarbeiterorientierung fokussiert. Die Kriterien Kundenorientierung und Partnerorientierung werden ergänzend zum EFQM dargestellt. Unterstützungsprozesse haben i.d.R. eine große Bedeutung für die Funktionsfähigkeit eines Organisationsgefüges und entlasten die Kernprozesse.

*Kernprozesse*, auch Schlüssel- oder Hauptprozesse genannt, sind primäre Prozesse, die die eigentliche Dienstleistung in Sinne von Nutzleistungen und Wertschöpfungsprozessen umfassen. Sie stiften für die Institution bzw. für die „Kunden“ einen unmittelbaren Nutzen und sind somit für die Zufriedenheit der Kunden und den Erfolg einer Institution als wichtig anzusehen. Kernprozesse beziehen sich unmittelbar auf die Ziele einer Einrichtung und lassen sich nicht durch eine andere Leistungen im Sinne von „Outsourcing“ ersetzen.

*Evaluationsprozesse* bewerten die Zufriedenheit und den nachhaltigen Nutzen, der sich aus den vorrangenden Prozessen entwickelt. Sie beinhalten die Ergebniskriterien bzw. Indikatoren aus Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Partnerzufriedenheit, gesellschaftliche Zufriedenheit sowie die weiteren Ergebnisse der schulischen Tätigkeit.

Die *kontinuierlichen Verbesserungsprozesse* fließen in alle Prozessarten hinein. Sie werden direkt aus den Evaluationsprozessen beeinflusst aber auch aus den Ziel-, Unterstützungs- und Kernprozessen.

Die Kriterien nehmen die Begriffe des EFQM auf und ergänzen diese. Die Module lehnen sich an das Berliner TQM Umsetzungsmodell<sup>246</sup>, konkretisieren die Kriterien und leiten in konkrete Fragen bzw. Arbeitspakete weiter.

Neben den Kriterien werden Indikatoren aufgestellt. Module konkretisieren und differenzieren die Kriterien und Indikatoren.

---

246 vgl. Radtke 1998, S. 35 ff.

## 4.1. Zielprozesse

Zielprozesse umfassen die Kriterien „Zielvereinbarungen“ sowie „Strategien und Methoden“. Das Kriterium „Zielvereinbarungen“ befasst sich schwerpunktmäßig mit den Zielen, während das Kriterium „Strategien und Methoden“ die methodische Realisierung der Ziele in den Mittelpunkt stellt.

### 4.1.1. Kriterium: Zielvereinbarungen

Das erste Kriterium kann definiert werden als das Verhalten aller Mitarbeiter insbesondere der Schulleitung in einem Berufskolleg, um zu einer umfassenden Qualität hinzuführen. Die Lehrkräfte, insbesondere die Schulleitung, führen umfassende Qualität als grundlegenden Prozess der Schule für eine ständige Verbesserung.<sup>247</sup> Dieser Prozess vollzieht sich auf mehreren Ebenen. Auf der Mesoebene 1 ist der bevollmächtigte Trägervertreter, auf der Mesoebene 2 der Schulleiter und auf der nächsten Stufe der Bildungsgangleiter jeweils einschl. der Stellvertretung involviert. Die Mikroebenen werden auch in Zielvereinbarungsprozesse involviert, da auch zwischen Jahrgangsstufen, Klassen und einzelnen Studierenden Vereinbarungen über Ziele mit der Schulleitung und den Fachlehrern getroffen werden. Das Kriterium Zielvereinbarungen beinhaltet aber nicht nur didaktisch-fachspezifische Grundsatzkonzepte sowie rechtliche, strukturelle und finanzielle Ziele sondern auch Grundwerte, die mit dem Leitbild auch als Leitziele bezeichnet werden können.

#### *Modul: Leitziele erarbeiten*

Nach Radtke ist die Aufstellung von Leitzielen eine fundamentale Führungstätigkeit, um zu einer umfassenden Qualität gelangen zu können. Grundwerte und Leitziele bilden den ethisch moralischen Handlungsrahmen für die Schulleitung und die Mitarbeiter.<sup>248</sup> Radtke will zu Beginn eines Qualitätsentwicklungsprozesses klären, warum gerade diese Einrichtung wichtig ist und was den Fortbestand dieser Einrichtung rechtfertigt.

Der Zweck einer Institution kann durch das Leitbild konkretisiert werden. Das Leitbild bildet den Orientierungs- und Bekenntnisrahmen zugleich und verpflichtet die Schulleitung und den Träger für die Grundwerte einzustehen und sie vorzuleben. Charakteristisches

---

<sup>247</sup> vgl. Dell 1999

<sup>248</sup> vgl. Radtke 1998, S. 51 ff.

Merkmal des Leitbildes ist seine Unüberprüfbarkeit. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht operationalisierbar ist und somit nicht einem Soll-ist-Vergleich unterzogen werden kann. Gleichzeitig kann das Leitbild Aussagen über die Kunden-, Mitarbeiter-, Partner- und Prozessorientierung ebenso enthalten wie das Streben nach ständiger Verbesserung und präventivem Verhalten.

Das Leitbild kann wiederum konkretisiert werden durch Leitlinien, in denen die fundamentalen Überzeugungen des Berufskollegs niedergelegt sind. Die Schulleitung sollte die Aufgabe wahrnehmen, den Mitarbeitern sämtliche Voraussetzungen, die für die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben notwendig sind, zu schaffen. Die formulierten Grundwerte sollten in die strategische Planung des Berufskollegs einfließen und die Grundlage für die Politik der Schule bilden, woraus sich ein Zielplanungsprozess ableiten kann.

Leitziele können den Orientierungs- und Bekenntnisrahmen für Mitarbeiter und Schulleitung bilden. Sie zeigen Freiräume und Grenzen auf, in denen sich die Mitarbeiter bewegen können. Leitziele tragen zur Identifikation mit dem Träger und dem Berufskolleg bei. Sie können das Entstehen einer Vertrauenskultur fördern und sind Richtlinien zur Gestaltung der gemeinsamen Zusammenarbeit.<sup>249</sup>

Die Umsetzung der Rahmenvereinbarung der KMK vom 7.11.2002 zur Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik wird in den Bundesländern und Bezirksregierungen diskutiert und vorangetrieben. Die einzelnen Berufskollegs und Fachschulen nehmen auf Foren und in Arbeitskreisen ihre Möglichkeiten wahr, ihre Position, Bedenken aber auch konkrete Verbesserungsvorstellungen in unterschiedliche Zielbildungs-Prozesse einzubringen. Die Debatte um die Einführung von Lernfeldern in der Erzieherausbildung berührt z.B. pädagogische und didaktische Grundwerte. Es ist für die folgenden Ebenen von großer Bedeutung, in welcher Art und Weise diese Konzepte realisiert werden sollen.

Die Aufstellung der Leitziele sollte nach Auffassung von Radtke<sup>250</sup> von der Schulleitung in Kooperation mit dem Schulträger erarbeitet werden. Diese Aufgabe kann nicht an externe Mitarbeiter delegiert werden, da sonst die notwendige Authentizität infrage gestellt würde.

---

<sup>249</sup> vgl. ebda.

<sup>250</sup> vgl. ebda.

Dennoch ist die Einbeziehung unterschiedlicher Gruppen sinnvoll und notwendig. Im Sinne einer partizipativen Grundhaltung<sup>251</sup> muss im Einzelfall geklärt werden, ob die Mitarbeitervertretung oder andere Gruppen wie z.B. das Kollegium, Mitarbeiter der Verwaltung neben Schulleitung und dem Träger in einem Berufskolleg bei der Formulierung der Grundwerte einbezogen werden sollten. Weitergehend ist auch zu klären, welche Kooperationspartner in welchem Maße an diesem Zielfindungsprozess beteiligt werden können. Zur konkreten Erarbeitung bieten sich Workshops an, die außerhalb des Schulbetriebes oder der Einrichtung stattfinden sollten, um einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken und andererseits Störungen zu vermeiden. Die Leitziele der Mesoebene und die Vorgaben aus der Makroebene werden für die konkrete Arbeit in der Mikroebene differenziert und in konkreten didaktischen Grundsätzen festgelegt.

#### *Modul: Leitziele kommunizieren*

Die erarbeiteten Leitziele des Berufskollegs können folgerichtig auf allen Ebenen kommuniziert und diskutiert werden, sodass letztlich alle Mitarbeiter diese Grundwerte kennen und sich zu eigen machen können. Dies schließt auch den Träger, neben der Schulleitung und der Steuerungsgruppe ein. Die Kommunikation der Grundwerte ist eine wesentliche Bedingung, um deren Akzeptanz bei allen Mitarbeitern und den „Kunden“ zu erhöhen. Zweck dieses Moduls ist es, insbesondere die Prinzipien des TQM, in der Fachschule zu verbreiten und Akzeptanz zu schaffen, die Mitarbeiter von der Notwendigkeit und den Potentialen des TQM zu überzeugen, die Identifikation aller Mitarbeiter mit den Zielen der Fachschule zu erreichen und die Schulkultur nach außen darzustellen um gegenüber Studierenden, Praktikumsstellen, der Bezirksregierung und der Gesellschaft Vertrauen aufzubauen.<sup>252</sup>

Eine schriftliche Dokumentation der Grundwerte kann als Teil des Schulprofils verstanden werden. Das Schulprogramm nimmt dieses Profil auf und bietet eine gute Schulalltagsplattform für die Weiterarbeit und Kommunikation. Veröffentlichungen im Internet, Fachzeitschriften, Amtsblättern usw. machen auf aktuelle Entwicklungen aufmerksam. Die bestehenden Grundlinien für diverse Ausbildungsgänge sind in der jährlich aktualisierten BASS<sup>253</sup> nachzulesen. Vorträge, Seminare und Tagungen bieten ein breites Forum die

---

251 vgl. Straus, F.: Partizipatives Qualitätsmanagement als Erweiterung praxisorientierter Evaluationskonzepte. In: Heiner, M.(Hrsg.): Experimentierende Evaluation; Weinheim und München 1998 S. 67 - 91, S. 67 ff.

252 vgl. ebda. S. 53 f.

253 Bereinigte Amtliche Schulvorschriften

Leitziele zu kommunizieren. Die Verbreitung der Leitziele innerhalb eines Berufskollegs kann auf sehr unterschiedlichen Wegen realisiert werden. Dies geschieht nicht nur punktuell sondern kontinuierlich. Eine punktuelle Diskussion kann in Form von schulinterner Lehrerfortbildung (SchiLF) oder in Workshops organisiert werden. Bei größeren Schulformen können die Abteilungsleiter bzw. Bildungsgangbeauftragten ihre Kollegen selber schulen. Durch diese Vorgehensweise wird die Durchgängigkeit der Grundwerte gewährleistet und der Vorbildcharakter der leitenden Mitarbeiter unterstrichen. Eine Übertragung der Schulungsaufgabe an externe Berater führt bei weitem nicht zu einer vergleichbaren Akzeptanz bei den Mitarbeitern.

Die Entschlossenheit und Zielstrebigkeit der Schulleitung sollte an vielen Stellen vorbildlich sichtbar werden. Um in einem Berufskolleg die Kommunikation über Grundwerte zu verbessern kann beispielsweise die Schulleitung (mit einem Trägervertreter) auf Konferenzen die Bedeutung und den Zweck der Leitziele und des neuen Qualitätsverständnisses darstellen. Die Erstellung einer TQM Broschüre, um Ziele und Wege schriftlich festzuhalten aber auch Information der Schüler um Informationen über das neue Qualitätsverständnis weiterzugeben und Möglichkeiten der Mitwirkung zu eröffnen ergänzen diese Bemühungen ebenso wie die Durchführung von Praxisanleitertreffen mit Praxisanleitern und Praktikanten um Informationen über das neue Qualitätsverständnis weiterzugeben und Möglichkeiten der Mitwirkung zu besprechen.

#### *Modul: Leitziele vorleben*

Die Leitziele bilden den Handlungsrahmen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Fachschule. Dabei ist zu klären, wie diese Anliegen in die Schulpraxis und die Schulentwicklung einfließen. Es ist nicht nur eine Frage der Strategie sondern auch der inneren Haltung und Grundeinstellung, wie der Träger und die Schulleitung ihre Überzeugung und Verpflichtung zu den Grundwerten den Mitarbeitern vorbildlich deutlich machen sollten. Dazu gehören aber nicht nur klare Aussagen sondern auch die Bereitschaft, Ressourcen zur Verfügung zu stellen und die Arbeit von Mitarbeitern und Teams anzuerkennen. Die Schulleitung kann ihren Vorbildcharakter auch dadurch zum Ausdruck bringen, dass sie selbst an Verbesserungsprojekten teilnimmt. Das Vorleben der Grundwerte erhöht deren Akzeptanz und weist darauf hin, dass bei der Einführung eines umfassenden Qualitätsma-

nagements die Personal- sowie Sozialkompetenz neben der Fachkompetenz eine größer werdende Rolle gewinnt.<sup>254</sup>

Weiterhin erscheint es wichtig zu sein, wie die Führungskräfte, insbesondere die Schulleitung, aktiv werden, um die als Potential angelegte Führungsstruktur der Schule (z. B. Bildungsgangleiter, Fachkoordinator, Klassenlehrer usw.) zu entwickeln und einzusetzen wobei sich die Kommunikation mit Schülern, Mitarbeitern, Partnern und Eltern dadurch auszeichnet, dass die Schulleitung ansprechbar ist und zuhören kann. Zur Vorbildfunktion kann weiterhin die Bereitschaft gezählt werden Fortbildung für sich und andere zu gestalten und in Anspruch zu nehmen sowie Einsatz für umfassende Qualität zu zeigen z.B. durch Übernahme eines eigenen QM-Projektes in der Schule.<sup>255</sup>

Es ist in diesem Prozess möglich, dass die Schulleitung und der Träger nicht alle Grundwerte überzeugend vorleben kann, was dann zur Folge haben kann, dass auch die Mitarbeiter dem Ideal der Grundwerte nicht zustimmen und somit ein Ziel-Konflikt mit dem Träger entsteht. Aber nicht nur im Innenverhältnis besteht ein Interesse an den Grundwerten. Auch mit den externen Kunden, Partnern und Stakeholdern kann eine Auseinandersetzung bzw. lediglich eine Information erfolgen. Bei einer neuen Einrichtung scheint dies besonders wichtig zu sein aber auch dann, wenn neue „externe Kunden“ z.B. Studierende der Fachschule kennen lernen.

Eine angstfreie Atmosphäre und eine offene Kommunikation mit gegenseitigem Vertrauen - auch zur Schulleitung - ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lehrer ihre Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und Motivation verbessern können.

Eine systematische Schulung der leitenden Mitarbeiter in Fragen der Mitarbeiterführung erscheint sinnvoll. Das daraus abzuleitende Vertrauensmanagement<sup>256</sup> muss sich auch nach außen erweitern. So sollen insbesondere Studierende aber auch Praktikumstellen in das Vertrauensverhältnis einbezogen werden. Nur Vertrauen schafft langfristige Partnerschaften. Dieses Vertrauen sollte auch gegenüber der Gesellschaft aufgebaut werden.

Nach Malik können hieraus folgende Führungsgrundhaltungen abgeleitet werden:

---

<sup>254</sup> vgl. ebda. S: 55 f.

<sup>255</sup> vgl. ebda.

<sup>256</sup> vgl. Tikart: Vertrauensmanagement. In: Kamiske, Gerd F.: Unternehmenserfolg durch Excellence, München Wien 2000 S. 189 ff., S. 189 ff.

1. Grundsatz: klare Ergebnisorientierung
2. Grundsatz: Beitrag zum Ganzen leisten
3. Grundsatz: Konzentration auf Weniges
4. Grundsatz: Stärken nutzen
5. Grundsatz: Vertrauen
6. Grundsatz: Positiv Denken<sup>257</sup>

Nach Frehr ist es nicht damit getan, dass die Unternehmensleitung voll hinter den Maßnahmen steht. Vielmehr muss sie nach Frehr vorangehen und die Initiative ergreifen.<sup>258</sup>

In der allgemeinen Qualitätsdiskussion wird häufig von „Führung“ gesprochen. Mit Buchholz kann „Führung“ verstanden werden als Fähigkeit zu erklären, begeistern, Perspektiven entwickeln, neue Entwicklungen anregen, überzeugen, helfen, ermöglichen, vorleben, vor-denken. In Gegensatz dazu können die Begriffe „Management“ und „Leitung“ differenziert werden. Nach Buchholz setzen sich Management und Leitung mit dem Strukturieren und Steuern von sachlichen Abläufen auseinander und wollen objektive Kosten-Nutzen-Bedingungen schaffen.<sup>259</sup> Beide Fähigkeiten (führen und leiten) sind im Qualitätsmanagement eines Berufskollegs gefordert. Eine systemische Betrachtungsweise macht deutlich, dass Leitziele auch auf der Mikroebene zu erstellen, kommunizieren und vorzuleben sind.

#### *4.1.2. Kriterium: Strategien und Verbesserungsplanung*

Eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung im Qualitätsmanagement ist es dafür Sorge zu tragen, dass die Führungsziele konkret umgesetzt und erreicht werden. Dabei kann der Daseinszweck, das Wertesystem, das Leitbild und die strategische Ausrichtung der Schule sowie die Art und Weise der Verwirklichung dieser Aspekte differenziert bearbeitet werden. Für den schulischen Bereich werden bedeutsame Methoden in der Schulprogrammarbeit beschrieben.

---

<sup>257</sup> vgl. Malik, F.: Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, Heyne 2001 und persönliche Seminarzeichnungen

<sup>258</sup> vgl. Frehr 1999, S. 31 ff.

<sup>259</sup> vgl. Buchholz, Siegfried: Fit für die Zukunft – Aufspringen auf einen fahrenden Zug in: Knoblauch, Jörg; Marquardt (Hrsg.); Fit für die Zukunft – Konzepte christlicher Führungskräfte, Gießen 1999, S. 7

### *Modul: Strategien entwickeln*

Das Modul: Strategien entwickeln setzt sich im Gegensatz zu dem Modul: Grundwerte erarbeiten mit der methodischen bzw. praktischen Umsetzung der Zielebene auseinander und versucht zu klären, welche einzelnen Schritte und Vereinbarungen gemacht werden müssen, um die Ziele erreichen zu können.

In die konkreten strategischen Überlegungen fließen langfristige Planungen von Bildungszielen sowie institutionelle Entwicklungen ein.<sup>260</sup> Dieser Ansatz ist vom Anspruch her gesehen sicherlich berechtigt, er muss aber auch die aktuelle Gesamtlage berücksichtigen, was bedeutet, dass die Veränderungen auf der Seite der Landes- und Bezirksregierung durch neue Gesetze, Verordnungen und Ausführungsbestimmungen neue inhaltliche, didaktische und methodische Vorgaben realisiert werden müssen und andererseits muss neben der wirtschaftlichen Situation auch die Nachfrage an einem Bildungsgang berücksichtigt werden. Die Erfahrungen im Schuldienst zeigen auf, dass hier durchaus mit vielen und erheblichen Veränderungen sowie Anpassungen zu rechnen ist. Deshalb sind verlässliche und relevante Informationen auf mehreren Seiten ständig zu aktualisieren. Im Blick auf die Erzieherausbildung bedeutet dies z.B. auch die Entwicklungen in anderen Bundesländern zu verfolgen und die Fachdiskussion über die Lernfelddidaktik, die Modularisierung der Ausbildung, die Positionierung der Fachschule für Sozialpädagogik zu anderen Bildungsgängen – insbesondere zu den Hochschulen, die Bildungsvereinbarungen für Kindertagesstätten und deren Relevanz für die Erzieherausbildung usw. wahrzunehmen oder besser noch selbst mitzugestalten.

Die strategische Planung ist eine wesentliche Voraussetzung zur Sicherung der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit eines Berufskollegs. Einerseits soll die langfristige Ausrichtung auf den Bedarf erfolgen; andererseits sollen die Abschlüsse auf einem hohen Niveau vergeben werden. Dabei muss immer wieder abgewogen werden, ob in einzelnen Bildungsgängen eine hohe Zahl von Schülern für die finanzielle Absicherung im Gegensatz zu einer hohen Qualität der Ausbildung durch kleine Lerngruppen steht. Die Strategische Planung kann auf der Makroebene den Zweck beinhalten eine Analyse und Auseinandersetzung über Wirkungen von bildungspolitischen Regelungen, Strategien und Konzepten hervorzu- bringen z. B. durch eine Begleitforschung zur Umsetzung von Lehrplänen, Erlassen, Aus-

---

<sup>260</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulprogramm – eine Handreichung, Düsseldorf 1998, S. 10 ff.

wertung von Modellversuchen usw.. Auf der Mesoebene befasst sich strategische Planung mit der Zielsetzung der Bildungs- und Erziehungsarbeit an einer einzelnen Schule. Voraussetzung und Strukturen der Schule werden besser verstanden. Eine kollegiale Verständigung über erzieherisches Handeln und gemeinsame Arbeitsprozesse werden angeregt. Dabei können konkret Unterrichtsergebnisse, Prozesse und Leistungen ausgewertet werden durch Befragung der Studierenden, Dokumentenanalyse und Beobachtung. Die Mikroebene fokussiert die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen in der Klasse bzw. der Schülerinteraktion mit dem Ziel der Selbstkontrolle, einer Orientierung über die Qualität eigener Arbeitsergebnisse, das wiederum in der Klasse mit den Studierenden ausgewertet werden kann, wobei auch eine Vereinbarung und Überprüfung von Kriterien mit Studierenden denkbar ist.<sup>261</sup>

Prozessmanagement scheint ein Schlüssel dafür zu sein, wie in strukturierter und nachvollziehbarer Form strategische Ziele in der operativen Ebene messbar werden können. In diesem Zusammenhang kann auch geklärt werden, wie strategische Ziele in aussagekräftige und eindeutige operative Prozessziele übersetzt werden können. Die Balanced Scorecard (BSC) kann hier als ein wirkungsvolles Werkzeug des strategischen Controllings gewählt werden.<sup>262</sup> Aus einer „Mission“ werden nicht einfach Strategien und Prozesse abgeleitet sondern zunächst operationalisierbare Ziele. Die Process-Measurement-Methodik bietet hier eine wirkungsvolle Hilfe und erfolgt in drei Schritten.

Zunächst werden strategische Ziele nach folgenden Regeln formuliert:

- die Ziele werden exakt formuliert und sind messbar,
- es werden nicht mehr als drei bis vier Ziele je Perspektive definiert,
- allgemeine Ziele sollen vermeiden werden,
- jedes ausgewählte Ziel soll ausführlich beschrieben und begründet werden,
- die Bedeutung dieser strategischen Ziele wird herausgestellt und
- strategische Ziele sollen so definiert werden, dass sie das Unternehmen vom Wettbewerb unterscheiden.<sup>263</sup>

Im nächsten Schritt des klassischen BSC-Bildungsprozesses werden nach Wagner Maßnahmen für die strategischen Ziele, die dazu notwendigen Ressourcen (personelle, techni-

---

261 vgl. ebda. S. 56f.

262 vgl. Wagner, K.: In sichere Höhen. Prozessorientiertes Qualitätsmanagement als Vorgehensmodell. 2002 QZ 47 2, S.124-128., S. 124 ff.

263 vgl. Horváth & Partner (Hrsg.): Balanced Scorecard umsetzen. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2000, S. 36 ff.

sche und finanzielle) sowie ein Fälligkeitsdatum definiert. Wagner weist darauf hin, dass die Maßnahmen in der Praxis zumeist in den Prozessen abgehandelt werden und er daher versucht hat, „an Stelle der Maßnahmen für die einzelnen strategischen Ziele eine Korrelation zu den Prozessen der Main Process Map zu finden, um so die entsprechenden Prozessziele zu definieren und vor allem die Geschlossenheit des Zielsystems nicht aus den Augen zu verlieren. Wichtig ist bei dieser Korrelationsbildung, sich auf die wesentlichen Prozesse zu konzentrieren, also zu fragen, welche Prozesse die Treiber des strategischen Ziels sind“<sup>264</sup>. Nach Wagner gelten für die Definition der Prozessziele ähnliche Regeln wie für die strategischen Ziele, allerdings mit unterschiedlichen Fragestellungen:

- Welches Ziel oder welche Messgröße ist für die Kunden wichtig?
- Welche Ziele charakterisieren Prozess-Input, Prozess-Performance und Prozess-Output?
- Gibt es anwendbare Analogien wie gut definierte Prozessziele auf die Entwicklung sind?<sup>265</sup>

Eine wesentliche Voraussetzung ist die Analyse des schulischen Umfeldes und die Eigensituations-Analyse. Die Analyse des schulischen Umfeldes oder im Marketing auch Marktanalyse genannt umfasst die Trendanalyse, Zielgruppenanalyse, die Umfeldanalyse und die Mitbewerberanalyse. In der Eigensituationsanalyse werden konzeptionelle Fragen, die Konditionen, die Kommunikation nach außen geklärt und eine Potentialanalyse durchgeführt. Aus der Marktanalyse und der Eigensituationsanalyse erfolgt nun die Strategieentwicklung. Aus dem „IST-Stand“ wird eine „SOLL-Vision“<sup>266</sup> entwickelt. Konkrete Handlungsschritte werden in der Verbesserungsplanung festgelegt.

Aufgaben einer strategischen Planung können auch auf der Marko-, Meso- und Mikroebene beschrieben werden. Strategische Überlegungen im Blick auf Planung, Steuerung und Beteiligung für die Schulentwicklung sind auf der Mesoebene sinnvoll, da die Makroebenen Informationen über Leistungsfähigkeit und Ergebnisse zur bildungspolitischen Steuerung des Schulsystems erhalten; Informationen bzw. Grundlagen für Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse schaffen. (Z. B. Nachkorrektur von Abituraufgaben, landesweite Studien zur Fortbildungsbedarfserhebung, Umfrage einer Bezirksregierung zu Erwartungen von Schulen an die Schulaufsicht) Ideen und Entscheidungshilfen für die Schulprogramm-

---

264 Wagner et al. 2003, S. 38 f.

265 vgl. ebda. S. 37 ff.

266 vgl. Dahle, G.; Schrader, M.: Marketing für Kindertagesstätten. Bochum 1999, S. 52 ff.

arbeit sind auf der Mesoebene einzuleiten und enthalten Elemente wie z.B., die Beteiligung, Kooperation, Arbeitsplanung sowie Qualitätsentwicklung und –Sicherung bei der Auswertung der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse von Unterricht und Projekten; Analyse von Schwerpunkten des Schulprogramms; Kollegiumsbefragung zum Einstieg in die Schulprogrammarbeit usw.. Ideen und Entscheidungshilfen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts und von Erziehungsangeboten, Sichtweisen einholen (Z. B. Auswertung von Rückmeldungen aus Klassenarbeiten, Diskussionen; Umfragen) zum Unterricht, Bedarfserhebungen über Themen, Schwerpunkte; Untersuchung/Vereinbarung von Erziehungsvorstellungen finden wir auf der Mikroebene.<sup>267</sup> Konkret werden Strategien und Vorgehensweisen geklärt, wie die Ziele auf unterschiedlichen Ebenen realisiert und evaluiert werden. Dafür müssen die Ziele klar formuliert und operationalisiert werden. Weiterhin steht ein Klärungsprozess an in dem die Zuständigkeiten und Arbeitsweisen kleiner Teams vereinbart, zeitliche Vorgaben sowie finanzielle Ressourcen und Verantwortlichkeiten geregelt werden.

#### *Modul: Verbesserungen planen*

Die Verbesserungsplanung ermöglicht die vertikale als auch horizontale Entfaltung der Bildungsziele im Berufskolleg. Auf der vertikalen Ebene wird die Zielentfaltung als Verbesserung am System angesehen. Vertikale Ziele haben einen innovativen, langfristig herausfordernden Charakter und vermitteln den Mitarbeitern ein Gemeinschaftsgefühl, das auf den Grundwerten des Berufskollegs basiert.

Die horizontale Zielentfaltung beinhaltet eine bildungsgangübergreifende Zusammenarbeit mit dem Ziel, Prozesse zu optimieren. Dabei müssen die Anforderungen der Studierenden/Praktikanten und der Praxisstellen sowie Lehrpläne und Richtlinien berücksichtigt und erfüllt werden.

Die Verknüpfung der vertikalen und horizontalen Zielentfaltung ermöglicht eine ganzheitliche Verbesserungsplanung. Das Fachwissen der Mitarbeiter und die vorhandenen Prozesse und andererseits die Einbeziehung der äußeren Anforderungen fließen in die Verbesserungsplanung ein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch ein Abgleich mit den individuellen Zielen der Mitarbeiter. Wenn dies unterlassen wird, so besteht die Gefahr, dass

---

<sup>267</sup> vgl. Burkard, Ch.; Eikenbusch, G.: Das Schulprogramm intern evaluieren. In: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 60

Mitarbeiter die Zielverfolgung nicht ernsthaft betreiben.<sup>268</sup> Die Durchführung einer Verbesserungsplanung ist notwendig, um das Berufskolleg als Ganzes erfolgreich werden zu lassen, wobei Verbesserungen auch Anpassung an eine neue Situation oder Bedingung bedeutet. Bei einer eindimensionalen vertikalen Zielvorgabe bleibt die Verbindung zwischen den Zielen und Kundenanforderungen für die Mitarbeiter unklar. Weiterhin besteht die Gefahr, dass Teilziele oftmals zu Lasten anderer Bereiche oder Bildungsgänge erreicht werden, was zur Suboptimierung von einigen Teilen des Berufskollegs führen kann. In diesem Zusammenhang können Defizite der traditionellen Zielplanung im Sinne des Management by Objectives aufgedeckt werden. Eine rein ergebnisorientierte Beurteilung der Mitarbeiter weist negative Begleiterscheinungen auf, die sich in der Manipulation von Zahlen oder Schädigung anderer Bereiche äußern können, um die eigenen Ziele um jeden Preis zu erreichen. Eine rein horizontale Zielplanung führt ebenfalls zu Nachteilen. Einzelne Prozesse richten sich zwar an den Anforderungen der Schüler aus, andererseits fehlt jedoch die gemeinsame Abstimmung und die zielgerichtete Vorgehensweise des Berufskollegs als Ganzes.<sup>269</sup>

Die Festlegung von Zielvereinbarungen und die Planung der Umsetzung dieser Ziele erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen und in diversen Gremien und Formen. Eine besondere Bedeutung erhält die Bildungsgangkonferenz für die strategische und methodische Planung.

#### **4.2. Unterstützungsprozesse**

Unterstützungsprozesse orientieren sich an den Studierenden, Mitarbeitern, Ressourcen sowie Partnern. Unterstützungsprozesse tragen dafür Sorge, dass die Voraussetzungen für den Ablauf der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtserteilung, die Einbindung der Schüler in den Vermittlungs- und Ergebnissicherungsprozess (Mitarbeit u.a.), die Art und Ablauf der Ergebnissicherung (pädagogische Tätigkeiten etc.) und Leistungsüberprüfung, die Beschaffung und der Umgang mit den Unterrichtsmaterialien und des Inventars, die Aufbewahrung und Verwaltung des Inventars sowie der Unterrichtsmaterialien, der Umgang mit rechtlichen Fragestellungen sowie das Management und die Gestaltung des Umganges und der Beziehung zu Schülern und Eltern sicher gestellt werden. Weiterhin wer-

---

<sup>268</sup> vgl. ebda. S. 51

<sup>269</sup> vgl. ebda. S. 58

den die Weichen für das Management der Meinungsbildungsprozesse innerhalb der Schule, der Prozess der Besetzung schulinterner Führungspositionen (Bildungsgangleiter, Fachkoordinator, Klassenlehrer etc.), die Budgetierung und Planung der Schulgelder, gegebenenfalls auch die Rechnungslegung und der Aufbau sowie die Erhaltung der Kommunikationsbasis mit den indirekten Kunden und den Schulpartnern gestellt. Die Untersuchung der Wünsche der internen und externen Kunden, das Marketing und der Kontakt zur Öffentlichkeit der einzelnen Schule, das Management der Schnittstellen zu den übergeordneten Entscheidungsträgern in Bund und Land, das Management der Schnittstellen zum Schulträger sowie der Gesundheits-, Arbeits- und Umweltschutz etc. bilden Anforderungen an Unterstützungsprozesse.<sup>270</sup>

#### *4.2.1. Kriterium 1: Studierenden-Orientierung*

Das erweiterte Kriterium Studierendenorientierung beschreibt, wie die Schulleitung mit ihren Mitarbeitern das gesamte Potential ihrer Studierenden freisetzt, um die Arbeitsprozesse, Leistungen und Ergebnisse ständig zu verbessern. Studierendenorientierte Prozesse sind weitgehend nach dem Uno-Aktu-Prinzip<sup>271</sup> zu verstehen, womit die aktive Beteiligung des Studierenden in Lernprozessen – neben den Bemühungen der Lehrkraft – erfasst wird.

##### *Modul: Kundenkreise bestimmen*

Nach Riecke-Baulecke greifen Konzepte für das Verständnis von Schulqualität, in denen Qualität als Übereinstimmung mit „Kundenanforderungen“ definiert werden, zu kurz. Schon der oberste Grundsatz der Kundenorientierung, „der Kunde ist König“ wird durch die Bestimmungen in den Schulgesetzen ad absurdum geführt. Es gilt: wenn sich der „König Kunde“ beharrlich oder sogar gänzlich der Schule entzieht, erwartet ihn möglicherweise eine Freiheitsstrafe bis zu mehreren Monaten oder eine Geldstrafe. Können Kunden wegen der Verweigerung, eine Dienstleistung anzunehmen, bestraft und benachteiligt werden?

Ein weiterer Grundsatz der Kundenorientierung „Unser Kunde ist nicht abhängig von uns aber wir sind abhängig von ihm“ ist im Blick auf die Vergabe von Zeugnissen und eine somit verbundene Vergabe von Laufbahnberechtigungen in Frage zu stellen. Vielmehr sind

---

270 vgl. Arbeitsgruppe Steiermark (Hrsg.): EFQM in der Schule. Ein Online-Handbuch zur Weiterentwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) Steiermark 1995 (Print) / 2001 (Online)

271 vgl. Bobzien, Monika; Stark, Wolfgang; Straus, Florian: Qualitätsmanagement, Alling : Sandmann 1996, S. 30

die „Kunden“, nämlich die Studierenden, von den Beurteilungen durch Lehrer abhängig. „Jede Diskussion über die Qualität von Schulen setzt deshalb eine Klärung der gesellschaftlichen Anforderungen an Schulen und damit Zielklarheit voraus.“<sup>272</sup> Riecke-Baulecke lässt dabei die Frage offen wer als „Kunde“ über die Qualität einer Schule befinden darf und die gesellschaftlichen Anforderungen und die Zielklarheit festschreiben kann. Er vermutet, dass sich die „Machtfrage“ stellen wird: Welche Gruppe *macht* ihren Einfluss geltend?<sup>273</sup>

Nach Auffassung der Autoren des Online-Handbuchs zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM)<sup>274</sup> können mehrere Kundenkreise unterschieden werden:

Als **direkte Kunden** sind in erster Linie Studierende zu sehen, die unmittelbar die Bildungsdienstleistungen der Schule in Anspruch nehmen.<sup>275</sup> In weiterer Folge sind Eltern, Erziehungsberechtigte oder andere Bezugspersonen der Studierenden und ebenso weiterführende Bildungsinstitutionen, die Arbeits- und Berufswelt sowie die Gesellschaft als **indirekte Kunden** zu verstehen, die indirekt die Bildungsdienstleistungen der Schule in Anspruch nehmen, auf diese aufbauen und von ihnen Nutzen ziehen.<sup>276</sup> **Interne Kunden** sind z.B. Lehrer höherer Klassen einer Schule, die auf die Leistungen, die von Lehrern in vorigen Klassen erbracht werden, aufbauen können. **Externe Kunden** sind i.d.R. die direkten und indirekten Kundenkreise<sup>277</sup>.

Aus einer anderen Perspektive kann der Kunde als Studierender auch als das Produkt der Ausbildung betrachtet werden und wird gewissermaßen vom Subjekt zum Objekt. Mit dem Eintritt in die Ausbildung an einer Fachschule erklärt sich ein Studierender damit einverstanden, dass er gewisse Lern- und Entwicklungsprozesse zur Gewinnung von berufsrelevanten Kompetenzen durchlaufen muss. Dazu gehören auch diverse Praktika in dem Lernort Praxis. Der Lernort Fachschule und Praxis bewerten diese Leistungen und stellen ein

---

272 ebda. S. 127

273 ebda.

274 Gefördert durch die Kommission der Europäischen Union und der Arbeitsgruppe Steiermark, LSR - Landesschulrat für Steiermark, Steiermark 1995 (Print) / 2001 (Online)

275 Synonym sind dabei für Bildungseinrichtungen, die nicht "Schule" sind (zB. Universitäten, Akademien etc.) die Begriffe "Studenten", "Studierende" o.ä. zu verwenden.

276 Stakeholder

277 vgl. Bozien et al. 1996, S. 127 ff.

Lernergebnis (Produkt) dar, was für die spätere Berufsentwicklung von entscheidender Bedeutung ist.

Bobzin weist auf das " uno-actu-Prinzip " hin: Anders als Warenhersteller genießen Dienstleister nicht den Vorzug eine Trennung zwischen Produktion und Konsum zu haben. In einer Dienstleistung sind Produktion und Konsum untrennbar. Qualität entsteht bei der Serviceleistung - normalerweise in einer Interaktion zwischen den Kunden und dem Dienstleister. Für die Qualitätssicherung in der Schule bedeutet dies, dass ein hervorragender Unterricht nur durch die direkte Beteiligung des Schülers als gute Dienstleistung wahrgenommen werden kann und abhängig ist von der speziellen Situation, z. B. der physischen und typischen Verfassung und der inneren Beteiligung des Schülers. Lernen geschieht nach Bobzien als selbstgesteuerter Prozess. Dabei wird auch das Lernen außerhalb der Unterrichts einbezogen. Lernprozesse sind nach dem uno-actu-Prinzip eine Koproduktion zwischen einem Lehrer und seinem Schüler.

In der Fachschule ist beim direkten Kunden "Studierender" besonders darauf hinzuweisen, dass in der Schule und im Praktikum der Erfolg und das Ergebnis der Dienstleistung untrennbar mit der Eigenleistung des Studierenden verknüpft ist. Einerseits ist der Studierende zur Mitarbeit verpflichtet, andererseits kann ein nachhaltiger Bildungserfolg nur entstehen, wenn der Studierende seinen aktiven Beitrag (Interesse, Aufnahme, Mitarbeit ... ) dazu leistet. Dieser Aspekt ist bei der Qualitätsbewertung besonders zu beachten.<sup>278</sup>

Die Anforderungen an die Ausbildung in einem Berufskolleg setzen sich aus mehreren Kundenkreisen zusammen. Einerseits sind die Erwartungen, Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden und andererseits Erwartungen und Anforderungen der Praxis zu berücksichtigen. Weiterhin müssen die Ansprüche des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung sowie der Bezirksregierung und die eigenen schulinternen Ansprüche in Übereinstimmung gebracht werden.

Aus diesen unterschiedlichen Kundenkreisen muss insgesamt ein " Anforderungskatalog " für einen Bildungsgang entwickelt werden. Hierbei müssen die zentralen berufsbezogenen Fächer genauso wie die allgemeinbildenden Unterrichtsinhalte in das Curriculum einbezogen werden.

---

<sup>278</sup> vgl. ebda. S.30

Darüber hinaus sind sekundäre Prozesse wie z. B. die Gestaltung des Schullebens, die Pausengestaltung, die Ausgestaltung der Klassenräume, die Atmosphäre sowie das Lernklima von großer Bedeutung.

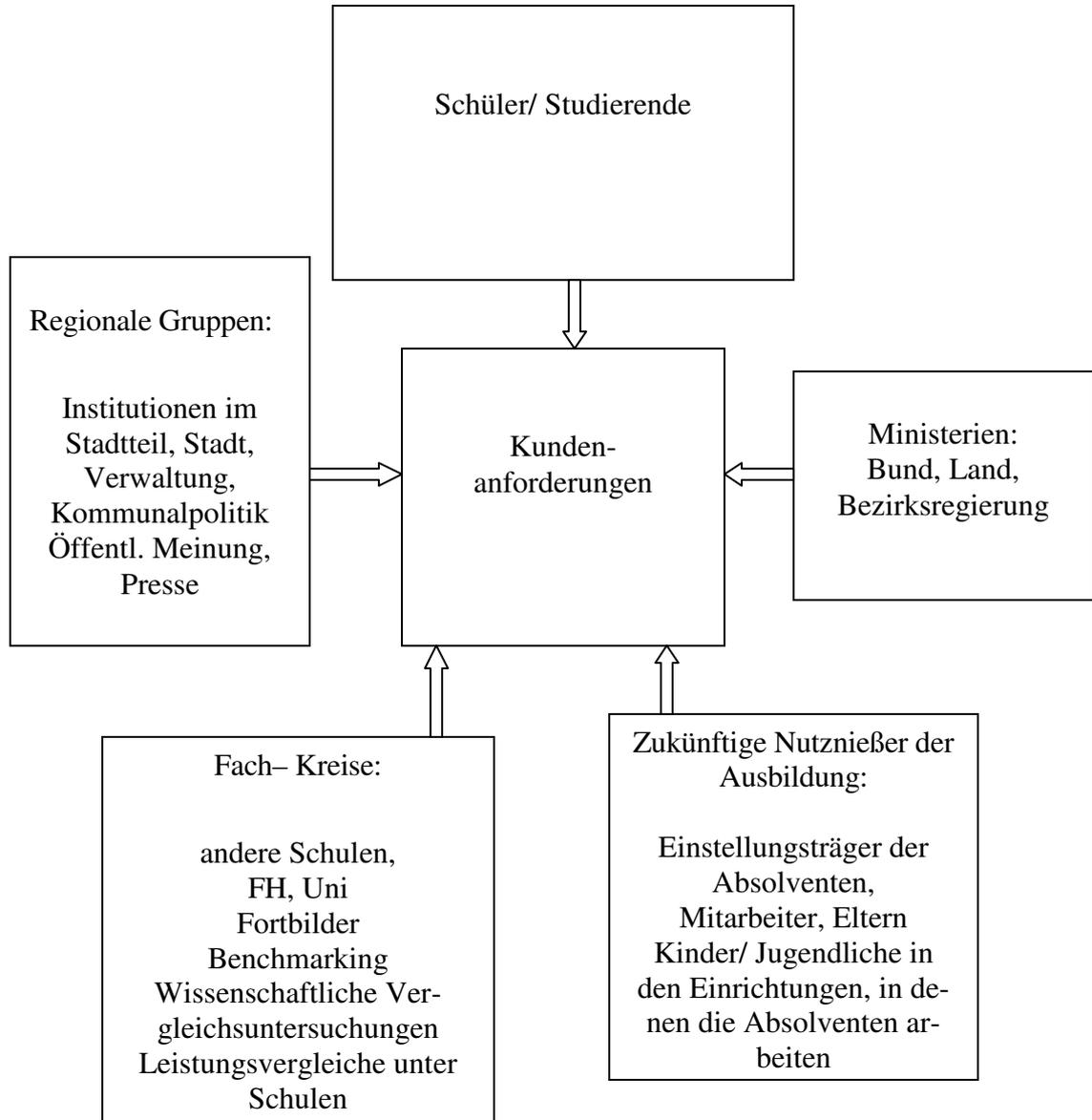


Abbildung 21: Anforderungen von „Kunden“ an eine Fachschule

Regionale Kundenanforderungen sind aus mehreren Kundenkreisen abzuleiten: zunächst keine ermittelt werden wie der Erziehung - und Bildungsauftrag des GTK bzw. des KJHG inhaltlich gefüllt werden soll. Welche Bedürfnisse haben Kinder und Jugendliche in bestimmten Regionen zusätzlich? Auch die Anforderungen der Eltern der zukünftigen Adres-

saten oder aber auch die Eltern und Angehörigen der jetzigen Studierenden in der Ausbildung stellen unterschiedliche Anforderungen. Die regionalen Wohlfahrtsverbände und Institutionen in einer Region sowie die Kommunen z. B. mit der Kinder- und Jugendhilfeplanung, die Kommunalpolitik und die öffentliche Meinung stellen Anforderungen an die Erzieherausbildung. Diese Anforderungen sind differenziert zu ermitteln und in die Unterstützungsprozesse aufzunehmen. Die Vielseitigkeit und Heterogenität der Anforderungen liegt nahe, eine Fokussierung auf wesentliche Anforderungen zulegen, die nicht nur seitens der Schulleitung sondern auch im Kollegium oder sogar mit dem Beirat der sozialpädagogischen Ausbildung erfolgen kann.

Die Wirtschaft und Gesellschaft stellen gerade in der momentanen Situation ebenfalls konkrete Anforderungen an Erzieher und somit an die Ausbildung. Gerade auf dem Hintergrund der Globalisierung und dem zunehmenden Arbeitsplatzabbau werden Fragen an die Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder gestellt. Im europäischen Kontext wird z.Z. ein niedriges Niveau festgestellt und neue Forderungen gestellt.<sup>279</sup>

Die Ermittlung der "Kundenanforderungen" ist notwendige Voraussetzung um die Prozesse in einem Berufskolleg gestalten zu können. Kano unterteilt Kundenanforderungen in drei Kategorien

- Basisanforderungen, die unbedingt erfüllt werden müssen, damit sich keine Unzufriedenheit beim Kunden einstellt.
- Leistungsanforderungen, bei deren Erfüllung sich die Kundenzufriedenheit erhöht.
- Begeisterungsanforderungen, die der Kunde nicht erwartet hat und die zu einer überdurchschnittlichen Erhöhung der Kundenzufriedenheit führen.<sup>280</sup>

Zu den Basisanforderungen in der Fachschule können neben der Ausstattung an Räumen und Medien die Motivation und Qualifikation der Lehrer sowie der zur Verfügung stehenden Praxisstellen bzw. Praxisanleiter genannt werden. Weitere Merkmale einer Struktur- und Prozessqualität müssen erfüllt werden.

Leistungsanforderungen können in zwei Richtungen formuliert werden:

---

279 vgl. Fthenakis, W.E.: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität in: Thenakis, W.E.; Oberhuemer, P.(Hrsg.): Ausbildungsqualität; Neuwied, Krefeld, Berlin 2002, S.15 ff.

280 vgl. Kano, N.; Seraku, N.; Takahashi, F.; Tsuji, S.: Attraktive Quality and Must-Be Quality, in: Hinshitsu, Tokyo 1984, S. 39-48, S. 39 ff.

Einerseits werden Lehrer und Mitarbeiter im Lernort Schule aber auch Praxisanleiter im Lernort Praxis angesprochen und gefordert. Welche Angebote können sie den Studierenden machen, die über die Basisanforderungen hinausgehen? Andererseits werden aber auch die Studierenden selbst einbezogen: Welche Inhalte und Methoden möchte der Studierende/Praktikant selbst kennen lernen, erproben und evaluieren? D. h., welche Ziele stellt er sich selbst innerhalb der Ausbildung, die er als eigene Leistungsanforderungen erbringen möchte?

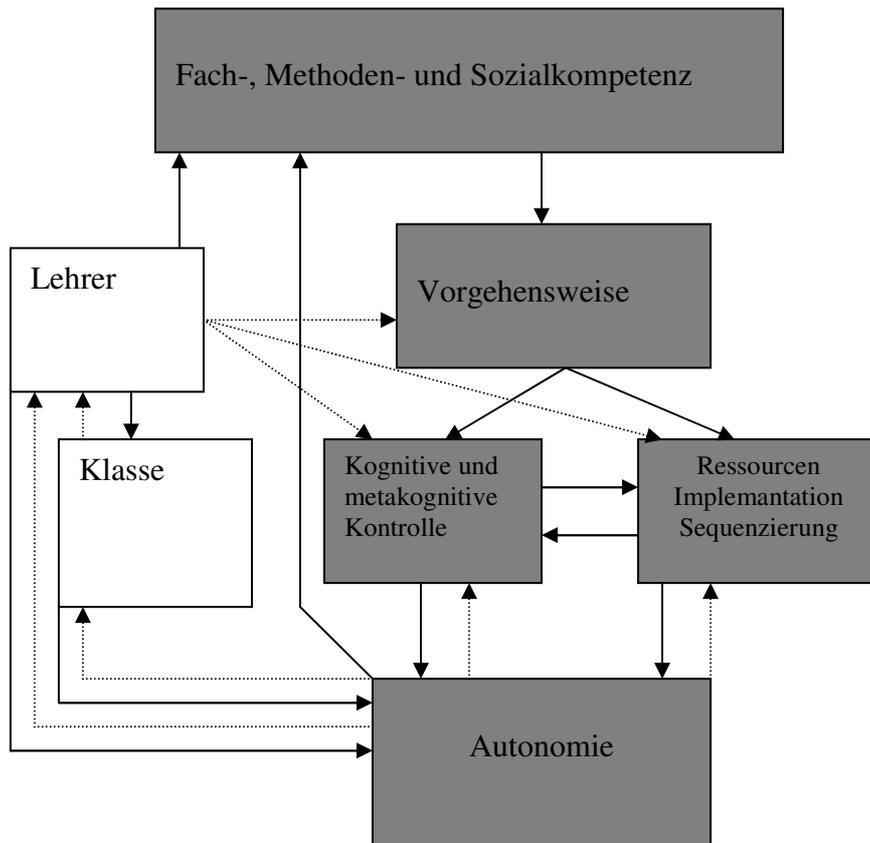
Wünschenswert ist eine weitgehende Schnittmenge dieser beiden Erwartungshaltungen. Begeisterungsanforderungen können im schulischen Rahmen nur selten erbracht werden, sind aber durchaus denkbar. Hier kann ein intensiver kommunikativer Austausch in dem Lehrerkollegium mit dem Lernort Praxis und den Studierenden durchaus Ansätze liefern. Das Kano-Modell zeichnet sich durch die Aussage aus, dass die Anforderungen einem Werteverfall im Laufe der Zeit unterliegen. Begeisterungsanforderungen werden im Laufe der Zeit zu Leistungsanforderungen und diese wiederum zu Basisanforderungen. Dieses Phänomen wird mit der Gewöhnung der Kunden an bestimmte Leistungsmerkmale und einen ständigen Fortschritt begründet. Diesem Werteverfall kann entgegen gewirkt werden indem die Anforderungen an eine Ausbildung wiederholt aufgenommen und formuliert werden. Eine einmalige Fixierung der Anforderungen erscheint wenig sinnvoll zu sein.<sup>281</sup>

Die aktuelle Entwicklung nach der KMK-Rahmenvereinbarung für die Fachschule in den einzelnen Bundesländern macht diesen Prozess aus Sicht der Landesregierung für die Berufskollegs erneut wichtig. „Kundenanforderungen“ werden auch von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung benannt. Die neue APO-BK legt die Eingangsvoraussetzungen erneut fest und definiert die Modalitäten für die Abschlussprüfungen. Die neuen Richtlinien für die Fachschule legen inhaltliche Anforderungen durch die Definition der Lernbereiche sowie den erforderlichen Stundenumfang fest. Das bedeutet für die „Kundenanforderungen“ eine Selektion und Festlegung auf bestimmte Standards, die den Erwerb einer Doppelqualifikation ermöglichen.

---

281 vgl. ebda.

Frey<sup>282</sup> hat in seiner Empirischen Untersuchung zur Erzieherinnenausbildung Komponenten der Erzieherausbildung beschrieben und untersucht. Dabei fokussiert er berufliche Handlungskompetenz, selbstgesteuertes Lernen, die Lernumgebung und entwickelt ein Ausbildungsmodell.



Anmerkung:  = Konstrukte einer lernenden Person;  Äußere Konstrukte, die auf eine lernende Person wirken.

—> = beeinflusst direkt; .....> = beeinflusst indirekt

Abbildung 22 Das Ausbildungsmodell nach A. Frey

282 Frey, Andreas: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen . Konzepte und Modelle zur Ausbildungs-evaluation. (Erziehungswissenschaften, Bd. 1). Landau 1999

In dem Ausbildungsmodell<sup>283</sup> werden die Konstrukte **Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz** zusammengeführt, wobei die Dimensionen Kooperation, Verantwortung und Selbständigkeit im Konstrukt der Sozialkompetenz münden. Weitere Dimensionen wie Problemlösen/ Transferdenken, Reflexion, Objektivität und Methodenvielfalt/ Analysieren werden nach Frey aufgegriffen. Die übergreifende Fachkompetenz wird durch Dimensionen wie Einfluss auf den Erziehungsprozess, Weiterbildung, Arbeitsgestaltung und Informationsbeschaffung determiniert. Frey ergänzt Dimensionen der disziplinbezogenen Fachkompetenz wie Kunst/ Werken, Musik/ Rhythmik, Bewegung/ Spiel, Recht / Verwaltung, Kinder- und Jugendliteratur/ Deutsch und Gesundheit/ Biologie.

Das Konstrukt der **Vorgehensweise** nimmt Bezug auf die Werte- und Erwartungskomponente der Evaluation, Implementierung, Ressourcenmanagement und Sequenzierung. Die Wertkomponente umfasst nach Frey die persönliche Einschätzung der Bedeutsamkeit für ein bestimmtes Lern- und Arbeitsverhalten wobei die Erwartungskomponente die Selbstevaluation der Realisierbarkeit dieses Verhaltens beschreibt. Die Konstrukte Ressourcenmanagement, Implementation und Sequenzierung beschreiben Lernstrategien. Das Konstrukt Ressourcenmanagement umfasst die Dimensionen Informationsbeschaffung, Lern- und Arbeitsplatzgestaltung sowie die Kooperation. Das Konstrukt Implementation bezieht sich auf Dimensionen der Wiederholung, Strukturierung und Elaboration. Das Konstrukt Sequenzierung bildet sich aus Dimensionen von Zeitplanung, Schrittfolgeplanung sowie die Planung von Entspannungsprozessen.<sup>284</sup>

Die Konstrukte **kognitive, metakognitive und motivationale Kontrolle** beschreiben die Handlungskontrolle und beziehen sich auf die Frage, ob gewisse Strategien und die dazu erforderlichen Informationsverarbeitungsprozesse herangezogen werden. Die kognitive Kontrolle umfasst nach Frey die Dimension der Konzentration bei Lern- und Arbeitsprozessen. Die Metakognitive Kontrolle schließt Dimensionen der Regulation, Reflexion und Selbstüberwachung ein. Das Konstrukt der motivationalen Kontrolle beschreibt Dimensionen auf der Basis des Wert-x-Erwartungsmodells. Die Wertkomponente drückt dabei die Bedeutung der Zielerreichung aus, während die Erwartungskomponente die Orientierung der motivationalen Kontrolle, die aversiv oder appetitiv sein kann, fokussiert. Gemeinsam

---

283 vgl. ebda., 144 ff.

284 ebda.

münden sie in das Konstrukt der motivationalen Kontrolle. Diese drei Konstrukte verdichten sich in das Konzept der Handlungskontrolle<sup>285</sup>

Das Konstrukt der **Autonomie** umfasst die Dimension Eigeninitiative, Lerngestaltung und Unterrichtsgestaltung. Das Konstrukt Klasse bezieht sich auf die Klassenatmosphäre und das Konstrukt des Lehrers beschreibt den Zusammenhang, die Transparenz und den Unterrichtsverlauf. Frey macht deutlich, dass die Planung von Lernprozessen und –strategien in den jeweiligen Lernphasen von großer Bedeutung ist und mit Handlungskontrollen direkt korreliert. Lernumgebungen, die das Autonomiebestreben der Studierenden unterstützen, tragen dazu bei, dass ein Prozess des selbstgesteuerten Lernens implementiert werden kann in denen die Studierenden Initiativen ergreifen um ihren Lernbedarf festzustellen, eigene Lernziele entwickeln, menschliche und materielle Lernressourcen ermitteln, angemessene Lernstrategien einsetzen und den Lernerfolg selbst zu evaluieren.<sup>286</sup>

Die gesetzlichen Anforderungen orientieren sich an der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 und den länderspezifischen Regelungen. Hieraus leiten sich viele neue Anforderungen ab im Blick auf die Aufnahmevoraussetzung, die Unterrichtplanung, die Praktikumsorganisation und die Abschlussprüfungen. Auch perspektivische Fragen wie z. B. die Zukunftsfähigkeit der Erzieherausbildung im Blick auf Pisa und Europa können in diesem Kontext gestellt und bearbeitet werden. Zu den von der Schule umzusetzenden Unterlagen werden die Rahmenrichtlinien für die FS für Sozialpädagogik, die Änderungen in der APO-BK sowie entsprechende Verwaltungsvorschriften herangezogen. Der Schulleitung wird mit der neuen Strukturierung ein neuer Freiraum für Entscheidungen eingeräumt. Auch die Bildungsgangkonferenz kann in Zukunft verstärkt fachdidaktische und methodische Entscheidungsspielräume nutzen. Weitere Anforderungen können aus den jeweiligen Bildungsvereinbarungen in den einzelnen Ländern herangezogen werden.<sup>287</sup>

---

285 vgl. ebda. S.146

286 vgl. ebda. S.147 f.

287 vgl. Kultusministerkonferenz: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen vom März 2003 URL: [www.kultusministerkonferenz.de/](http://www.kultusministerkonferenz.de/) (9.10.06)

*Modul: Studierende akquirieren*

Staatliche und private Fachschulen „leben“ von den Anmeldungen einzelner Studierende in den Bildungsgängen. Durch verschiedene Maßnahmen wird die Zielgruppe informiert und für die Ausbildung gewonnen.

Neue Ausbildungsgänge (z. B. Sozialmanagement für Erzieher) können nur realisiert werden, wenn eine genügende Anzahl von Studierenden vorliegt. Die Akquisition neuer Studierender ist notwendig, um eine gewisse Klassengröße zu erreichen und somit wirtschaftlich die Schule leiten zu können. Zu geringe Klassengröße fördert andererseits nicht zwingend die Qualität der Lernprozesse, bringt jedoch unbedingt weniger Einnahmen bei der Refinanzierung in vielen Bundesländern. Trotzdem ist es manchmal ratsam einen Bildungsgang auch mit einer unwirtschaftlich kleinen Anzahl von Studierenden anzubieten.

Neue Studierende können durch Begeisterungsmerkmale innovativer Angebote geworben werden. Die Kundenbegeisterung ist selbst im TQM ein neues Themengebiet. Es werden Leistungen angeboten, die die momentan noch schlummernden Erwartungen der Studierenden erfüllen sollen. Es ist natürlich zu klären, bis zu welchem Grade ein Studierender zu begeistern ist, da er den Preis für diese Begeisterung letztlich mittragen muss.

Innovationen sind häufig nur dann möglich, wenn die Studierenden in die Entwicklung der schulischen Angebote einbezogen werden. Dies geschieht zum Beispiel in Schulkonferenzen, im sozialpädagogischen Beirat oder in einzelnen Gesprächen mit Studierenden und Lehrern. Wichtige Voraussetzung ist allerdings auch hier Vertrauen und Offenheit gegenüber Lehrern und der Schulleitung.

*Modul: Anforderungen ermitteln*

Wenn Anforderungen systematisch erhoben wurden, können sie auch dargestellt und kommuniziert werden. Dies sollte im Qualitätsmanagement mit den „Studierenden“ und den beteiligten Partnern geschehen, da hierdurch eine Transparenz in eine Notwendigkeit der Veränderungsprozesse und konkrete Umsetzungsprozesse ermöglicht wird und weiterhin eine breite Akzeptanz erworben werden kann.

Die Ermittlung der beschriebenen Kundenanforderungen ist eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung und der Bildungsgangkonferenz in der Fachschule für Sozialpädagogik.

Die Bildungsgangkonferenz entscheidet vielerorts strukturell über die Konkretisierung der Lernfelder, ggf. die weitere Festlegung/ Anpassung von FHR-Standards, die Planung der Lernorganisation sowie Projektarbeit, die Leistungsbewertung, die Planung des Fachschulexamens sowie die Evaluation. Die Planungen werden in der didaktischen Jahresplanung dokumentiert. Nach dem Ausbildungsmodell von Frey können bereits für die Planung von Lehr- und Lernprozessen Informationen und Meinungen der zukünftigen Studierenden eingeholt werden.

Der Planung von Prozessen zum selbstgesteuerten Lernen soll nach Frey eine große Bedeutung zukommen. Er schlägt vor die Vorgehensweise, das konditionale Wissen, die Lernstrategien sowie die motivationale Kontrolle bei der Bewältigung von Lernstoff durch Selbstevaluation der zukünftigen Studierenden zu ermitteln und als Planungsgrundlage für Lehr und Lernprozesse einzubeziehen.

Frey differenziert verschiedene Bereiche bei der Bewältigung von Lernstoff und formuliert Fragen und Aussagen, die von den Studierenden beantwortet werden.

Zunächst nennt er Konkretisierte Bereiche zur Vorgehensweise bei der Bewältigung von Lernstoff. Dazu gehören: einen festen Zeitplan für mein Lernen zu erstellen, Helfer bei Lernschwierigkeiten finden, den Lernplatz nach eigenen Bedürfnissen gestalten, das eigene Lernen genau planen, im Lernstoff die Hauptgedanken erkennen, das Gelernte durch Wiederholung festigen, beim Lernen den Stoff in wechselnden Zusammenhängen mehrfach durchzuarbeiten, das eigene Lernen und Arbeiten selbstständig kontrollieren usw.

Weiterhin führt er Konkretisierte Bereiche zu konditionalem Wissen bei der Bewältigung von Lernstoff auf. Dazu zählt er die Fähigkeit der Studierenden sich zusätzliche Informationen zu besorgen, alleine zu lernen, beim Lernen andere um Hilfe zu bitten, seine Zeit genau zu planen, beim Lernen sein Vorgehen schrittweise genau vorzuplanen, den zu lernenden Stoff mit bereits Bekanntem zu verknüpfen, nach Gründen für das Zustandekommen eines bestimmten Lernergebnisses suchen u.v.m..

Konkretisierte Bereiche zur Lernstrategie bei der Bewältigung von Lernstoff sind nach Frey nicht vor dem Fernseher oder bei laufenden Radio zu lernen, seine Aufzeichnungen und das Lehrbuch zu benutzen, beim Lernen zusätzliche Informationen zu besorgen, den zu lernenden Stoff noch einmal zu gliedern, eine kurze Zusammenfassungen des zu ler-

nenden Stoffes zu schreiben, Entspannungsphasen beim Lernen einzuplanen, beim Lernen Schwerpunkte zu setzen, sich selbst Fragen zur eigenen Kontrolle zu stellen usw.. Letztlich stellt Frey Fragen zur motivationalen Kontrolle bei der Bewältigung von Lernstoff.<sup>288</sup>

Die Implementierung des Moduls „Studierendenanforderungen ermitteln“ macht eine strukturierte Planung der Vorgehensweise und Auswertung im Vorfeld erforderlich.

Zunächst werden die formalen Kriterien geprüft:

Welche Vorgaben macht die Bezirksregierung? Welche gesetzlichen und verwaltungsmäßigen Vorschriften sind zu beachten? Welche fachlichen Kriterien / Standards sind zu berücksichtigen? Ggf. kann regional in Kooperation mit dem Arbeitsamt und anderen Institutionen der quantitative und qualitative Bedarf für einen Ausbildungsgang geklärt werden. Dafür können auch die zukünftigen „indirekten Kunden“, die Absolventen der Fachschule einstellen, involviert werden. Auch weiterführende Bildungseinrichtungen z.B. die Fachhochschulen in der Region können ihre Anforderungen an Absolventen einer Fachschule für Sozialpädagogik formulieren. Hier bieten sich fachschulübergreifende Arbeitskreise an. Nicht zuletzt werden aber auch die Studierenden und Lehrer in die Ermittlung der „Kundenanforderungen“ einbezogen.

#### *4.2.2. Kriterium 2: Mitarbeiterorientierung*

Das Kriterium Mitarbeiterorientierung beschreibt wie die Schulleitung mit ihren Mitarbeitern umgeht d.h. wie sie das gesamte Potential ihrer Mitarbeiter freisetzt, um die Arbeitsprozesse, Leistungen und Ergebnisse ständig zu verbessern und Mitarbeiter sowie ihre Handlungen am Leitbild etc. der Schule auszurichten.

Mit dem Terminus: Mitarbeiter sind in erster Linie die Lehrer gemeint, aber auch weitere Mitarbeiter in der Schulverwaltung, die Vorort für Lehrer und externe Kunden ansprechbar und zuständig sind.

---

<sup>288</sup> vgl ebda. S. 157 ff.

*Modul: Mitarbeiter qualifizieren*

Für die Umsetzung von TQM ist nach Radtke<sup>289</sup> eine sehr hohe Mitarbeiterqualifikation eine wesentliche Schlüsselgröße. Dazugehört eine optimale Personalauswahl, der gezielte Einsatz der Mitarbeiter und deren Weiterentwicklung. Im TQM wird der Soll-Zustand der Mitarbeiterqualifikationen in Bezug zu den einzelnen Tätigkeiten entwickelt und mit dem Ist-Zustand verglichen. Daraus können Schlussfolgerungen für die zukünftige Personalentwicklung gezogen werden. Durch eine gute Qualifikation der Mitarbeiter sollen Könnensbarrieren abgebaut werden. Könnensbarrieren beruhen nicht auf mangelnder Motivation oder „nicht dürfen“ sondern eher auf fehlenden oder unzureichenden Personal-, Sozial- und Fachkompetenzen. Im TQM ist es vorrangiges Ziel diese drei Kompetenzbereiche bei allen Mitarbeitern bedarfsgerecht zu fördern und ein Lehrerkollegium zu entwickeln, das selbst die Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften aufweist und vorlebt, die in den Grundwerten beschrieben werden.<sup>290</sup>

Könnensbarrieren im Berufskolleg können sich darin feststellen lassen, dass nicht alle Lehrer den Praxisbezug zum Arbeitsfeld sehen, da sie in ihrer Ausbildung zum Fachlehrer keinen konkreten Bezug zur Erzieherausbildung herstellen konnten. Im Sinne des lebenslangen Lernens und des eigenen professionellen Anspruchs sind sie aber gefordert sich mit dem Berufs- und Arbeitsfeld, in dem sie unterrichten, auseinander zu setzen und einen persönlichen Zugang herzustellen. Aktuelle fachliche wie didaktische Prozesse sollten sie wahrnehmen und eine eigene Haltung entwickeln. Hier wird ein direkter Bezug zu Wollensbarrieren evident. Für die Qualifikation und Weiterentwicklung der Mitarbeiter stehen planmäßige und zielgerichtete Maßnahmen zur Verfügung. Management by Objectives beinhaltet die Durchführung von Zielvereinbarungsprozessen mit den einzelnen Mitarbeitern. Interne und externe Fortbildungen sowie Schulungen sollen die Kompetenzen, insbesondere der Lehrer, erweitern: Reine Wissensvermittlung in Sinne von Fachkompetenz wird aber nicht dem Bildungs- und Erziehungsauftrag an einem Berufskolleg gerecht. Das Wissen aus einem theoretischen Studium für Lehrer reicht bei weitem nicht aus, um den vielfältigen Anforderungen der Praxis im Unterricht gerecht werden zu können. Deshalb sind Praktika für Lehrer oder andere berufliche Vorerfahrungen in verschiedenen Arbeitsbereichen sehr wichtig sowie intensive Gespräche mit Fachleuten aus der Praxis und müs-

---

289 vgl. Radtke 1998, S. 66 f.

290 vgl. ebda.

sen bei der Schulung der Lehrer und Mitarbeiter berücksichtigt werden. Nur so ist eine Ausbildung in den Beruf überhaupt möglich. Die Methodenkompetenz umfasst in einem Berufskolleg auch Ansätze aus der Erwachsenenbildung.

Weiterentwicklung und Weiterbildung bezieht sich auf alle Mitarbeiter und schließt die Schulleitung ausdrücklich ein. Gerade die Schulleitung sollte mit gutem Beispiel vorangehen und dadurch dem Anspruch auf Qualitätssicherung gerecht werden. Es ist sinnvoll einen langfristigen Fortbildungsplan zu erstellen in dem die Interessen der Mitarbeiter und der Fachschule aufgenommen werden. Schulinterne Lehrerfortbildung und externe Schulungsmaßnahmen werden systematisch entwickelt.

#### *Modul: mit Mitarbeitern kommunizieren*

In einem TQM geprägten Berufskolleg sollte geklärt werden, welcher Kommunikationsbedarf besteht; aber auch wie die Kommunikation auf horizontaler und vertikaler Ebene evaluiert und verbessert werden kann. Im Gegensatz zu vielen Profit- und Nonprofit-Unternehmen arbeiten Lehrer sehr selbständig und eigenverantwortlich. Dies führt gelegentlich dazu, dass wenig Kommunikation im Blick auf Teamarbeit stattfindet, was jedoch hinterfragt werden muss.

Ich halte es für wichtig, dass die Schulleitung eine hohe Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit aufweist und fachlich sowie persönlich jederzeit für die Mitarbeiter ansprechbar ist. Zumindest wäre es gut, wenn die Bereitschaft zur Kommunikation den Mitarbeitern signalisiert werden kann.

Eine horizontale und vertikale Kommunikation zwischen den Mitarbeitern macht den Informationsfluss transparenter und effizienter. Auf der horizontalen Ebene ermöglichen Gesamtkonferenzen, Bildungsgangkonferenzen, Klassekonferenzen und kleine Teams eine Steigerung der Effektivität der Arbeitsprozesse. Eine vertikale Kommunikation innerhalb der Hierarchie verhindert Reibungsverluste und ermöglicht einen ganzheitlichen Ansatz.<sup>291</sup> Kleine aufgabenorientierte Teams fördern die Kommunikation unter Mitarbeitern. Es muss überlegt werden, ob nicht interdisziplinär zusammengesetzte Qualitätszirkel oder KVP-

---

<sup>291</sup> vgl. ebda. S. 63 f.

Teams Verbesserungsvorschläge erarbeiten. Ein bildungsgangübergreifender Zusammenschluss von Mitarbeitern scheint hierbei den Informationsfluss zwischen den verschiedenen Bereichen zu intensivieren. Dadurch wird die Kommunikation zwischen verschiedenen Hierarchieebenen intensiviert und ein Interessenausgleich zwischen verschiedenen Gruppen ermöglicht. Die Strukturierung des Informationsflusses beinhaltet eine umgehende Bereitstellung von wichtigen Informationen, die Mitarbeiter zur optimalen Ausführung der Arbeit benötigen.

### *Modul: Mitarbeiter motivieren*

Motivation bewegt Menschen auf ein bestimmtes Ziel durch Handlungen hin. Zwei grundlegende Motivationsrichtungen können benannt werden: Die intrinsische und die extrinsische Motivation. Die intrinsische Motivation entsteht aus Faktoren, die aus dem Innern eines Menschen herauswirken wie z. B. eine innere Einstellung, ein Wertesystem usw.. Die extrinsische Motivation beinhaltet Faktoren, die von außen auf einen Menschen einwirken wie z. B. Zielvereinbarung, monetäre Anreize, Druck durch einen Vorgesetzten usw.. Im Blick auf die Mitarbeitermotivation können diese Motivationsfaktoren weiter untersucht und ggf. angesprochen werden. Die Motivationstheorien können hier den Blick für die Mitarbeitermotivation schärfen.

Seit vielen Jahren versuchen Motivationstheorien den Zusammenhang zwischen der Motivation und einer geleisteten Arbeit zu erklären. Die Bedürfnispyramide nach *Maslow*<sup>292</sup> ist sehr bekannt und weit verbreitet. Maslow bringt menschliche Bedürfnisse in eine Rangfolge, die von körperlichen Bedürfnissen bis hin zur Selbstverwirklichung reichen.

*Herzberg*<sup>293</sup> erweiterte diese Rangfolge durch seine zwei Faktoretheorie. Die Einflussgrößen unterteilt Herzberg in Hygienefaktoren und Motivatoren. Hygienefaktoren sind die Grundlage für die Motivatoren. Motivatoren führen letztlich zur Steigerung der Zufriedenheit und wirken so motivierend. *Juran*<sup>294</sup> entwickelte Formen der qualitätsorientierten Motivation und stellte diese beiden Theorien gegenüber. Dabei versuchte er, die Einflußgrößen auf die Motivation zu konkretisieren. In Bild 4.13 werden die Ansätze von Maslow, Herzberg und Juran gegenübergestellt.

---

292 vgl. Maslow, A.H.: *Motivation and Personality*, 2. Auflage, New York 1970, S. 35 ff.

293 vgl. Herzberg, F.: *The marginal choice – To be efficient and to be human*, 2. Aufl. Salt Lake City, Utah 1982

294 vgl. Juran, J.M.: *Gryna, F.M.; Bingham, R.S. (Hrsg.): Motivation*, 3. Aufl. New York 1979

## Motivation nach Maslow, Herzberg und Juran

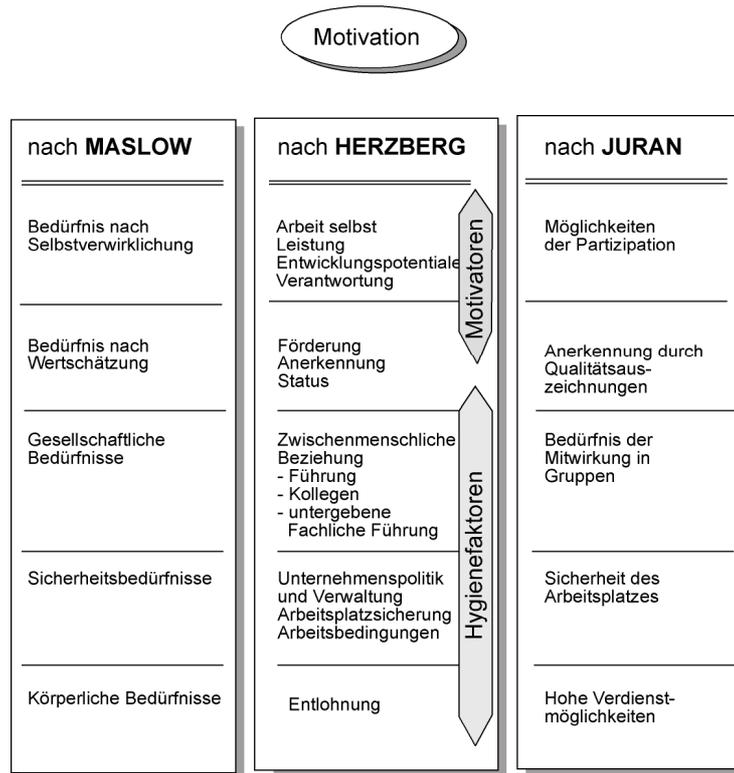


Abbildung 23: Motivationsebenen nach Maslow, Herzberg und Juran  
295

In der Mitarbeiterführung und in der Personalplanung können die oben genannten Motivationsfaktoren berücksichtigt werden. Gerade in einem Berufskolleg ist ein monetäres Anreizsystem zurzeit nicht realisierbar. Aber auch in der Wirtschaft sind Mitarbeiter in der Regel nicht mit Geld allein zu motivieren. Im Blick auf die Bedürfnispyramide kann über geeignete Motivationsformen nachgedacht werden. Die Übertragung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung, Möglichkeiten der Partizipation sind als neue Motivationsfaktoren zu überdenken. Eine angemessene Anerkennung der Lehrer und Mitarbeiter durch die Schulleitung oder durch den Schulträger ist wichtig. Die Auszeichnung, Belobigung und Würdigung von Einzelpersonen und Teams kann weiter differenziert werden.

Es wurde bereits deutlich, dass im TQM die Mitarbeiter neben den Kunden im Mittelpunkt aller Maßnahmen und Überlegungen stehen. Die Managementmethode wird i.d.R. dadurch erfolgreich, dass alle Mitglieder der Organisation aktiv mitwirken. Die innere Einstellung bzw. Geisteshaltung der Mitarbeiter mit dem Wunsch Qualität in den Mittelpunkt zu stel-

len und die Arbeit ständig zu verbessern ist eine grundlegende Voraussetzung. Durch die Mitarbeitermotivation können Wollensbarrieren abgebaut werden. Mitarbeitermotivation und Mitarbeiterzufriedenheit fördern die generelle Leistungsbereitschaft nachhaltig.<sup>296</sup> Die Motivation der Mitarbeiter kann durch unterschiedliche Maßnahmen gefördert werden. Durch eine intensive Kommunikation und Identifikation mit den Grundwerten wird der Aufbau einer intrinsischen Motivation gesteigert. Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung in enger Anbindung an ein funktionierendes Team können ebenso die Motivation fördern. Regelmäßige Evaluation - auch im Unterricht - kann einen Motivationsanreiz darstellen.

Ein anderer Motivationsaspekt ist das 360°-Feedback. Dabei wird ein Feedback aus allen denkbaren Richtungen durchgeführt, d. h. neben der Schulleitung geben Kollegen und andere Mitarbeiter eine Leistungsbeurteilung ab. Auch ein Feedback von Schülern, Eltern, Praxisstellen und anderen kann einbezogen werden. Folgende Grundsätze und Feedbackregeln sollten jedoch beachtet werden: Das Feedback sollte freiwillig sein. Das Feedback sollte möglichst konkret sein und sich auf eine Verhaltensweise beziehen, die der Mitarbeiter beeinflussen kann. Feedback sollte in den Anderen nicht analysieren, sondern einen subjektiven Eindruck verdeutlichen. Dies umschließt besonders positive Gefühle und Wahrnehmungen. Die Aufnahme von Feedback ist dann am günstigsten, wenn der Mitarbeiter es sich wünscht. Er sollte Feedback nur annehmen, wenn er sich dazu wirklich in der Lage fühlt.<sup>297</sup> Das oben genannte 360 °-Feedback sollte in einem geeigneten Rahmen - wie z. B. regelmäßiger Supervision des gesamten Kollegiums - durchgeführt werden. Ich kann mir gut vorstellen, in einem kleinen, überschaubaren Rahmen zu beginnen und erst später ein umfangreicheres 360 °-Feedback aufzubauen.

Eines der effizientesten Führungsmittel ist das Lob. Das ausgesprochene Lob sollte stets ehrlich sein. Neue Formen der nichtmateriellen Anerkennung von Mitarbeitern scheinen durchaus sinnvoll. Im Sinne des TQM sollen vielmehr kleine Teams und Gruppen für ihre Leistungen gewürdigt werden. Strukturierte Mitarbeitergespräche mit einer regelmäßigen Selbst- und Fremdevaluation sowie Zielvereinbarungen sollten in einer Fachschule zum Standard der Personalführung gehören.

---

<sup>296</sup> vgl. ebda. S. 65 f.

<sup>297</sup> vgl. ebda.

*Modul: Arbeitszeitmodelle entwickeln*

Flexible Arbeitszeitmodelle haben den Sinn, geleistete Mehrarbeit in Zeiten hoher Arbeitsintensität in Zeiten einer schlechteren Auftragslage durch Freizeitausgleich auszugleichen. Dabei kann zwischen einer chronologischen und einer chronometrischen Flexibilisierung unterschieden werden. Die chronologische Flexibilität umfasst Möglichkeiten der täglichen Arbeitszeitgestaltung. Der Arbeitsumfang bzw. das tägliche Arbeitsvolumen ist gleich bleibend. Ein typisches Beispiel ist die gleitende Arbeitszeit. Die chronometrische Flexibilisierung befasst sich mit Möglichkeiten der Veränderung der Arbeitsdauer. Durch wird es möglich Schwankungen durch ein verändertes Arbeitsaufkommen auszugleichen. Ein typisches Beispiel hierfür sind Überstunden und Kurzarbeit. Innovative Arbeitszeitmodelle bauen deshalb auf beiden Komponenten auf. Zur Zeit existieren ganz unterschiedliche Modelle zur Flexibilisierung der Arbeitszeit, wie beispielsweise Teilzeitarbeit, Jahres- und Lebensarbeitszeitmodelle, kapazitätsorientierte variable Arbeitszeit, Job-Sharing usw..

Im Blick auf Arbeitszeitmodelle für Lehrer muss festgestellt werden, dass noch eine sehr starke Orientierung im Blick auf die Unterrichtsstunde vorhanden ist. Das Pflichtstundenmodell ist jedoch nicht geeignet, die Arbeitszeit von Lehrern zu beschreiben. In der Logik bilden Pflichtstundenerhöhung, steigende Belastungen und zusätzliche Aufgaben keine Arbeitszeitverlängerungen, da die Lehrer selbst entscheiden müssen wie sie diese Stunden im Rahmen der 38,5 Wochenstunden verschiedenen Tätigkeiten zuteilen. Die Forderung vieler Lehrer liegt daher in Richtung Zeitkonto statt Wochenstunden. Weitergehende Forderungen sind die flexible Zuweisung von Lehrerstunden im Rahmen des Schulprofils. Gerade in einem Berufskolleg fallen regelmäßige Praktikumszeiten an, in denen Regelunterrichtsstunden ausfallen und somit neu gefüllt werden können.

Zielsetzung von flexiblen Arbeitszeitmodellen kann sein, Nutzen für das Berufskolleg und für den einzelnen Mitarbeiter gleichermaßen zu erreichen. Dabei sollte gerade in einem Berufskolleg die Frage geklärt werden, welchen zeitlichen Einsatz Tätigkeiten im Bereich der Praktikumbetreuung und sonstige schulische Aufgaben tatsächlich erfordern und wie sie innerhalb des Zeitkontos berechnet werden können. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal klar hervorheben, dass die außerunterrichtlichen Aufgaben an allen Schulen erheblich zugenommen haben z.B.: individuelle Beratung, Feedbackgespräche, soziale Betreuung und Unterstützung, Aktivitäten im Schulleben, die Organisation und die Innovation

von Schule, die Sicherung der Unterrichtsqualität und Hintergrundarbeiten für den Unterricht, Teilnahme an Praxisanleitertreffen, Kooperationsveranstaltungen, Vernetzung mit anderen Schulen usw. gehören zu den natürlichen Arbeitsaufgaben eines Lehrers im Berufskolleg.<sup>298</sup>

Die Bearbeitung und konkrete Ausgestaltung von Arbeitszeitkonten erfordert eine intensive Beteiligung der betroffenen Lehrer. Dabei sollten keine Gruppen gegeneinander ausgespielt werden. Vielmehr sollen die Voraussetzungen für Teamarbeit und Kooperation in einem Kollegium verbessert werden.<sup>299</sup> In eine Fachschule in freier Trägerschaft bieten sich insbesondere Möglichkeiten der Erprobung von unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen an.

#### *4.2.3. Kriterium 3: Ressourcenorientierung*

Das Kriterium Ressourcen umfasst das Management, den Einsatz und die Erhaltung von „Lehrkräften“, Finanzen u.a. Mitteln mit der Fragestellung, wie diese in der Schule wirksam zur Unterstützung der Politik und Strategie der Schule entfaltet werden.

Daher geht es u.a. um Fragen:

- Wie wird mit den verfügbaren Werteeinheiten in Hinblick auf die Ziele und Aufgaben in der Fachschule sowie auf Leitbild und Schulprofil abgestimmt umgegangen?
- Wie nutzt die Fachschule die Möglichkeiten der Akquisition weiterer finanzieller Mittel, die nicht vom Schulträger stammen.
- Wie werden die Informationsressourcen der Fachschule in Hinblick auf die Ziele und Aufgaben der Schule bewusst eingesetzt und genutzt?
- Wie wird die Beziehung zum Schulträger konstruktiv für die Sicherstellung und Verbesserung der Leistungen unseres Berufskolleg/ unserer Fachschule genutzt.
- Wie wendet die Fachschule in allen gestalt- und beeinflussbaren Bereichen ökologische und wirtschaftliche Prinzipien an?
- Wie werden imagefördernde Projekte gestaltet um Sponsoren zu gewinnen?

---

<sup>298</sup> vgl. ebda. S. 69 f.

<sup>299</sup> vgl. Minartz, K.: Lehrerarbeitszeit: Zeitkonto statt Wochenstunden. Forum Schule Ausgabe 01/2000, S. 34

- Wie entsprechen Räume und Ausstattung der Fachschule den Anforderungen des Schulbetriebes?

Soziales Engagement der Schulleitung und Lehrer über Sport- und Freizeitaktivitäten sind imagefördernde Projekte, die von vielen Unternehmen im Rahmen des "Sponsoring" betrieben werden und somit auch große Werbefunktion erhalten. Auch die Mitarbeit in Fachverbänden, die Teilnahme an Diskussionsrunden und Konferenzen über Qualitätsmanagement wird das schulspezifische Qualitätskonzept nach außen deutlich machen. Solche Initiativen, die durch Veröffentlichungen unterstützt werden, finden häufig in der Öffentlichkeit und bei Partnern Anerkennung.<sup>300</sup>

#### *Modul: finanzielle Ressourcen managen*

In einer TQM geführten Fachschule sollte sich die Budgetierung konsequent an der Wertschöpfung orientieren. Die Wertschöpfung wird durch die Erhöhung des Kundennutzens definiert. Wie beschrieben sind Kunden in einer Fachschule in erster Linie die Studierenden. Die Budgetierung sollte zu einem Werkzeug der systematischen Analyse und Verbesserung der Prozesse in einer Fachschule ausgebaut werden. Durch die Budgetsplanung sollen neue Potentiale in der Wertschöpfungskette aufgedeckt und gleichzeitig Anregungen zur Prozessverbesserung geleistet werden. Dabei werden folgende Forderungen an eine qualitätsorientierte Budgetierung gestellt:

1. die Budgetplanung soll Hinweise zur Steigerung der Produktivität bzw. zur Kostensenkung nennen.
2. dabei sollen alle Prozesse der Fachschule eingeschlossen werden.
3. die Budgetplanungen soll sich nicht nur Prozesse mit Fehlleistungen, sondern auch Prozesse mit unproduktiv verwendeten Ressourcen betrachten (Blindleistung).
4. die Grundlage für die Budgetierung ist die Wertsteigerung d. h. der Nutzen des Studierenden an der Dienstleistung. Damit wird der Ressourcenverzehr des entsprechenden Prozesses verglichen.
5. die Budgetplanung muss Hinweise für Prozessverbesserungen entwickeln und bei der Evaluation mit einbezogen werden.<sup>301</sup>

---

300 Arbeitsgruppe Steiermark 2001

301 vgl. Radtke 1998, S. 77f.

Normalerweise orientiert sich die Budgetierung an den Vorjahreswerten. Im Falle einer generellen Kostensenkung wird das Finanzbudget für das kommende Jahr pauschal um einen bestimmten Prozentsatz gekürzt. Die Mitarbeiter aus allen Bereichen versuchen dabei ihren Budgetanteil zu erhalten oder zu vergrößern. Dabei bewerten sie die Wertschöpfung ihres Bereiches nur unzureichend. Diese Form der Budgetierung verstärkt Barrieren zwischen den Bildungsgängen und Bereichen anstatt sie abzubauen. In diesem Fall wird nicht die Wertschöpfung über den Gesamtprozess betrachtet sondern die Suboptimierung der einzelnen Bereiche. Die kundenorientierte Budgetierung beabsichtigt jedoch das Gegenteil. Die Prozesskostenrechnung ist ein System der Kostenrechnung, welches das Ziel hat Kosten der Gemeinkostenbereiche verursachungsgerecht auf deren Leistungen umzulegen. Die oft ungenaue Zuschlagskalkulation wird dadurch vermieden und der Ressourcenverbrauch einzelner Prozesse kann transparent gemacht werden.

*Modul: ein Berichtswesen entwickeln*

In einer Fachschule soll ein strukturiertes Informations- und Datenverarbeitungskonzept entwickelt werden, um relevante und benötigte Informationen jederzeit verfügbar zu machen. Ein geeignetes Berichtswesen, das in Anlehnung an das Schulprogramm entwickelt wird, kann dazu hierarchieübergreifend beitragen.

Eine systematische Erfassung von Daten und deren gezielte Aufbereitung zu Informationen erleichtert ein auf Fakten basierendes, transparentes Handeln. Manche Prozesse können aufgrund mangelnder Informationen und somit unzureichender Entscheidungsgrundlage oft nicht den allgemeinen Regeln entsprechend durchgeführt werden, wobei Zeitdruck und eine hohe Arbeitsbelastung oft den systematischen Aufbau des Berichtswesens behindern. Das Berichtswesen kann sich an den Kriterien des EFQM anlehnen und so die einzelnen TQM Aktivitäten im gesamten Berufskolleg aktuell darstellen. In einer weiteren Differenzierungsstufe können Aktivitäten in den einzelnen Modulen aufgearbeitet werden und das mit dem Ziel, wenn ein Informationsbedarf an einer bestimmten Stelle angemeldet wird, dies gezielt aufgearbeitet werden kann. Eine undurchschaubare Datenflut kann dadurch vermindert und eine effektive Informationspolitik gewährleistet werden.

In der Praxis beginnen divergierende Prozesse häufig mit der Dokumentation von Konferenzbeschlüssen, der Dokumentation der Anwesenheit von Studierenden, die Notenvergabe und die Arbeit am Schulprogramm. Aus meiner Praxis als Lehrer kann ich – auch mit

Blick auf andere Schulen – feststellen, dass häufig sehr individuelle Aufzeichnungen zu den o.g. Bereichen von den einzelnen Lehrern bzw. Mitarbeitern durchgeführt werden, wobei nicht nur ein hoher Zeitaufwand gehört sondern auch eine gemeinsame Nutzung von Daten, wie z.B. Konferenzbeschlüssen erschwert bzw. verhindert wird und somit immer wieder Diskussionen aufleben lässt, die eigentlich nicht erforderlich sind, da hierzu in der Vergangenheit bereits ein Konferenzbeschluss gefasst worden ist.

In dem Qualitätshandbuch oder dem Schulprogramm können auch relevante Fragestellungen für Lehrer, Partner und Studierende sowie die Dokumentation aller schulischen Abläufe erfasst werden.

In einem TQM-gerechten Berichtswesen sollen für jedes Kriterium Informationen über die Zielstellung, die Verbesserungspotentiale, den Stand der laufenden Aktivitäten und ausgewählte Indikatoren aufgeführt sein. Dadurch werden in die Zukunft gerichtete Potentiale der Fachschule aufgezeichnet und eine vergangenheitsorientierte Datenaufarbeitung vermieden. Um das umfassende Qualitätsmanagement systematisch einzuführen ist es ratsam, ein Qualitäts-Handbuch zu erstellen. Dieses ist klar gegliedert und enthält alle relevanten Festlegungen und Systematiken des Berufskollegs. Das TQM Handbuch stellt dabei den Rahmen für die Dokumentation aller schulischen Abläufe dar und verweist bei Bedarf auf die entsprechenden Verfahrensanweisungen oder Prozessdokumentationen.<sup>302</sup>

#### *Modul: Begleitsysteme für die Evaluation planen*

Für die Evaluation der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung können grundsätzlich interne und externe Prozessbegleitsysteme unterschieden werden. Die Organisation der schulentwicklungsbegleitenden Supportsysteme lässt sich in mehreren Dimensionen fassen, die die Qualität der Prozessbegleitungsarbeit systematisch beeinflussen.

---

302 vgl. ebda. S. 80 ff.

<b>Varianten interner Prozessbegleitsysteme (in der Regel durch erfahrene Lehrkräfte mit Sonderausbildungen)</b>	<b>vs.</b>	<b>Extern</b>	<b>Qualitätsbedeutsame Stichworte</b>
Anbindung an Lehrerfortbildungseinrichtungen oder Lehrerfortbildungsreferate vs.	vs.	an die Schulverwaltung	Verwaltungsnähe, Glaubwürdigkeit der Verschwiegenheit
Regionale	vs.	zentrale Begleitsysteme	Kundenakzeptanz, Kommunikations- und Reiseaufwand
gänzliche Abordnung für diese Tätigkeit	vs.	Teilabordnung oder Vergabe von wenigen Stunden Nachlass im Lehrdeputat	Professionalität, zeitliche Flexibilität
schulartspezifischer Einsatz	vs.	schulartübergreifender Einsatz	Feldkompetenz, Betriebsblindheit, Kundenakzeptanz

Abbildung 24: Varianten interner Begleitsysteme<sup>303</sup>

<b>Varianten externer Begleitsysteme</b>	<b>Qualitätsbedeutsame Stichworte</b>
Übertragung der Prozessbegleitungs- aufgaben an Unternehmensberatungen und	"fruchtbare Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven" aber auch ernsthafte Reibun- gen und Konflikte, etwa wenn Nichtüber- tragbarkeit der Vorgehensweisen vermutet wird.
Schulberatungsfirmen	Dito
Verknüpfung der Prozessbegleitung mit Hochschulen als dem Ort wissenschaftlicher Begleit- forschung	dito, + Rückkoppelung mit wissenschaftli- cher Forschung

Abbildung 25: Varianten externer Begleitsysteme<sup>304</sup>

303 vgl. Heinen, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Führungslehrer: Grundlagen – Strategien, - Modelle; ein entscheidungsorientierter Ansatz, 2. verb. und erw. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 154

304 vgl. ebda. S. 193 ff.

Evaluation durch Teams finden in der schulischen Fachöffentlichkeit zunehmend Anklang und Interesse. Nach Burkard lassen sich vier Modelle der externen Evaluation durch Teams differenzieren:

#### 1. Schulaufsichtliche Inspektionsverfahren

Der Schulbesuch erfolgt durch ein Team von Aufsichtsbeamten auf der Basis von staatlich festgelegten Qualitätsstandards. Dies ist bereits Praxis in vielen europäischen Staaten.

Divergierende Prozesse sieht Burkard in Akzeptanzproblemen in Schulen. Er betrachtet diese Evaluation als punktuelles Ereignis und stellt daher die Aussagekraft in Frage. Weiterhin fragt er nach den Folgen in den Schulen.

#### 2. *Peer-Review*

Ausgewählte Lehrer gestalten eine gegenseitige Evaluation von Schulen. Hier gibt es eine Reihe von Modellprojekten: „Schulen evaluieren Schulen“, bspw. in Hessen.

Burkard fragt kritisch wer die Verbindlichkeit garantiert bei der Umsetzung von Konsequenzen. Wer sichert staatliche Standards?

#### 3. *Externe Evaluation durch „gemischte Teams“*

Die Schulaufsicht und „kritische Freunde“ führen gemeinsam eine externe Evaluation durch, bspw. Modellprojekt „QUESS“ in NRW

Kritisch hinterfragt Burkard den Rollenmix innerhalb des externen Evaluationsteams und die Auswahl der Evaluatoren.

#### 4. *Zertifizierungsverfahren*

Die Prüfung einer Schule durch unabhängige Experten erfolgt in der Regel hinsichtlich von Verfahrensstandards des Qualitätsmanagements

Burkard fragt hier nach der Legitimation der Experten und der Verknüpfung zum staatlichen Steuerungssystem.<sup>305</sup>

---

305 vgl. Burkard, Ch.: Externe Evaluation der Einzelschule, Impulsreferat am 20.06 .2002 in Hamburg

Idealtypisch lassen sich mit Heinen drei Beratertypen gegenüberstellen:

Typ	Macht und Verantwortung	Ergebnis	Nutzen	Beispiel
<b>Experte</b>	Der Experte entscheidet und handelt	Der Experte wird geholt, um ein spezifisches Problem zu lösen. Der Klient entwickelt seine Problemlösungsfähigkeit nicht weiter.	Der Experte bringt externe Erfahrungen in die Organisation, die der Klient in Zukunft braucht. Das spart Zeit, aber es kann sein, dass das Problem nur auf den Experten abgeschoben wird, ohne dem Klienten wirklich zu nutzen	Arzt, technischer Berater, Steuerberater, Rechtsanwalt
<b>Prozessberater</b>	Der Klient entscheidet und handelt, normalerweise in Zusammenarbeit mit dem Prozessberater	Der Prozessberater hilft dem Klienten bewusster wahrzunehmen und Instrumente der Prozessanalyse zu nutzen. Der Klient erhöht seine Problemlösungsfähigkeit	Der Prozessberater vermittelt spezifische Fähigkeiten zur Erhöhung der personellen und organisatorischen Kompetenz. Der Prozess dauert länger als beim Experten, aber der Klient lernt mehr und intensiver neue Fähigkeiten.	Klientenzentrierter Therapeut, Verhaltensberater, Coach
<b>Katalysator</b>	Der Klient entscheidet und handelt in Gegenwart bzw. Konfrontation mit dem Katalysator	Der Katalysator verursacht - durch bloße Anwesenheit – eine Reaktion und ruft Veränderungskräfte hervor.	Der Katalysator trägt dazu bei, dass das Klientensystem seine Beharrungstendenzen und unreflektierte Routinen überwindet und „revitalisiert“ wird.	Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Momo

Abbildung 26: Beratertypen nach Heinen<sup>306</sup>

Heinen stellt fest, dass aus Qualitätssicht sich je nach Reifegrad des Unternehmens, Problemstellung (fehlendes Know-how oder starke „resistance to change“ durch die Mitarbeiter usw.) sich ein anderer Typ von Berater empfiehlt.<sup>307</sup>

Die Prozessbesitzer beziehungsweise -verantwortlichen haben die Option Gewähr zu leisten, dass der richtige Beratertyp eingesetzt wird. Der Begriff Prozessberatung ist umgangssprachlich problematisch, da mit „Beratung“ häufig unterschiedliche Tätigkeiten in Ver-

<sup>306</sup> vgl. Heinen 1990, S. 154 ff.

<sup>307</sup> vgl. ebda. S. 145

bindung gebracht werden und möglicherweise die falsche Erwartung genährt wird, etwa, mögliche Problemlösungen vorzuschlagen oder sogar im Sinne des Experten konkret ausarbeiten. Der Begriff der Prozessmoderationen und der Prozessbegleitung können hier durchaus synonym verwendet werden. Mit Schwöbel<sup>308</sup> werde ich den Begriff der Prozessbegleitung vornehmlich verwenden. Die Aufgabe der Prozessbegleitung kann definiert werden als Begleitung der Schulentwicklung als eines zielgerichteten, gesteuerten Lernprozesses im Sinne der Lernenden Organisation. Die Begleitenden tragen dabei Verantwortung für den Prozess und seine Beratung, nicht jedoch für dessen Ergebnis. Nach Schwöbel gewährleisten sie Vertraulichkeit und haben keinerlei Aufsichtsfunktion. Sie sind allparteilich und machen alle im System Betroffenen zum Mittelpunkt. Dabei entsprechen die Haltungen ihrer Aufgabenstellung als „Organisationsforscher“ und „systemischem Berater (Coach)“.<sup>309</sup>

#### *4.2.4. Kriterium 4: Partnerorientierung*

Das erweiterte Kriterium Partnerorientierung beschreibt, wie die Fachschule mit den Partnern umgeht und die Potentiale der Partner in die Ausbildung einfließen lässt, um Prozesse und Ergebnisse zu verbessern.

##### *Modul: Partner auswählen*

In Profit-Organisationen werden Partner (Lieferanten) nach klaren Prinzipien ausgesucht und bewertet. Dies führt zu einer Auswahl von Partnern, die sich auf den Auftraggeber eingestellt, die sich bewährt und mit der Zeit ein vertrauensvolles Miteinander aufgebaut haben. Dabei haben sich regelmäßige Besuche auf operativer Ebenen, ausgewählte Ansprechpartner zur Problemlösung, gemeinsame Teilnahme an Fachkonferenzen und gegenseitige Teilnahme an Veranstaltungen des Partners nach Radtke positiv bewährt.<sup>310</sup>

Partner im Sinne des Qualitätsmanagements in einer Fachschule sind in erster Linie Nonprofit-Organisationen, die eine Lernpartnerschaft mit dem Berufskolleg eingehen und

---

<sup>308</sup> vgl. Schwöbel 2002, unveröffentlichtes Manuskript

<sup>309</sup> vgl. ebda.

<sup>310</sup> vgl. Radtke 1998, S. 84 ff.

andererseits Praktikumsstellen, die für eine befristete Zeit Möglichkeiten der Orientierung und Erprobung in realen Situationen anbieten. Praktika sind ein zentraler Bestandteil einer berufsbezogenen Ausbildung. Partner sind aber auch andere Berufskollegs und Fachschulen, mit denen eine Kooperationsbeziehung besteht. Für eine Ausbildung im Gesundheit und Sozialwesen können beispielsweise folgende grundlegende Kriterien für die Auswahl eines Partners festgelegt werden: staatlich geförderte und anerkannte Einrichtung in einer gewissen räumlichen Entfernung zum Berufskolleg, Benennung und Bereitstellung eines Kooperationspartners bzw. Praxisanleiters (mit einem gleichwertigen (oder höheren) Berufsabschluss und mindestens dreijähriger Berufserfahrung), Bereitschaft zur kontinuierlichen Kooperation mit dem Berufskolleg. Weitere Partner können aber auch Fachkräfte wie z.B. Fachberater und/oder beratende Mitglieder des Spitzenverbandes (z.B. Diakonisches Werk im Rheinland) oder auf Fachgruppen wie z.B. die AG 78<sup>311</sup> sein.

#### *Modul: Partnerschaften aufbauen*

Wenn ein beiderseitiges Vertrauensverhältnis aufgebaut ist, dann können langfristige "Partnerschaften"<sup>312</sup> eingegangen werden. Zielsetzung einer solchen Partnerschaft ist die gemeinsame Entwicklung von Ergebnissen (Produkten) und Prozessen.

In der folgenden Grafik wird eine systemische Entwicklungsstrategie für den Aufbau einer Partnerschaft am Beispiel der Praxisanleitung dargestellt.

---

311 nach <sup>3</sup> 78 SGB 8

312 ebda. S. 87

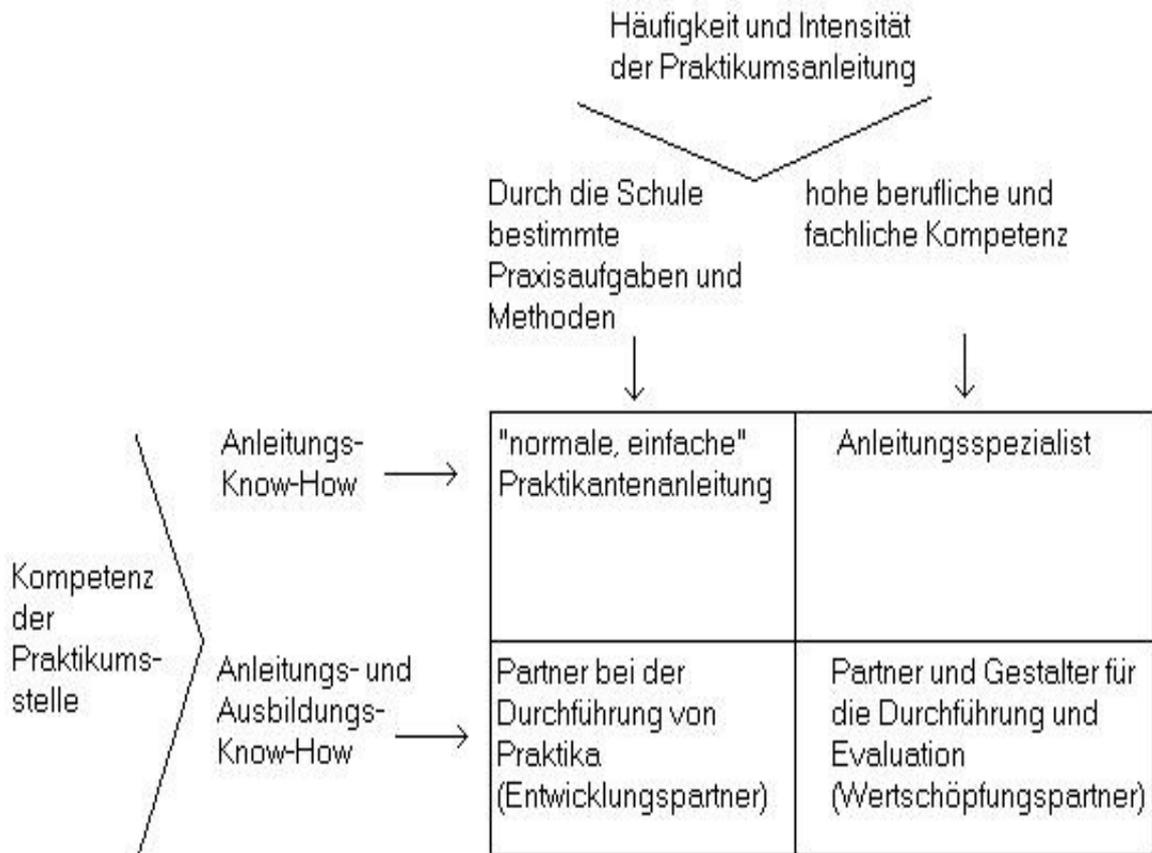


Abbildung 27: systemische Entwicklungsstrategie für den Aufbau einer Partnerschaft am Beispiel der Praxisanleitung

Denkbar ist wieder eine Kooperation zwischen einer Schulen und einer sozialpädagogischen Einrichtung (Mesoebene). Dabei ist aber auch eine Zusammenarbeit mit Teilen einer sozialpädagogischen Einrichtung und/oder mit Teilen in der Schule (z. B. Anerkennungspraktikum der Fachschule für Sozialpädagogik) möglich.

### Stufe 1

Eine Praktikumsstelle, die nur gelegentlich einen Praktikumsplatz zur Verfügung stellt, kann als Standardpraxisstelle bezeichnet werden. Eine solche Praktikumsstelle arbeitet mit ganz unterschiedlichen Schulen, Bildungsgängen und Fachlehrern. Eine Auswahl erfolgt nach dem Zufallsprinzip (Wer zuerst nachfragt bekommt die Stelle) oder nach einem Rotationsprinzip (Wir arbeiten bewusst mit wechselnden Schulen zusammen). Dabei werden die Anforderungen und Prozesse deutlich von der Schule beschrieben und vorgegeben. Die Standardpraxisstelle kann nur begrenzt ihre Anliegen in den Ausbildungsprozess einbringen, da die Kontakte zu den Schulen und Lehrern eingeschränkt sind.

## Stufe 2

Die Fachschule ermöglicht den Praxisanleitern sich an der Planung der Prozesse und Aufgabenstellungen zu beteiligen. Auf dieser Stufe kann ein Praxisanleiter als Entwicklungspartner bezeichnet werden, der seine Kompetenzen und Ressourcen gut in den Einleitungsprozess einbringen kann. Dies macht allerdings eine gewisse Häufigkeit und Intensität in der Mitarbeit erforderlich.

## Stufe 3

Die „Anleitungsspezialisten“ sind Partner, die eine hohe berufliche Kompetenz z.B. durch Weiterbildung zum Sozialmanagement oder zur Praxisanleitung aber auch als Fachberater, therapeutische Fachkräfte (Zusatzausbildung, Supervision) oder sozialpädagogische Leitungskräfte (Heimleitung) vorweisen, aber nur gelegentlich in der Praxisanleitung konkret mitarbeiten und zur Verfügung stehen.

Gemeinsam werden Konzepte und Anforderungen für die fachpraktische Ausbildung entwickelt. Die Anleitungsspezialisten bringen ihre hohe fachliche Kompetenz und ihre Ressourcen z.B. in besonderen Situationen und Fällen in den Ausbildungsprozess ein.

## Stufe 4

Wertschöpfungspartner besitzen eine hohe Kompetenz und arbeiten regelmäßig und intensiv mit. Sie werden von der Schule in weitgehende Planungen einbezogen. Sie gestalten - über die Entwicklungspartner und Anleitungsspezialisten hinausgehend - Werthaltungen, grundlegende Kompetenzen, die Evaluation der Praktika mit und entwickeln das Berufsprofil weiter. Konkret werden hier die Anforderungen aus der Praxis – aber auch dessen Kompetenzen in den Ausbildungsprozess einbezogen.<sup>313</sup> Langfristige Partnerschaften entstehen schrittweise und systematisch. Ein Konzept zum kontinuierlichen Aufbau muss erstellt und regelmäßig angepasst werden.

Eine „langfristige innovative und wertschöpfende Zusammenarbeit mit Lieferanten kann nur durch Partnerschaften erfolgen. Beide Seiten müssen von der Kooperation profitieren.“<sup>314</sup>. Schriftliche Kooperationsverträge sind nach Radtke nicht erforderlich. Die Notwendigkeit einer Vertrauensbeziehung in einer Partnerschaft ist grundlegend. Radtke drückt dies mit den Worten aus: " wenn man einem Menschen trauen kann, erübrigt sich

---

<sup>313</sup> vgl. ebda.. Radtke behandelt Lieferanten und sieht strategische Entwicklungsrichtungen für Zulieferer

<sup>314</sup> ebda. S. 88

ein Vertrag. Wenn man ihm nicht trauen kann, ist ein Vertrag überflüssig.<sup>315</sup> Schriftliche Kooperationsvereinbarungen und Verträge ersetzen kein Vertrauen bringen aber Klarheit in Erwartungen und Kooperationsformen. Die Form der freiwilligen Kooperationsvereinbarung gibt der Zusammenarbeit eine neue Qualität. Deshalb machen schriftliche Kooperationsvereinbarungen unter gewissen Bedingungen Sinn, zumal mit der Ratifizierung einer Kooperationsvereinbarung nicht nur Öffentlichkeit hergestellt sondern auch das Beziehungsmanagement weiterentwickelt wird

#### *Modul: Partner unterstützen und schulen*

In Lernpartnerschaften erfolgt die Unterstützung und Schulung der Partner gegenseitig. Lehrer und Schüler lernen und erfahren Unterstützung von den Praktikern. Andererseits erleben sie auch die Praktiker in der kontinuierlichen Kooperation. Die Anleitung von Praktikanten lernen viele sozialpädagogische Mitarbeiter nicht in ihrer Ausbildung. Auch innerhalb der Einrichtung werden wenig Fortbildung und Trainingseinheiten angeboten. Deshalb sehen immer mehr Ausbildungsstätten die Notwendigkeit Praxisanleiter in ihren ursächlichen Aufgaben zu schulen und zu unterstützen. Auch diese Aufgabe kann in Kooperation zwischen Praxis und Berufskolleg konzipiert sowie realisiert werden. Ein wichtiges Ziel in diesem Zusammenhang ist der Aufbau von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung auf der Mesoebene gefolgt von der Mikroebene. Folgende Maßnahmen fördern diese Ziele: gegenseitige Teilnahme an Veranstaltungen des Partners, gegenseitige Teilnahme an Fachkonferenzen und Fortbildungen, ausgewählte Ansprechpartner zur Problemlösung, gemeinsame Arbeit in übergeordneten Gremien (Stadtteilkonferenzen, Fachgruppen) und gegenseitige Hospitationen.<sup>316</sup> Die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der beteiligten Lehrer und Partner ist sinnvoll und notwendig. Dabei sind sowohl gemeinsame Veranstaltungen im Sinne einer schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF) oder auch Veranstaltungen mit einer Fachberatung und vieles mehr denkbar. Die Kooperation sollte nicht als Zusatzaufgabe sondern als zentraler Bestandteil des Arbeitsauftrages von den jeweiligen Institutionen dargestellt werden. Ein wichtiger Teilaspekt ist die Unterstützung von Praxisanleitern. Häufig wird die Anleitung und Begleitung von Praktikanten nicht als Bestandteil des konkretisierten Arbeitsauftrages bei den Arbeitgebern positioniert.

---

315 ebda.

316 vgl. ebda.

Praxisanleitung wird damit zu einer „freiwilligen“ Zusatzleistung des einzelnen Mitarbeiters oder Teams. Die Einbindung dieser Aufgabe in die Stellenbeschreibung scheint in größerem Umfang als bisher erforderlich zu werden.<sup>317</sup>

### 4.3. Kernprozesse

Kernprozesse umfassen im Wesentlichen das Kriterium Prozesse. Dieses beinhaltet das Management aller umfassenden Aktivitäten einer Fachschule, die notwendig sind, um die Vermittlung und Erhaltung der angestrebten Fertigkeiten der Studierenden zu gewährleisten und geht der Frage nach wie Prozesse identifiziert, überprüft und gegebenenfalls geändert werden, um eine ständige Verbesserung der Unterrichtstätigkeit zu gewährleisten. Ein Prozess wird als eine Folge von Schritten definiert, die aus einer Reihe von Inputs (Unterricht, Praktika) ein Output (Wissen, Können) erzeugt. In jeder einzelnen Schule gibt es ein Netzwerk von Prozessen, die alle geführt und verbessert werden müssen. Unter den Prozessen gibt es einige, die für die erfolgreiche Tätigkeit einer Schule ausschlaggebend sind. Diese Prozesse müssen identifiziert werden. Sie überschreiten häufig Abteilungs- und Funktionsgrenzen und erfordern besondere Beachtung.

Kernprozesse beschreiben wie die wertschöpfenden Tätigkeiten identifiziert und gestaltet werden. Kernprozesse umfassen im Wesentlichen alle Aktivitäten in einem Berufskolleg um schulische Abschlüsse und berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Dazu gehören alle unterrichtlichen Tätigkeiten, die Wissen und Fachkompetenzen vermitteln. Die Sozialen und personalen Kompetenzen werden zusätzlich in Praktika und im Schulleben erweitert.

Kernprozesse wie die Aufnahme und Entlassung von Schülern, die Bewertung von Leistungen und Kompetenzen sind bei den primären Tätigkeiten auf der Mesoebene anzuordnen.

---

317 vgl. ebda. S. 84 ff.

#### 4.3.1. Modul: Prozesse managen

Das Prozessmanagement befasst sich mit der kontinuierlichen Identifikation, Führung und Regelung der Prozesse des Berufskollegs. Wesentliche Aufgaben des Prozessmanagement ist die ständige Prozessverbesserung durch Kreativität und Innovation.

Nach Demming kann jede Aktivität als Prozess aufgefasst und entsprechend verbessert werden<sup>318</sup> Die Schlüsselprozesse des Berufskollegs sind in der Regel bildungsgangübergreifend. Eine Prozesshierarchie kann durch die Zerlegung der Schlüsselprozesse in Teilprozesse erstellt werden. In einer Schule bestehen Kernprozesse aus einer Folge von Schritten, die aus einer Reihe von Inputs einen Output erzeugen. In einem Berufskolleg muss ein Netzwerk von Prozessen geführt und verbessert werden.

Ein systematisches Prozessmanagement wird als Basis für eine kontinuierliche Verbesserung angesehen. Bereits bei der Dokumentation des Ist-Zustandes werden Lücken, Unstimmigkeiten und Doppelungen innerhalb der Prozesse sichtbar. Eine umfassende Dokumentation der qualitätsrelevanten Prozesse ist außerdem eine Voraussetzung für die Zertifizierung eines QM-Systems gemäß DIN EN ISO 9001 2000. Nach Drabner/ Pawellek können folgende Elemente eines Prozesses dargestellt werden:

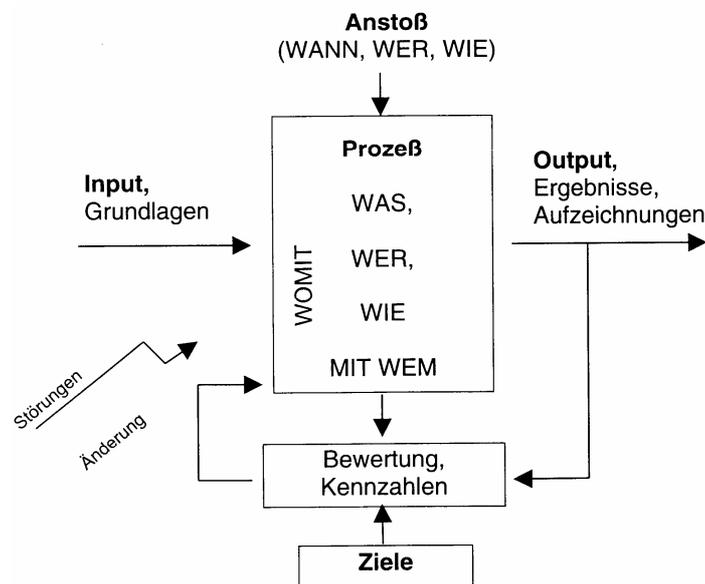


Abbildung 28: Elemente eines Prozesses nach Drabner/ Pawellek<sup>319</sup>

318 vgl. Deming, W.E.: Out of the Crisis, 2. Auflage, Cambridge, MA: MIT Press, 1986, S.3

319 vgl. Drabner, Claudia; Pawellek, Thomas: Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen am Beispiel der Jugendhilfe: Ein Leitfa-  
den für die Praxis, Freiburg 1997, S. III-3

Wesentliche Schlüsselprozesse in einer Fachschule für Sozialpädagogik sind alle Schritte, die der Wissensvermittlung, der Entwicklung von fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, der Entfaltung der Persönlichkeits- und Sozialkompetenz dienen.

Weitere Schlüsselprozesse umfassen die Aufnahme neuer Studierender, die Verabschiedung und die vorzeitige Entlassung von Studierenden aus dem Schulvertrag. Das Management der Prozesse klärt auch die Fragen der Prozesseigentümerschaft. Damit sind strukturelle Prozesse der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten von Lehrern, anderen Mitarbeitern, Gremien, Konferenzen einschließlich der Studierenden und Partner impliziert. In diesem Zusammenhang werden auch Leistungsnormen und Qualitätsstandards vereinbart und kontinuierlich evaluiert. Zielvereinbarungen der Schulleitung mit Lehrern und der Lehrer mit Studierenden aber auch Praxisanleitern beschreiben Leistungsmessgrößen und legen diese für das Prozessmanagement fest.<sup>320</sup>

Weitere Schlüsselprozesse können in Verbindung mit ergebnisbezogenen Kriterien identifiziert werden wie z. B. die Art und der Ablauf der Unterrichtsvorbereitung, sowie der Ablauf der Unterrichtserteilung. In einer Fachschule wird nach den Richtlinien eine gewisse Anzahl von Unterrichtsstunden verbindlich vorgeschrieben. Der Bildungsgang der Fachschule für Sozialpädagogik umfasst beispielsweise 2400 Unterrichtsstunden in den ersten beiden Ausbildungsjahren. Zusätzlich wird die Anzahl der Praktikumszeiten mit sechzehn Wochen bzw. 560 Unterrichtsstunden vorgegebenen.<sup>321</sup> Im schulischen Alltag unterrichtet ein Lehrer mit einer vollen Stelle ca. 25 Unterrichtswochenstunden. D.h., dass diese Zeit mit dem Kernprozess Unterricht ausgefüllt wird. Dazu kommen noch weitere Zeiten für Gespräche mit Schülern und Studierenden und die Vor- sowie Nachbereitung des Unterrichts. In der Fachschule für Sozialpädagogik werden auch alle Prozesse im Rahmen von fachpraktischen Unterrichtsinhalten und Praktika einschließlich des Berufspraktikums mit einer hohen Priorität versehen. Gespräche mit den Praxisanleitern in den Praktikumsstellen, Praxisanleitertreffen, Hospitationen in den Praktikumsstellen sind Kernprozesse, die einen hohen zeitlichen Stundenaufwand der Lehrkräfte in den Praktikumszeiten erforderlich machen. Weitere zentrale Prozesse konzentrieren sich auf die Anregung und Förderung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen im allgemeinbildenden

---

<sup>320</sup> vgl. Dell, Joachim; Schmidt, Günter; Tautenhahn, Frank: Qualitätsmanagement macht Schule, Ein Leitfadens, Soest 1997, S. 30 f.

<sup>321</sup> vgl. MSW NRW 2006

und berufsorientierten Ausbildungssektor. Eine kooperative Ebene zwischen Lehrern und Schülern kann von einer statischen zu einer dynamischen Lernkultur führen.

Qualitätsvolle Unterrichtsprozesse sollen auf einem vieldimensionalen Bildungsbegriff und einem breiten Methodenrepertoire basieren, die die Lernbiographie einzelner Studierender und unterschiedliche Lerntypen einbeziehen, wobei eigenverantwortliches Arbeiten, Teamarbeit und offene, handlungsorientierte Unterrichtsformen impliziert sind. Die Lehr- und Lernziele sowie Anforderungen an Studierende im Unterricht und in der Praxis aber auch Kriterien der Bewertung sollen nach fachlich zeitgerechten Maßstäben erstellt werden. Dabei sind die Ziele und die Kriterien der Bewertung nicht nur im Lehrerkollegium sondern auch bei der Studierenden und Praxisanleitern bekannt zu machen und sollten regelmäßig evaluiert werden. Auch eine individuelle Mitgestaltung des Lernprozesses und der Lernziele durch die Studierenden wird angestrebt. Die Wahrnehmung des aktuellen Leistungsniveaus kann anhand der Lernziele von Studierenden selbst eingeschätzt und durchdifferenzierte Feedbackmethoden unterstützt werden.<sup>322</sup>

Die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen wird durch Prozesse der Theorie- und Praxis- Verzahnung unterstützt. Auch hier werden Ziele und Kriterien der Leistungsbewertung mit Schülern und gegebenenfalls den Ausbildungspartnern gemeinsam vereinbart und evaluiert. Die individuelle Mitgestaltung der Schüler in der Ausbildung von fachlichen Kompetenzen wird ebenfalls durch differenzierte Feedbackmethoden und Prozesse der Selbstevaluation unterstützt. Besonderer Wert wird auf die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie z. B. Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz, Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein gelegt, die einer gemeinsam festgelegten Zielhierarchie zuzuordnen sind und nicht nur verbal postuliert sondern in nachvollziehbarer und ergebnisorientierter Form verfolgt werden. Neben den allgemeinen Bildungszielen und der beruflichen Handlungskompetenz soll auch der Vorbereitung auf das Leben bzw. die Auseinandersetzung mit zukünftigen Lebens-, Bildungs- und Berufsvorstellungen ein großer Stellenwert eingeräumt werden.<sup>323</sup>

Die Leistungsbewertung soll demnach nicht selektiven und disziplinären Charakter sondern vielmehr eine neue Orientierungsfunktion für Lehrende und Lernende im Blick auf

---

<sup>322</sup> vgl. Dell et al. 1997, S. 30 ff.

<sup>323</sup> vgl. ebda. S.31 ff.

geleistete und zukünftige Lernprozesse erhalten. Die Lehrerkonferenzen sollen unter dieser Zielsetzung als Medium der Entwicklung und Evaluierung des pädagogischen Handelns im Lehrerkollegium dienen und einen konstruktiven und spürbaren Beitrag zur pädagogischen Arbeit leisten. Die Gestaltung der Lehrerkonferenzen eröffnet für sämtliche Teilnehmer eine hohe Identifikationsmöglichkeit mit dem Konferenzverlauf und den Konferenzergebnissen. Eine gemeinsame Präsenzzeit der Lehrer wird für die Kooperation und Kommunikation genutzt z. B. für die Arbeit in Bildungsgangkonferenzen, Supervision, Fragen der Pädagogik, der Schulkultur, der formativen Qualifizierung usw.. Regelmäßig stattfindende Schulversammlungen eröffnen Prozesse, mit Schülern und anderen Schulpartnern anfallende Themen und Probleme offen zu besprechen und zu regeln. Prozesse der Schülermitwirkung tragen zu einer positiven Gesprächs- und Kommunikationskultur der Schule bei. Auch die jahreszeitliche Gestaltung durch regelmäßige Feste, gemeinsame Veranstaltungen, pädagogische Diskurse können bewusst ereignisreich gestaltet werden. Projektarbeit, Aktionen und Kooperationen in Praxisfeldern haben einen festen Stellenwert im Schulleben und fördern eine fundierte, experimentelle, forschend-entwickelnde Einstellung sowie selbstgesteuerte Lernprozesse.

Die Arbeit am Schulprogramm als Möglichkeit einer systematischen Schulentwicklung wird von allen Kollegen unterstützt und bietet gemeinsame Zielperspektiven als pädagogische Grundorientierung und Handlungsrahmen für die Gestaltung des Unterrichts und der Lernprozesse.<sup>324</sup> Die Einführung des Prozessmanagements erfolgt normalerweise in vier Phasen:

- Die Vorbereitung der Prozessarbeit wird durch Schulung der Mitarbeiter und die Einführung von Projektteams in das Prozessmanagement eingeleitet.
- In der zweiten Phase werden inhaltliche Vorgaben definiert und beschrieben. Dabei werden zunächst die wesentlichen Schlüsselprozesse herausgefunden und benannt. Daraufhin werden diese in Teilprozesse aufgegliedert.
- Verantwortlich für die Prozesse sind die Prozessbesitzer, die allen Prozessen zugeordnet werden. Sie müssen sich mit anderen Prozessbesitzer abstimmen, um Synergieeffekte zu erzielen. Besitzer der Schlüsselprozesse sind in der Regel Mitglieder der Schulleitung.
- In der Phase 3 werden die Prozesse strukturiert. Dabei wird evaluiert, welchen Nutzen die Kunden daraus ziehen können. Für die einzelnen Teilprozesse werden

---

<sup>324</sup> vgl. Arbeitskreis Steiermark 2001

Standards mittels Kriterien erstellt. Die Prozessbesitzer haben die Aufgabe sicherzustellen, dass alle kritischen Anforderungen erkannt und erfüllt werden.

- Die vierte Phase kennzeichnet die kontinuierliche Regelung und Verbesserung der Prozesse. Basis bildet die konsequente Anwendung des PDCA - Zyklus durch die Prozessbesitzer. Die Anforderungen an das Berufskolleg ergeben sich aus einem dynamischen Umfeld. Deshalb kann es im Laufe der Zeit zu Veränderungen bezüglich der Auswirkungen einzelner Prozesse auf die Ergebnisse kommen.

Aus diesem Grunde müssen die Phasen 2, 3 und 4 als kontinuierlicher Kreislauf angesehen werden.<sup>325</sup>

#### *4.3.2. Modul: Beziehungen und Beschwerden managen*

Ein ausgeprägtes Beziehungsmanagement ist eine gute Basis für loyale Studierende, Praktikern und Andere. „Der Kunde“ sollte Vertrauen zu seinen Kontaktpersonen in der Fachschule und zum Träger gewinnen. Das Ziel im Beziehungsmanagement ist die Entwicklung einer ausgeprägten Kommunikation mit den Kunden, Partnern und Stakeholdern. Der Langzeitwert einer positiven Beziehung mit Partnern ist für eine Schule von hoher Bedeutung. Wichtige Kontakte werden als Einzelbeziehung fokussiert, analysiert und gezielt verbessert.<sup>326</sup> Dabei werden sehr viele Informationen insbesondere von den Studierenden aufgenommen, um die Ausbildungsprozesse bedarfsgerecht zu gestalten und dadurch die „Kundenzufriedenheit“ zu erhöhen. In erster Linie geschieht dies besonders durch einen professionellen Unterricht, gute pädagogische Betreuung im Praktikum und viele Kontakte im gesellschaftlichen Umfeld aber auch durch ein geschicktes Reagieren auf Beschwerden. Das Beschwerdemanagement hat das Ziel, die Zufriedenheit der Kunden wiederherzustellen und negative Auswirkungen auf das Berufskolleg zu verringern. Darüber hinaus werden in die Beschwerden dahingehend untersucht, ob nicht Hinweise auf Verbesserungen vorhanden sind.<sup>327</sup>

Für die Implementierung eines Beziehungsmanagements ist ein bewusst eingeführtes Konzept geeignet, das Beziehungsnetz des Berufskollegs zu analysieren und zukunftsorientiert zu verändern. Dies kann nach Hemminger konkret geschehen durch

---

<sup>325</sup> vgl. Radtke 1998, S. 103 f.

<sup>326</sup> vgl. Hemminger, H.-J., Beziehungsmanagement in Praxishandbuch Sozial Management, Bonn u.a. 2001, S. 2 ff.

<sup>327</sup> vgl. Radtke 1998, S. 100 f.; Hemminger 2001, B50 S.1 ff.

- eine graphische Darstellung des Beziehungsnetzes des Berufskollegs
- die Beteiligung der Mitarbeiterschaft durch Ergänzungen und Kommentare
- eine Kurzbeschreibung des Beziehungsnetzes sowie
- eine Überprüfung beider Darstellungen (Schema und Kurzbeschreibung) zusammen mit den Mitarbeitern auf Richtigkeit und Vollständigkeit.

Nachdem nun ein Gesamtüberblick über das Beziehungsnetz vorhanden ist, geht es um Details. Dazu zählt Hemminger die Analyse der einzelnen Beziehungen, die Bewertung der Wichtigkeit jeder Beziehung auf lange Sicht, die Bewertung der Qualität der Beziehung, die Prioritätenbildung für die Beziehungsentwicklung und die tatsächliche Entwicklung von Beziehungen.<sup>328</sup> Für die Studierenden, Partner und andere Kunden sollten leicht zugängliche Beschwerdekanäle geschaffen werden, die eine sach- und problemgerechte Beschwerdereaktion und -bearbeitung zulassen. Aufgaben des Beschwerdemanagement liegen in den Bereichen Beschwerdestimulierung, Beschwerdeannahme, Beschwerdebearbeitung, Beschwerdereaktion und Beschwerdeauswertung.<sup>329</sup>

Das Beschwerdemanagement kann Informationen kanalisieren und an die zuständige Stellen leiten (Input-Funktion), die Kundenzufriedenheit wiederherstellen (Fallbearbeitungsfunktion), sich der Zufriedenheit versichern (Feedback-Funktion) und Kundeninformationen nutzen, um zukünftiger Unzufriedenheit vorzubeugen (Informationsgewinnungsfunktion)<sup>330</sup>. Im direkten Beschwerdemanagement wird der Studierende bzw. die Praktikumsstelle unmittelbar involviert.

---

328 vgl. Heminger 2001, S. 2 ff.

329 vgl. Bruhn, M.: Konsumentenzufriedenheit und Beschwerden, Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1982; Hansen, U. / Jeschke, K. / Schöber, P.: Beschwerdemanagement - die Karriere einer kundenorientierten Unternehmensstrategie im Konsumgütersektor, Marketing Zeitschrift für Planung (1995), H. 2; Stauss, B.; Seidel, W.: Beschwerdemanagement – Fehler vermeiden – Leistung verbessern – Kunden binden, München; Wien: Hanser, 1996; Storks, M.: Beschwerdemanagement - Reklamationen absolut erwünscht, In: HNA-Sonntagszeit, Nr. 45, 1994

330 vgl. ebda.

#### **4.4. Evaluationsprozesse**

Evaluationsprozesse ermitteln den Grad der Zielerreichung und des Erfolges und sind nach dem unten beschriebenen Modell gegliedert in die Kriterien Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Partnerzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung / Image und Ergebnisse der schulischen Tätigkeiten

Grundsätzlich ist bei der Sichtung von „Resultaten“ nicht nur die Zufriedenheit als Ausdruck eines inneren Wohlbefindens der o.g. Gruppen sondern auch die erbrachten Leistungen und der Lerngewinn zu betrachten.

In jeder Organisation muss sich die Einführung von TQM in äquivalenter Formen nachvollziehbar rentieren. Im Modell der FEQM berechnet sich der Erfolg an den Ergebniskriterien. Dabei werden nicht nur monetäre Ergebnisse erfasst sondern auch und besonders die Auswirkungen der Aktivitäten auf die Kunden, Mitarbeiter- und Partnerzufriedenheit sowie auf das ökologisch-soziale Umfeld des Berufskollegs mit der gesellschaftlichen Verantwortung und den Geschäftsergebnissen. Die Evaluation dieser Erfolgskomponenten liefert Daten über die geleistete Arbeit des aufgebauten TQM-Systems und zeigt Verbesserungspotentiale.

Die praktische Durchführung gezielter Ergebnisbewertungen zeigt jedoch, dass sich die Ergebniskriterien aufgrund ihrer Komplexität weitgehend einer direkten Messung entziehen. Die Indikatoren des Dienstleistungsmodells liefern Hilfestellungen zur Lösung dieser Problematik. Diese Indikatormodule stellen Hilfen zur Operationalisierung der Ergebniskriterien dar.

Die Evaluation ist Instrument und Bedingung von Schulentwicklung und der Steuerung und Sicherung schulischer Qualität und normativ auf die Selbstständigkeit der Einzelschule bezogen. Grundsätzlich kann schulinterne Evaluation als die systematische Auswertung und Bewertung der gewählten Schwerpunkte und Zielsetzungen anhand vereinbarter Kriterien der Zielerreichung (Indikatoren) benannt werden. Schulinterne Evaluation kann weiterhin als fester Bestandteil der Schulprogrammentwicklung ein wiederkehrender Prozessschritt sein. Schulinterne Evaluation sollte ein eigenverantwortliches Tun der Schule darstellen, wobei eigene Evaluationsinteressen in den Vordergrund gerückt werden können und auch Methoden und Ergebnisse der Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung ei-

genverantwortlich eingesetzt werden. Die gesetzlichen Vorgaben werden vom Berufskolleg berücksichtigt und ordnen sich in die pädagogische Entwicklung der Schule ein. Das Berufskolleg informiert den Träger und die Schulaufsichtsbehörde in geeigneter Weise über die Ergebnisse der Schulinternen Evaluation. Im Rahmen der Mitwirkungsrechte der Studierenden können diese an der Planung und Durchführung von Evaluationsverfahren angemessen beteiligt werden. Im Rahmen von Kooperationsvereinbarung können auch Partner an der Planung und Durchführung von Evaluationsverfahren angemessen beteiligt werden und weiterhin können auch Zielbereiche und Ergebnisse der schulinternen Evaluation Bezugspunkte externer Kooperationspartner sein. Schulexterne und übergreifende vergleichende Evaluationen können im Berufskolleg einen Bezugsrahmen bereitstellen, dessen Daten die Schule zu Steuerung ihres Entwicklungsprozesses nutzen kann.

Die Überprüfung und Evaluation von Schülerleistungen sind typische Arbeitsschritte in der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, in denen sie Lernergebnisse und Prozesse bewerten, förderliche und hinderliche außerunterrichtliche Faktoren erkennen und bearbeiten.

Neu an der Schulinternen Evaluation ist mit der Einführung der APO-BK der gesetzliche Auftrag die Qualität schulischer Bedingungen und die Wirkungen pädagogischen Handelns regelmäßig zu überprüfen. Neben der Evaluation auf der Mikroebene wird nun auch die Mesoebene in einen bewusst eingeleiteten, strukturierten und kontinuierlichen Prozess zur Prüfung der vereinbarten Qualitätsstandards als Voraussetzung für die Regelung einbezogen. Die Rechenschaft gibt die Schule sich selbst aber auch nach außen und löst somit das ein, was sie in ihrem Schulprogramm verspricht. Das Berufskolleg dokumentiert damit das eigene Anspruchsniveau und somit stützt Schulinterne Evaluation diese Steuerungskompetenz und Selbstbehauptung der Schule.

Schulinterne Evaluation als professionelles pädagogisches Handeln kann sich auch an bestimmten Verfahrensstandards orientieren mit Vereinbarungen zu Bedingungen, Normen und Regeln, die den Evaluationsprozess fördern. Eine Reihe von schulinternen Verfahrensregeln können die Grundlage für die Schulinternen Evaluation bilden. Dabei wird auf einer realistischen Einschätzung der personellen und sachlichen Voraussetzungen eine Planung erstellt. Vor Evaluationsbeginn werden die Verfahrensregeln (Aufgaben und Verantwortlichkeiten, Ziele, Auswahl der Evaluationbereiche, -fragen und -methoden, der Umgang mit Daten, Wege und Adressaten der Ergebnissrückkopplung) geklärt. Pädagogische Leitziele des Berufskollegs, der Entwicklungsschwerpunkt des Schulprogramms und die Teil-

ziele der evaluierten Maßnahmen sowie die Erfolgsindikatoren werden geklärt und beziehen sich schlüssig aufeinander. Die Beteiligung aller Betroffenen sollte gewährleistet werden. In einem offenen konstruktiven Aushandlungsprozess wird die Entscheidung darüber getroffen wer wen oder was wozu und wie evaluiert. Dabei sollte die Mitwirkung schulischer Gremien sichergestellt werden. Unterschiedliche Sichtweisen sollten in die Evaluation einfließen. Schülerinnen und Schüler aber auch Partner gegebenenfalls auch die Bezirksregierung werden zu ihren Erfahrungen mit den evaluierten Bereichen gefragt wobei die Selbsteinschätzung des Berufskollegs am " fremden Blick " geprüft wird. Die Evaluationsgegenstände werden begründet, wobei aktuelle Interessen des Berufskollegs, Interessen der Lernenden sowie Interessen übergeordneter Instanzen berücksichtigt werden können. Der Umfang der Befragungen und Evaluationsverfahren sollen so gestaltet werden, dass sie zweckmäßig und handhabbar sind. Die Auswertung, Interpretation und Rückmeldung der Ergebnisse muss zeitlich leistbar sein. Die Evaluation sollte dokumentiert werden zur Absicherung des Entwicklungsprozesses, zur Rechenschaft dritten gegenüber und möglicherweise auch zur Öffentlichkeit. Erkenntnisse und Ergebnisse werden intern veröffentlicht, soweit sie zur Optimierung der Zielerreichung in den zuvor evaluierten Bereichen notwendig sind. Ergebnisse, die für die Schulaufsicht von Bedeutung sind, werden an diese weitergeleitet. In der Dokumentation der Evaluationsergebnisse werden klare Absprachen und Vereinbarungen getroffen, wann die nächste Evaluation stattfindet bzw. wiederholt wird und wer für welche Bereiche zuständig ist.<sup>331</sup>

Der Leitfaden ist die Grundlage für die Einleitung von Selbstevaluationsprozessen, die eine ganzheitliche Einschätzung der Qualität ermöglichen und Ausgangspunkte für den KVP darstellen. Dieser Selbstevaluationsprozess ist als ein „beteiligungs- und kooperationsorientierter Prozess mit durchaus komplizierten personellem und inhaltlichem Gefüge zu begreifen, in dem auch nicht linear-kausal wirkende Kräfte zu beachten sind“<sup>332</sup> „Sensible“ Bereiche und die Sachlogik müssen nach Dell u.a. gleichermaßen Beachtung finden, damit dieser hochkomplexe Prozess erfolgreich sein kann wobei verschiedene Fragestellungen bearbeitet werden w.z.B.: Was wird evaluiert? Welche Methoden und Instrumente werden zu welchen Phasen eingesetzt? Wer evaluiert wen? Welche Funktion hat die Evaluation

---

331 vgl. Dubs, Rolf: Qualitätsmanagement in Schule, Soest 2004, S.113 ff..

332 Dell et al. 1997, S. 43

und wie wird mit ihren Ergebnissen umgegangen? Welche Standards und Kriterien werden zur Bewertung herangezogen und Wie explizit sind sie?<sup>333</sup>

Dell u.a. beschreiben deshalb ihre Evaluationsethik: „Arbeite nicht alleine.....“<sup>334</sup>

Viele dieser Bedingungen werden im Vorfeld eines Evaluationsprozesses angesiedelt, welcher in vier idealtypische Phasen differenziert werden kann:

#### Die Klärungs- bzw. Informationsphase

In der Klärungsphase steht die umfassende Information aller Beteiligten über das Vorhaben im Mittelpunkt. Insbesondere die Schulleitung sollte ihre Zustimmung geben und durch echtes Engagement den Prozess weiterbringen. Ein umfassendes Qualitätsmanagement und eine entsprechende Selbstevaluation setzen einen integrierten strategischen Prozess voraus, der von der Schulleitung und dem überwiegenden Teil der Mitarbeiter getragen wird, sämtliche Ansatzpunkte des Modells, die Abläufe des Selbstevaluationsprozesses, die Dokumentation der Ergebnisse umschließt, konsequent verfolgt und daneben adäquate Begleitungs- und Qualifizierungsmaßnahmen unter Beachtung der Evaluationsethik implementiert.

Weiterhin sollen die notwendigen Absprachen über Zuständigkeiten und Vorgehensweisen je nach Organisationsstruktur und –kultur sowie nach dem gewünschten Nutzen in dieser Phase getroffen werden, wobei auch auf unterschiedliche Schulebenen und –bereichen unterschiedliche Methoden eingesetzt werden können.<sup>335</sup>

#### Die Erhebungsphase

In Abstimmung mit der Vorgehensweise werden in dieser Phase Daten zu den diversen Kriterien und Modulen von einzelnen Personen und/ oder internen und/ oder externen Teams erhoben und aufbereitet.

#### Die Bewertungsphase

Die Bewertung der erhobenen Daten wird in Abhängigkeit von der gewählten Methode von den einzelnen Personen oder Teams durchgeführt. In der Bewertungsphase ist auch eine Daten-Feed-back-Phase eingeschlossen, das bedeutet, dass die Evaluationsergebnisse den Mitarbeitern und anderen Betroffenen möglichst bald, verständlich und auf konkretes

---

<sup>333</sup> vgl. ebda.

<sup>334</sup> ebda.

<sup>335</sup> vgl. ebda. S. 45

Handeln und praktische Situationen bezogen sowie glaubwürdig mitgeteilt werden sollten, wobei auch Sensibilität gegenüber den Gefühlen und Motiven von Betroffenen aufgebracht wird.

#### Die Aktionsphase

Die Evaluation der Daten ist unabhängig von der gewählten Methode auf dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess ausgerichtet. Die Planung und Durchführung von Maßnahmen ist deshalb das oberste Ziel des Evaluationsprozesses. Dell weist daraufhin, dass nicht alle möglichen Verbesserungen in einem Berufskolleg auf Grund fehlender Ressourcen realisierbar sind. Er rät zu einer Konzentration auf die „wenigen wichtigen Prozesse“ und zu einem Gruppieren der Verbesserungsmaßnahmen.<sup>336</sup>

Dell und andere beschreiben folgende Methoden der Selbstevaluation:

Die *Selbstbewertung durch Simulation externer Evaluation* trägt dazu bei dass ein vollständiger Qualitätsbericht für die Schule erstellt wird. In dem internen Prozess, der dem Bewerbungsprozess um den europäischen Qualitätspreis ähnelt, wird mit Hilfe eines Teams geschulter Assessoren die Selbstbewertung durchgeführt. Die *Selbstbewertung durch „kritische“ Freunde* unterscheidet sich von der obengenannten Methode, da sie der Schule völlige Freiheit bei der Erstellung ihrer Qualitätsdarstellung lässt. Die *Selbstbewertung mit Standardformularen* reduziert den Arbeitsaufwand für die Durchführung und Dokumentation der Selbstbewertung. Die *Selbstbewertung mit Fragebögen* ermöglicht einfache Ja/Nein-Fragebögen für eine breitangelegte Datenerhebung einzusetzen, die später in anspruchsvolleren Selbstbewertungsprozessen ausgewertet werden können. Weitere Ausdifferenzierungen der Fragebögen ermöglichen auch Aussagen zu Stärken und Verbesserungspotenzialen. Die *Selbstbewertung mit Matrixdiagrammen* erstellt eine schulspezifische Leistungsmatrix, die meist aus einer Reihe von Aussagen über erzielte Leistungen in einem Berufskolleg zugeordnet sind. Matrixdiagramme eignen sich besonders im Rahmen eines mehrstufigen Workshop-Ansatzes. Die *Selbstbewertung mit einem Workshop* hat den Vorteil, dass sich die Schulleitung aktiv daran beteiligt. Das Schulleitungsteam trägt die Verantwortung für die Erhebung der Daten und Präsentation der Ergebnisse vor dem Kollegium. Dieser Prozess wird in der Regel durch Moderatoren begleitet, wobei diese eine Ausbildung zum Assessor durchlaufen haben sollten.<sup>337</sup>

---

336 ebda. S. 43 ff.

337 ebda. S. 50 ff.

#### 4.4.1. Indikator 1: Kundenzufriedenheit

Das Kriterium beschreibt was die Fachschule in Hinblick auf die Zufriedenheit ihrer externen Kunden leistet. Externe Kunden sind sowohl direkte als auch indirekte Kunden der Fachschule. Externe Kunden aus der Sicht der Fachschule sind Studierende, Absolventen, Eltern, weiterführende Bildungsinstitutionen (z.B. Universitäten, Fachhochschulen, Fach- und andere Akademien z.B. für MTA, Physiotherapie, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc.), Arbeits- und Berufswelt (Betriebe und Arbeitsstätten, öffentlicher Dienst, Institutionen etc.), die Gesellschaft im näheren und weiteren regionalen Umfeld, Medien, Vereine, Gebietskörperschaften, die soziale und kulturelle Umgebung etc.

Auch Kollegen weiterführender Klassen, Bildungsgänge u.a. setzen als interne Kunden mit einem Abschluss bzw. Zeugnis gewisse Erwartungen voraus. Ihre Zufriedenheit steigt, wenn ihre Erwartungen erfüllt werden.

Das Ergebniskriterium Kundenzufriedenheit widmet sich der Evaluation der Leistungen und Angebote der Fachschule in Korrelation zu den Anforderungen der Kunden.

Die Ermittlung der Kundenzufriedenheit steht in einem engen Zusammenhang mit dem Modul Kundenanforderungen, da die Anforderungen der Kunden an die Ausbildung eine wesentliche Grundlage für die Zufriedenheitsbemessung darstellt.

Die Analyse der Kundenzufriedenheit ist eine unverzichtbare Voraussetzung, um ein möglichst aussagefähiges Bild darüber zu erhalten wie Kunden die Qualität der Dienstleistung des Berufskollegs einschätzen. Die Kundenzufriedenheit sollte periodisch gemessen werden. Die aufgenommenen Daten und Kennzahlen sind Ausgangspunkt für weitere Verbesserungsprojekte. Das Kriterium wendet sich zum Teil mit gleichen oder ähnlichen Fragestellungen an die direkten und indirekten Kunden.<sup>338</sup> Zur Kundenzufriedenheit kann auch eine mehrperspektivische Evaluation des Ausbildungsganges bzw. Ausbildungsabschnittes addiert werden.<sup>339</sup>

In dem Indikator modul Kundenzufriedenheit werden Methoden und Verfahren zur Ermittlung der Kundenzufriedenheit evaluiert. Entsprechend der folgenden Grafik wird eine Differenzierung in Befragung, Beobachtung und Datenanalyse vorgenommen.

---

<sup>338</sup> Eine ausführlichere Definition des verwendeten Kundenbegriffes findet sich unter 1.1.

<sup>339</sup> vgl. Frey 1999

Subjektive Verfahren		Objektive Verfahren	
Merkmalsbezogene Verfahren		Ergebnisorientierte Verfahren	Datenanalyse
Explizit	Erfüllungsgrad von Erwartungen Zufriedenheitsskalen	Kontaktpunktanalyse Frequenz-Relevanz-Analyse	Abwanderungsrate, Wiederkauftrate, Rückgewinnungsrate,
Implizit	Beschwerdeverhalten, Kundenanfragen Angaben von Mitarbeitern mit Kundenkontakt	Analyse von Standardereignissen Kritische Indikatoren	Häufigkeit von Beschwerden, Häufigkeit von Garantiemängeln

Abbildung 29: Verfahren zur Ermittlung der Kundenzufriedenheit<sup>340</sup>

Verfahren zur Beurteilung der Kundenzufriedenheit können grundsätzlich in objektive und subjektive Verfahren unterteilt werden. Indikatoren zur objektiven Messung der Kundenzufriedenheit versuchen eine subjektive Wahrnehmung und Beurteilung der Kunden auszuschließen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die wenigen objektiven Daten wie z. B. Wechsel auf andere Schulen bzw. Wahl eines weiteren Bildungsganges in dem gleichen Berufskolleg auch immer wieder interpretiert werden müssen. Aus diesem Grunde enthalten alle Verfahren zur Ermittlung der Kundenzufriedenheit einen hohen subjektiven Anteil. Subjektive Verfahren können in merkmalsbezogene und ereignisorientierte Ansätze differenziert werden. Kundenzufriedenheit ist das Ergebnis eines Vergleichsprozesses zwischen seinen Erwartungen und den wahrgenommenen Leistungen.

Erwartungen bilden sich nach Meyer und Dornach über das individuelle Anspruchsniveau, das Image sowie Leistungsversprechen des Anbieters, das Wissen des Kunden um Alternativen sowie Bestleistungen einzelner Unternehmen. Wahrgenommene Leistungen werden beeinflusst von aktuellen Erfahrungen, der subjektiven Wahrnehmung der Leistung und der individuellen Problemlösung.<sup>341</sup> Die Anforderungen der Kundenkreise können durch einen Abgleich von Soll- und Ist-Werten im Hinblick auf die Kundenzufriedenheit evaluiert werden. Jede Kundenanforderung kann nach der Zufriedenheit mit dem momentanen Erfüllungsstand befragt werden, um den Ist-Wert ermitteln zu können. Unabhängig vom Ist-Wert kann nach dem Soll-Wert gefragt werden. Diese Befragung kann persönlich oder

<sup>340</sup> Radtke 1998, S. 113

<sup>341</sup> Simon, Hermann und Homburg, Christian (Hrsg.): Kundenzufriedenheit, Konzepte – Methoden – Erfahrungen, 3. Aufl., Wiesbaden 1998, S. 182

mit einer Gruppe in einem Interview, schriftlich oder auch telefonisch durchgeführt werden. Hierbei ist gegebenenfalls nach Bildungsgängen zu differenzieren.

In einem umfassenden Meßsystem müssen auch ereignisorientierte Ansätze eingeschlossen werden.

Viele Informationen über Studierende und andere Kundenkreise sind in einer Fachschule schon vorhanden. Das schränkt die Notwendigkeit von Befragungen ein. Wesentliche Informationsquellen sind auf der einen Seite Anfragen und Beschwerden, die an das Berufskolleg gerichtet werden. Auf der anderen Seite Informationen von Lehrern und anderen Mitarbeitern, die den direkten Kontakt zu den Studierenden haben.

Informationen aus dem Beschwerdemanagement können direkt ausgewertet werden. Da davon ausgegangen werden muss, dass sich nur ein kleiner Teil der Kunden überhaupt beschwert, stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang hier repräsentative Ergebnisse erzielt werden können. Wichtig ist trotzdem, dass viele subjektive Informationen von unterschiedlichen Lehrern ausgewertet werden müssen.

Eine einfache Möglichkeit, Informationen über Kunden zu erhalten ist die Analyse der bereits bestehenden Daten. Mögliche Indikatoren für die indirekte Ermittlung der Kundenzufriedenheit sind Anfragen zur Aufnahme, Wechsel auf andere Schulen, Abbruch der Ausbildung, Aufnahme eines 2. Bildung Ganges innerhalb des Berufskollegs, Fehlzeiten, Rückmeldungen von Studierenden, Rückmeldungen von anderen Institutionen und externen Personen. Die Lern-Ergebnisse der schulischen Arbeit sollten zur Messung der Zufriedenheit herangezogen werden. Evaluation von Unterricht hat viele Facetten und Möglichkeiten. Am Ende eines Schulhalbjahres oder Schuljahres erscheint eine Evaluation des Unterrichtes insbesondere im Fach Didaktik/ Methodik sinnvoll. Ein weiterer Anlass kann eine verspürte Unzufriedenheit oder ablassende Motivation sein, über Ziele und Methoden des Unterrichtes des Gespräch zukommen.<sup>342</sup>

---

342 vgl. Radtke 1998, S. 112 ff.

Eine Methode ist die Evaluation mit der XY Achse zur Zufriedenheit und Lernerfolg.

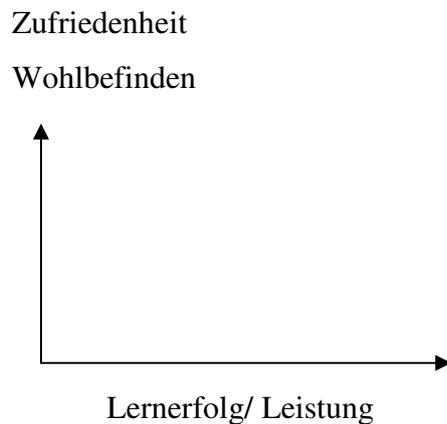


Abbildung 30: XY Achse

Weiterhin kann mit einer Kärtchenabfrage ein Klassenfeedback gegeben werden. Dies ist eine gute Gesprächsgrundlage für ein Auswertungsgespräch mit den Studierenden.<sup>343</sup>

Evaluation sollte nicht ein Programmpunkt sein, der pflichtgemäß am Schuljahresende bzw. zum Schulhalbjahres pflichtbewusst auf der Tagesordnung steht, vielmehr sollte Evaluation einen kontinuierlichen Prozess darstellen und die Möglichkeit Prozesse zu verbessern sollte zu einer Handlungskompetenz der Lehrer, aber auch der Studierenden werden.

#### 4.4.2. Indikator 2: Mitarbeiterzufriedenheit

Der Indikator Mitarbeiterzufriedenheit beschreibt, was die Fachschule in Hinblick auf die Zufriedenheit Ihrer Mitarbeiter leistet. Dabei ist auch die in dieser Hinsicht relevante Beziehung zu Dienstgebervertretern zu berücksichtigen. Das Indikatormodul Mitarbeiterzufriedenheit enthält direkte und indirekte Messgrößen, um die Zufriedenheit der Mitarbeiter zu evaluieren und diese Ergebnisse für den Prozess der ständigen Verbesserung einsetzen zu können. Auch hier muss ein direkter Zusammenhang mit den Modulen der Mitarbeiterorientierung hergestellt werden. Ähnlich wie der Begriff Kundenzufriedenheit ist der Begriff Mitarbeiterzufriedenheit ein theoretisches Konstrukt, das für den Einsatz als Regelgröße in einer TQM-geführten Fachschule operationalisiert werden muss.

Zufriedenheit in einer Fachschule entsteht grundsätzlich aus einer Fülle von Einflussfaktoren, wie z. B. Anerkennung, sozialen Kontakten, Verantwortung, Entlohnung und Leis-

---

343 Burkard, Ch.; Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule; Berlin 2000

tungserfolg. Diese Faktoren bestimmen weitgehend die Erwartungen der Lehrer und anderen Mitarbeiter an ihre Arbeit und die Fachschule.

Es gibt verschiedene Theorien, mit denen die Mitarbeiterzufriedenheit erklärt werden kann. Einerseits können die Motivationstheorien (siehe. ..) herangezogen werden. Nach Radtke kann Mitarbeiterzufriedenheit als eine Größe betrachtet werden, die abhängig ist von " der Relation von Motiven, Bedürfnissen, Ansprüchen usw. einerseits und von den Merkmalen der Arbeitssituation andererseits ".<sup>344</sup> Demnach resultiert die Mitarbeiterzufriedenheit analog zur Kundenzufriedenheit aus der wahrgenommenen Differenz zwischen den ganz subjektiven Ansprüchen des Mitarbeiters und den wahrgenommenen Merkmalen der momentanen Arbeitssituation. Ganz wichtig für die Entwicklung von Zufriedenheit ist die subjektive Wahrnehmung des Mitarbeiters und die Einordnung seiner eigenen Leistungen und Erfolge in das Umfeld der Bezugspersonen. Mitarbeiter können häufig Ihre eigene Arbeitsleistung und auch die empfangene Anerkennung nicht objektiv bewerten. Häufig liegt es nicht an ihrer fehlenden Kompetenz, sondern an unvollständigen Informationen, fehlenden Rückmeldungen und unzureichend kommunizierter nicht monetärer Anerkennung.<sup>345</sup>

Demnach ist bei der Entwicklung von Mitarbeiterzufriedenheit auch das Umfeld des Mitarbeiters einzubeziehen, indem die Differenz der von dem Mitarbeiter eingebrachten Leistungen zu den wahrgenommenen Anerkennungen betrachtet wird. Wenn einerseits ein Ausgleich zwischen dem wahrgenommenen Arbeitseinsatz, dem Schwierigkeitsgrad der Arbeit und dem Einsatz von anderen beteiligten Personen und den wahrgenommenen Anerkennungen, Ergebnissen und Erfolgen andererseits vorhanden ist, stellt sich Mitarbeiterzufriedenheit ein.<sup>346</sup> Studien haben deutlich gemacht, dass eine hohe Mitarbeiterzufriedenheit positive Auswirkungen auf die interne und externe Leistungsqualität hat. Dies führt zu einer verbesserten Kundenzufriedenheit, einem besseren Image der Schule und zu mehr Wirtschaftlichkeit.<sup>347</sup> Wenn die Informationen über die Mitarbeiterzufriedenheit systematisch ermittelt und aufbereitet werden, können auf dieser Grundlage alle Planungsprozesse und strategischen Entscheidungen in einem Berufskolleg fundierter durchgeführt werden. Die Ermittlung der subjektiven Einschätzung der Mitarbeiter macht die Abweichung zwischen den erwarteten und den erbrachten Leistungen deutlich.

---

344 Radke 1998, S. 117

345 vgl. ebda.

346 vgl. ebda.

347 vgl. ebda.

Im Grundsatz muss auch hier zwischen der direkten und der indirekten Datengewinnung unterschieden werden. Die Verfahren lassen sich in Befragungen, Beobachtungen und Datenanalyse einteilen. Direkte Daten können durch Umfragen unter den Mitarbeitern, Diskussionsforen und regelmäßigen Beurteilungsgesprächen gewonnen werden.<sup>348</sup>

Die Mitarbeiterbefragung ist ein Instrument eines zeitgemäßen Schulmanagements. Mit diesem Instrument können Hinweise auf schulische Stärken und Schwächen erlangt werden, deren Ursachen im Dialog zwischen den Lehrern und der Schulleitung zu klären sind. Mitarbeiterbefragung sollten grundsätzlich im Auftrag der Schulleitung und in Zusammenarbeit mit der Mitarbeitervertretung (wenn vorhanden) durchgeführt werden. Fragebögen strukturieren die Mitarbeitergespräche zur Gewinnung von Informationen über die Bewertung des Führungsstils der Schulleitung und der Personalpolitik wahrgenommene Informations- und Kommunikationspolitik, die Einschätzung des persönlichen Zeitdrucks, die Einschätzung der Arbeitsplatzgestaltung und die Einschätzung der Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten<sup>349</sup>

Bei einer direkten Befragung der Mitarbeiter sollte man sich allerdings der Gefahr bewusst sein, dass durch die Umfrage Erwartungen geweckt werden, die schnell zu einer Demotivation führen können, wenn sie nicht erfüllt werden. Unter diesen Voraussetzungen ist abzuwägen, ob es nicht günstiger ist, auf solch eine Befragung zu verzichten.<sup>350</sup> Informationen über die Zufriedenheit der Mitarbeiter lassen sich auch durch die subjektive Evaluation der schulischen Abläufe ermitteln. In einer Fachschule lassen sich Informationen über informelle Mitarbeiter-Schulleitung-Kontakte, die Häufigkeit von Schulleitungs- und Mitarbeitergesprächen, die Ausgestaltung des Verbesserungswesens, das Angebot sozialer Einrichtungen das Angebot an Informationen und Beschwerdemöglichkeiten ermitteln.<sup>351</sup> Die Evaluation solcher Beobachtungen können indirekt Aufschluss über die Mitarbeiterzufriedenheit geben. Eine Koalition zu den Ergebnissen der Mitarbeiterbefragung ist sinnvoll. Die Analyse bestehender Daten über das Verhältnis: Vorgesetzte zu Mitarbeitern, die Häufigkeit der Anerkennung der Leistungen von Einzelnen und Teams, die Anwesenheits- und Krankheitsquote, die Anzahl der Mitarbeiterbeschwerden, die Personalfluktuaton sowie

---

348 vgl. ebda. 116 ff.

349 vgl. ebda. S. 119

350 vgl. ebda.

351 vgl. ebda.

die Anzahl der Arbeitsunfälle liefert Indikatoren für die Beurteilung der Mitarbeiterzufriedenheit.<sup>352</sup>

#### *4.4.3. Indikator 3: Partnerzufriedenheit*

Der Indikator Partnerzufriedenheit beschreibt die Beurteilung des Berufskolleg durch die Ausbildungspartner im Blick auf die Zufriedenheit und erbrachten Leistungen.

Ähnlich wie das Kriterium Mitarbeiterzufriedenheit enthält das Kriterium Partnerzufriedenheit direkte und indirekte Messgrößen. Die Evaluation hat auch hier das Ziel weitere Verbesserungsprozesse einleiten zu können. Direkte Messgrößen können ermittelt werden aus den Modulen Auswahl der Partner, Unterstützung und Schulung der Partner sowie Aufbau von Partnerschaften. Dabei wird den Fragen nachgegangen in welchem quantitativen Umfang regelmäßige Besuche auf operativer Ebenen, ausgewählte Ansprechpartner zur Problemlösung, gemeinsame Teilnahmen an Fachkonferenzen, gegenseitige Teilnahmen an Veranstaltungen des Partners realisiert wurden. Der Aufbau von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung ist denkbar durch gegenseitige Teilnahme an Veranstaltungen des Partners, die gegenseitige Teilnahme an Fachkonferenzen und Fortbildungen, ausgewählte Ansprechpartner zur Problemlösung, gemeinsame Arbeit in übergeordneten Gremien (Stadtteilkonferenzen, Fachgruppen) gegenseitige Hospitationen. Die Häufigkeit und der Umfang dieser Maßnahmen kann evaluiert werden und Rückschlüsse auf die Qualität der Partner zulassen.

Zum Aufbau von Partnerschaften (Praktika, Lernpartnerschaften) können neben den vorliegenden quantitativen Daten Informationen über die Wertschöpfungspartnerschaften erhoben werden. Weitere Ansatzpunkte könnten sein, wie die Ausbildungspartner (ermittelt durch Mitarbeiterumfragen, Praxisanleitertreffen, jährliche Evaluation der gemeinsamen Arbeit usw.) die Schule einschätzen und zwar bezüglich des Arbeitsfeldes Praktikum, persönlicher Faktoren, Engagement und Aktivität, Mitarbeiterbewegungen/Präsenz, Atmosphärisch – Persönliches, Struktur und Organisation und Information.

Die Evaluation im Handlungsfeld Praxis nimmt einen hohen Stellenwert ein. Die Personengruppen Praxisanleiter / Leiter der Einrichtung, Praktikanten, und Lehrer können ge-

---

<sup>352</sup> vgl. ebda.

sondert evaluiert werden. Praxisanleiter bzw. Leiter einer Einrichtung können während einer Hospitation direkt zu dem Praktikumsprozess gefragt werden und ein Feedback geben. Im Sinne des Beschwerdemanagements wird eine Ebene aufgebaut, direkt Unzufriedenheit bzw. Verbesserungswünsche zu äußern und gegebenenfalls neue individuelle Vereinbarungen für den weiteren Praktikumsprozess zutreffen. Es ist folglich nicht erforderlich, Unzufriedenheit bis zum Ende eines Praktikums aufzustauen. Vielmehr kann schon während des Praktikums eine für alle Seiten zufriedenstellende Lösung gesucht werden. In einem vorbereitenden und einem nachbereitenden dann Praxisanleitertreffen werden zusätzliche und übergreifende Fragestellungen gemeinsam gesprochen wie z. B.:

- War die Praktikantin gut vorbereitet?
- Waren die Aufgaben angemessen und für den Entwicklungsprozess des Praktikanten hilfreich?
- Wo entstand Unzufriedenheit?
- Wo gab es unterschiedliche Erwartungen und Haltungen?
- Welche Bereiche wurden zu stark/zu wenig berücksichtigt?
- Praktikanten haben während des Praktikumsprozesses ebenfalls Möglichkeiten Unzufriedenheit auszudrücken und Veränderungen herbeizuführen.

Nach dem Praktikum wird das Praktikum einerseits im persönlichen Feedbackgespräch ausgewertet und bewertet. Die Selbstevaluation und Fremdevaluation (Praxisbeurteilung) sowie die Ausarbeitungen zur Hospitation, Berichte, Reflexionen u.a. Leistungen bilden ebenso eine Gesprächsgrundlage wie die Beziehung zum Anleiter und der Anleitungprozess. In einem Feedbackgespräch gibt der Praktikant weiterhin eine Rückmeldung zur eigenen Kompetenzentwicklung während des Praktikums und legt gemeinsam mit dem Fachlehrer weitere persönliche Ziele für das folgende Praktikum fest.

Eine weitere Evaluation erfolgt auch im Klassenverband. Hier werden Rückmeldungen zu Inhalten, Zielen, Aufgaben, Beziehungen, Schwierigkeiten und Konflikten aufgearbeitet. Methoden wie kollegiale Beratung, Supervision u.a. finden hier Anwendung. Dabei ist immer wieder die Frage nach einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess bedeutsam: Wo können Verbesserungen in zukünftigen Praktika erzielt werden, um das Ausbildungsziel und die Förderung der Kompetenzen effektiv anzustreben?

Eine Auswertung des Praktikums seitens der Lehrer wird regelmäßig von den Didaktik/Methodiklehrern, von den beteiligten Kollegen, die Hospitationen durchgeführt haben und dem Schulleiter vorgenommen. Wichtig ist die Einbindung der Praktika in den gesamten Ausbildungsprozess. Dies erfordert neben einer gründlichen Vorbereitung auch eine intensivere Nachbearbeitung. In der Regel fließen die Bewertungen der Praxisanleiter und Praktikanten getrennt an die Schule.

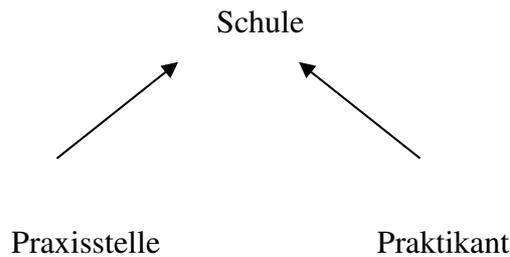


Abbildung 31: Das Bewertungsdreieck I

Die Praxisstelle und die Schule teilen mit in welchem Maße sie mit dem Praktikanten zufrieden waren/sind und bewerten die Kompetenzen und Leistungen des Praktikanten.

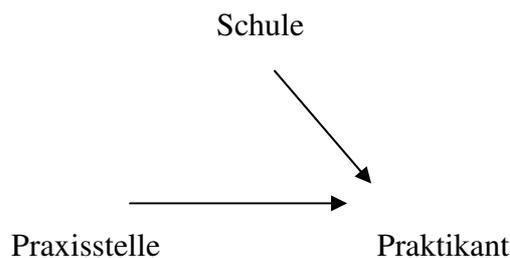


Abbildung 32: Das Bewertungsdreieck II

Ein weiteres Ziel ist auch eine Rückmeldung von der Schule an die Praxisstelle/ Praxisanleiter zu geben und auch dort Verbesserungen im Anleitungsprozess anzuregen. Weiterhin ist die Frage zu klären, ob auch die Praktikanten eine Bewertung an ihre Praxisstellen im Blick auf den Anleitungsprozess geben dürfen.

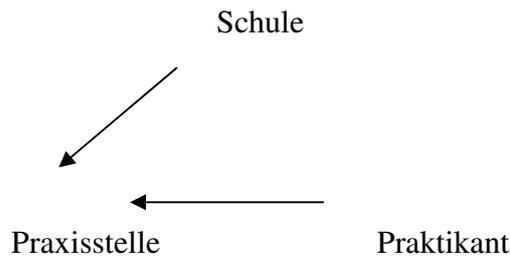


Abbildung 33: Das Bewertungsdreieck III

Sicherlich ist auch hier der Ausbildungsprozess zu berücksichtigen. Einem Studierenden im ersten Ausbildungsjahr können andere Kompetenzen und Erfahrungen zugeordnet werden als einem Berufspraktikant. Neben den oben angedeuteten direkten Fragemöglichkeiten im Einzelgespräch, im Anleitungsgespräch, in Klassengespräch und beim Praxisanleitertreffen gibt es noch schriftliche Formen der Abfrage. Eine Lösung auf die Frage wie Praktikanten ihre Fachschule und auch ihre Praxisstellen bewerten ist noch nicht in greifbarer Nähe. Grundsätzlich muss jedoch gut überlegt werden, in welchem Maße Praxisanleiter in den verschiedenen Block Praktika an einer Evaluation beteiligt werden können. Häufig wechseln Praktikanten ihre Praktikumsstellen. Praxisanleiter betreuen häufig Praktikanten aus verschiedenen Schulen und Bildungsgängen neben ihrer laufenden Arbeit.

#### 4.4.4. Indikator 4: Gesellschaftliche Verantwortung / Image

Der Indikator „Gesellschaftliche Verantwortung/ Image“ geht der Frage nach was die Fachschule in Hinblick auf die verantwortliche Erfüllung der Bedürfnisse und Erwartungen der Öffentlichkeit insgesamt leistet. Dazu gehören die Bewertung der Öffentlichkeit bezüglich der Einstellung der Schule zu ganzheitlicher Bildung, Ausbildung, Demokratie, Lebensqualität und Erhaltung der globalen Ressourcen aber auch die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, Sprachförderung, Grundrechte von Kindern einfordern, Forschungsmethoden und –ergebnisse sowie schulinterne Maßnahmen in diesem Zusammenhang. Die Öffentlichkeit hat - neben den Kunden und Mitarbeitern - Erwartungen an die Fachschule. Die Öffentlichkeit beurteilt eine Fachschule in Bezug auf die Qualität der Ausbildung, der Sozialverantwortung und des Umweltbewusstseins.

Ein klares Profil der schulischen Ausbildung und des Trägers sollte das Bild einer Fachschule prägen.

Eine gute Ausbildung umfasst nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch persönliche und soziale Kompetenzen. Persönliche und soziale Kompetenzen von Studierenden und Lehrern werden in der Öffentlichkeit positiv wahrgenommen. Die Verantwortung einer Schule, zu einem gewissen Prozentsatz auch leistungsschwache Schüler aufzunehmen, wird i.d.R. positiv von der Gesellschaft zur Kenntnis genommen. Aktivitäten zur Bewahrung der ökologischen Umwelt und des sozialen Umfeldes<sup>353</sup> verankern die Fachschule auf lokaler Ebene.

Zunächst kann die Fachschule bestrebt sein ihr Image in der Öffentlichkeit direkt zu ermitteln. Durch Befragung unterschiedlicher Zielgruppen können unterschiedliche Informationen direkt gewonnen werden. Indirekte Indikatoren sind Rückmeldungen, die an Lehrer und Schulleitung evtl. auch an Studierende gegeben werden. Studierende und Praxisstellen ziehen als Entscheidungskriterium zunehmend das schulische Profil einer Fachschule ins Kalkül. Ein gutes schulisches Image vermittelt bessere Chancen für den Berufseinstieg und die berufliche Weiterbildung.

Ziel der Öffentlichkeitsarbeit ist die Gewinnung von "Stakeholdern"<sup>354</sup>. Stakeholder fördern und unterstützen die Arbeit innerhalb der Gesellschaft und setzen sich - besonders in schwierigen Zeiten - für den Erhalt der Arbeit ein. Aus der Selbstbewertung sollte hervorgehen, wie erfolgreich die Schule bei der verantwortlichen Erfüllung der Bedürfnisse und Erwartungen der Gesellschaft insgesamt ist. Weitere Ansatzpunkte wie die Fachschule Auswirkungen ihrer Arbeit auf das Umfeld wahrnimmt sind die aktive Wahrnehmung der gesellschaftsbezogenen Verpflichtungen sowie besonderes Engagement der Schule für gesellschaftliche Anliegen z.B. in den Bereichen Integration, Ökologie, kulturelle Anliegen bzw. gesellschaftsorientierte Unterrichtsprinzipien wie Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt etc. sowie der Umgang mit und Vorsorge für gesellschaftliche Probleme wie Verhaltensstörungen, Gewaltprävention, Drogen, Alkohol etc..

Kontakt und Kooperation mit lokalen und regionalen Institutionen, mit der Wirtschaft, mit Bildungs- und Kulturträgern, Sportvereinen etc.. Vorbildhaftes Verhalten hinsichtlich des Umgangs mit Ressourcen im unmittelbaren und mittelbaren Wirkungsbereich (Energieeinsatz, umweltschonende Betriebsmittel, Abfallvermeidung etc.) sowie das Verhalten von Studierenden und Lehrern in der Öffentlichkeit, in Verkehrsmitteln, gegenüber Einheimischen und Gästen etc. haben Auswirkungen auf das Image der Fachschule in der Gesellschaft.

---

353 Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente - Agenda 21

354 „Fahrenträger“ = Menschen, die für eine Einrichtung oder Organisation eintreten, die Ziele hochhalten

Zur Gewinnung gesellschaftsbezogener Indikatoren kann auf die Image-Messung zurückgegriffen werden. Für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit sind zum Beispiel die folgenden indirekten Indikatoren wie Informationsintensität, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Veranstaltungen, Beschwerdeanzahl aus der Bevölkerung bzw. aus Fachkreisen sowie das Verhältnis von positiven zu negativen Beiträgen in der Medien zu evaluieren. Durch Mitarbeit in Stadtteilkonferenzen, bei Stadtteilstesten, bei Veranstaltungen zur Agenda 21, Veranstaltungen auf Stadtebene, und vieles mehr kann nicht nur Einfluss auf die Öffentlichkeit gewonnen werden sondern auch Informationen über das Image der Fachschule gewonnen werden.

#### *4.4.5. Indikator 5: Ergebnisse der schulischen Tätigkeit*

Der Indikator klärt die Frage, was die Schule in Hinblick auf die geplanten Ergebnisse der schulischen Tätigkeit und die Erfüllung der Bedürfnisse und Erwartungen aller materiell und immateriell an der Schule Beteiligten und Interessierten, sowie bei der Verwirklichung ihrer geplanten Tätigkeitsziele leistet.

Geschäftsergebnisse geben Informationen über die Resultat der in einer Fachschule ablaufenden Prozesse. In Profit-Organisationen wird häufig einmal jährlich Auskunft über den Erfolg der geschäftlichen Tätigkeiten gegeben. In Form von Geschäftsberichten werden häufig jedoch nur sehr hoch komprimierte Daten abgebildet. Zu einer umfassenden Darstellung der gesamten Tätigkeiten müssen diese jedoch ergänzt werden.

Nur langfristig positive Jahresabschlüsse können den Erhalt und die Weiterentwicklung der Fachschule sichern. Stabile „Geschäftsergebnisse“ über einen längeren Zeitraum hinweg stärken das Vertrauen in die Fachschule und erweitern bzw. sichern den finanziellen Spielraum. Das Berufskolleg hat dabei die Aufgabe zu klären, welche weiteren Anforderungen die Kunden bzw. die Gesellschaft in die Ausbildung stellen. Danach muss überlegt werden, ob die Anzahl der Studierenden in einem Ausbildungsgang erhöht werden kann oder ob neue Ausbildungsgänge eingerichtet bzw. eingestellt werden müssen.

Neben den bekannten finanziellen Messgrößen gibt es nicht-finanzielle Messeinheiten, die als Indikatoren für die „Geschäftsergebnisse“ mit einbezogen werden können. Diese Indikatoren beschreiben hauptsächlich die innerbetriebliche Wirtschaftlichkeit und Effektivität

und sind in enger Beziehung mit den Schlüsselprozessen der Fachschule zu sehen. Sind z.B. verfügbare Ressourcen, Veränderungen der bewerteten Organisation über die Zeit (interner Bezugspunkt) sowie der relative Status der Organisation im Durchschnitt vergleichbarer Organisationen (externer Bezugspunkt).

Weitere Ansatzpunkte bilden die Entwicklung der Schülerzahlen im Hinblick auf die Frage wie sich die Zahl der Neuanmeldungen in den Eingangsjahrgang entwickelt und wie sich die Zahl der Übergänge aus anderen Schulen gleichen Typs in höhere Klassen entwickelt. Ebenso ist es von Interesse wie sich der „Marktanteil“ der Schule im Einzugsgebiet bezogen auf die Zahl der „Konkurrenzschulen“ (Stadt-Land-Problem) verhält und entwickelt und wie sich die Zahl der Studierenden von außerhalb des unmittelbaren Einzugsgebietes darstellt.

Der Status der Schule in der Öffentlichkeit kann evaluiert werden hinsichtlich der positiven Erwähnungen in der lokalen Presse, der Stellung der Schule in publizierten Rankings, der Bewertung der Schule im Rahmen von Inspektionen (interne Rankings der Schulaufsicht) sowie der Anzahl der Kinder von regionalen/nationalen "Opinion leaders" an der Schule.

Je nach Leitbild und gesellschaftlichem Anspruch hat der Anteil erfolgreicher Abschlüsse von bildungsbenachteiligten Gruppen in der Schülerschaft (untere Sozialschichten; Studierende mit fremder Muttersprache, Behinderte und/ oder sonstige Minderheiten) eine besondere Bedeutung. Hinsichtlich der Lernerfolgsindikatoren kann die Stellung der Schüler in standardisierten Leistungstests „Drop-out-Quoten“ untersucht, Repetentenquoten, Erfolge bei nationalen/internationalen Wettbewerben (z.B. Schülerwettbewerbe) sowie Ergebnisse von Abschlussprüfungen in Hinblick auf Aufgabenstellung und Leitbild der Schule evaluiert werden.

Im Blick auf Abgängerkarrieren können Übertritte an Fachhochschulen/ Universitäten sowie der spätere berufliche Status von Abgängern ermittelt werden. Wichtig sind auch die Bewerbungschancen von Abgängern am Arbeitsmarkt und deren durchschnittliches Einkommen. Auch die Repräsentation/Lösungsansätze von gesellschaftlichen Problemen an der Schule wie die Kriminalitätsrate und abweichendes Verhalten, der Umgang mit Drogenproblemen oder extremistischen politischen / religiösen Gruppen kann verwiesen werden. Der Anteil der Lehrer/Studierender, die aktiv in sozialen/ karitativen Organisationen tätig sind, konkrete Integrationsmaßnahmen und schließlich die Frage, wie das Verhalten

der Studierenden und Lehrer in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, sind wichtige Messgrößen für den schulischen Erfolg.

Eine ausschließlich monetäre Bewertung der Geschäftsergebnisse könnte zu kompensierenden Effekten und Fehlentscheidungen führen. In unserer Schullandschaft können diese Geschäftsergebnisse zum Teil aufgearbeitet und intern veröffentlicht werden. Eine Analyse aus dem schulinternen Rechnungswesen, den Erfolgskriterien und dem Wettbewerb (Marktanteil, Vermittlung von Schülern in Arbeitsverhältnisse) sollte sicherlich weiter entwickelt werden.

Die „Geschäftsergebnisse“ fließen dann später über die Verbesserungsprozesse in das Modul " Führung " ein. So schließt sich der Kreislauf.

Die Indikatoren aus dem betrieblichen Rechnungswesen, die Finanz- und volkswirtschaftliche Analyse, die Wertsteigerungsanalyse, sowie Indikatoren aus dem internen Informationssystem werden dem Kollegium transparent gemacht.

Die Offenlegung der finanziellen Messgrößen kann bewirken, dass auch dieser Aspekt stärker als bisher mitbedacht wird und in konkreten Planungen Berücksichtigung findet.

Die nichtfinanziellen Messgrößen, werden ebenfalls transparent gemacht und kommuniziert. Die Lehrer können hier auch gezielt ihre Informationen zusammentragen und so den Prozess der Schulqualitätsentwicklung und –sicherung aktiv mitgestalten.

Weiterhin können Indikatoren aus dem deutschen Kundenbarometer hinzufügen. Der „Kundenmonitor Deutschland“ stellt die zentrale branchenübergreifende Zufriedenheits- und Benchmarkingstudie in Deutschland dar. Er wird seit Jahren als jährliche Untersuchung zur Kundenorientierung und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen in Deutschland herausgegeben.<sup>355</sup>

---

<sup>355</sup> vgl. Dornach & Klos: Der Kundenmonitor Deutschland in: Wirtschaftspsychologie; Themenschwerpunkt: Wege zum Kunden; 3/2003

#### 4.5. Verbesserungsprozesse

Die Institutionalisierung und Internalisierung der ständigen Verbesserung kann als Ziel des Moduls Verbesserungswesen gesehen werden. Die kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP) fließen in alle Prozessbereiche hinein.

Verbesserungen sollen als Teil der täglichen Arbeitsaufgabe von den Mitarbeitern internalisiert werden. Die Schulleitung sollte diese Aufgabe anerkennen und fördern. Evaluationsverfahren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene begleiten den kontinuierlichen Verbesserungsprozess und beziehen unterschiedliche Gruppen mit ein.

Das aus der Wirtschaft bekannte "betriebliche Vorschlagswesen" (BVW) findet sich häufig auch in der Institution Schule wieder. Allerdings fehlen monetäre Anreize und Prämien. Die folgende Abbildung macht die unterschiedlichen Ansätze zum KVP deutlich:

Verbesserungsvorschläge nach

BVW	KVP
<ul style="list-style-type: none"><li>• freiwillige Zusatzleistung</li><li>• Vorschläge als Ausnahme</li><li>• Fokus auf punktuelle Missstände</li><li>• eigenständige Idee mit realisierbarem Lösungsweg</li><li>• Vorschlag außerhalb eigenem Arbeitsbereich</li><li>• meist in der Freizeit erarbeitet</li><li>• wenige Teilnehmer</li><li>• Bewertung und Prämierung nach Vorschrift der Betriebsvereinbarung</li><li>• Führungskräfte "umgangen"</li><li>• Vorschlag schreiben, statt zu handeln</li><li>• bürokratisch aufwendig</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teil der Arbeitsaufgabe</li><li>• normale, selbstverständliche Praxis</li><li>• Fokus auf alle Prozesse</li><li>• in der Regel Gruppenvorschlag</li><li>• Vorschlag innerhalb eigenem Arbeitsbereich</li><li>• während der Arbeitszeit erarbeitet</li><li>• alle Mitarbeiter nehmen teil</li><li>• unterschiedliche Arten der Anerkennung</li><li>• Führungskräfte einbezogen</li><li>• handeln, statt Vorschläge schreiben</li><li>• unbürokratisch, pragmatisch</li></ul>

Abbildung 34: Verbesserungsvorschläge nach BVW und KVP<sup>356</sup>

356 vgl. Radtke 1998, S. 73

Aus engen Handlungsgrenzen lassen sich auch nur begrenzte Ideen für Verbesserungen ableiten. Größere Freiräume und Teamarbeit ermöglichen die Nutzung des gesamten „Expertenwissens“ in einer Fachschule. Der kontinuierliche Verbesserungsprozess ( KVP) zielt auf ein kreatives Verhalten aller Mitarbeiter ab. Durch Evaluationsmethoden auf der Mikroebene lassen sich auch Studierende in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess einbeziehen.<sup>357</sup>

#### *4.5.1. Modul: Prozesse umgestalten*

Das Modul Prozessumgestaltung beinhaltet das grundsätzliche Überdenken der bisherigen Arbeitsweisen und zieht eine oft radikale Neugestaltung der Prozesse nach sich. Nicht der Ansatz der ständigen Verbesserung, sondern die Frage nach der Notwendigkeit des vorhandenen Prozesses wird evaluiert. Unter Einbeziehung neuer Technik insbesondere der elektronischen Datenverarbeitung wird die Neugestaltung der Prozesse vollzogen. In die Umgestaltung der Prozesse sollten die Mitarbeiter weitgehend einbezogen werden. Der radikale Ansatz des Reengineering ohne Beteiligung der Mitarbeiter verstößt gegen die Grundsätze der TQM-Geisteshaltung.<sup>358</sup>

Eine qualitätsorientierte Prozessumgestaltung versucht Schnittstellenprobleme zu lösen, die sich nur durch eine Neustrukturierung der bisherigen Prozesse erreichen lassen. Ziel der Prozessumgestaltung ist eine Organisationskultur zu entwickeln, die eine dauerhafte Verbesserung von Prozessen fördert und nicht eine einmalige Neugestaltung anbietet. Radtke geht davon aus, dass radikale Erneuerungen nur durch induktives Denken verwirklicht werden können. Dabei geht er vom Idealzustand aus und nähert sich der bisherigen Situation. Die klassische Vorgehensweise geht vom Ist-Zustand aus und versucht den Prozess zu optimieren.<sup>359</sup>

Es sind starke Ähnlichkeiten zum Prozessmanagement festzustellen. Die Neugestaltung des Prozesses steht im Mittelpunkt. Mehrere Arbeitsaufgaben werden in ihrer natürlichen Reihenfolge zusammenfasst und dabei durch innovative Technik unterstützt. Die Mitarbeiter erhalten größere Kompetenzräume. Bei der Implementierung des neuen Prozesses muss beachtet werden, dass neugestaltete Prozesse häufig Auswirkungen auf andere Teilbereiche

---

<sup>357</sup> vgl. ebda.

<sup>358</sup> vgl. ebda. S. 106

<sup>359</sup> vgl. ebda.

sowie Aspekte in der Fachschule haben. Die sich daraus ergebenden organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen sind zu beachten. Wenn gesteigerte Anforderungen an Lehrer und andere Mitarbeiter gestellt werden führt dies in der Fachschule allerdings nicht zwangsläufig zu einer Änderung im Bewertung- und Vergütungssystem.

In Hinsicht auf die Unterrichtsvorbereitung und neue Unterrichtsverfahren sind Prozesse zu beschreiben für den Entwicklungsablauf mit Festlegung von Meilensteinen, die Projektübersicht bei laufenden Projekten, die Definition der fächerübergreifenden Schnittstellen, die Dokumentation des Informationsaustausches, die Überprüfung der Qualität des Verfahrens oder der neuen Verfahren und die Prüfung und anschließende Freigabe von Unterrichtsunterlagen und Materialien, die Lenkung von Dokumenten, Qualitätsdokumenten und Vorlagen beinhaltet die Erfassung aller qualitätsrelevanten Dokumente, Änderungssammlisten, Erstellung, Prüfung, Freigabe, Verteilung, Ablage, den Grund für Neuausgabe von Dokumenten, Lenkung von Anmeldungen, Abmeldungen, Entschuldigungen, Zeugnisse und Prüfungsunterlagen: Erfassung von Design aller relevanten Dokumente und das Management der Dokumente bestimmen.

Die Beschaffung der Lehrmittel und des Inventars umfasst die Beschaffungsmeldung, die Lieferantenbeurteilung und die laufende Bewertung, die Beurteilungskriterien und die Überprüfung beschaffter Produkte durch den Auftraggeber. Die Identifikation und Rückverfolgbarkeit von Prozessen umschließt auch die Festlegung der Verantwortlichkeiten bei fächerübergreifendem Unterricht und externen Projekten. Die Prozesslenkung des Unterrichts und der Ergebnissicherung beschreibt die Aussagekraft, Vollständigkeit und Design der Unterrichtsunterlagen, den Einbau der Kunden in die Prozesse, die Unterrichtsplanung, die Planung der Ertragssicherung, den Revisionsstand der Unterrichtsunterlagen, spezielle Verfahren und deren Qualifikationen sowie das Einschließen von Exkursionen, „Wandertagen“, Sportwochen u.a..

Eingangsprüfungen dienen z.B. zur Feststellung der Eingangsqualifikation der Studierenden, um Dienstleistungen entsprechend anpassen zu können; Zwischenprüfungen (Basisqualifikationsprüfungen) und Endprüfungen und deren Planung, Berücksichtigung der durchgeführten Prüfungen sowie die Feststellung der Erfüllung der geforderten Kriterien; Dokumentation der Prüfungen; Berücksichtigung der Rückverfolgbarkeit sind ebenfalls wichtige Prozesse. Das Design und der Aufbau aller relevanten Prüfmittel (verschiedene Tests, Hausarbeiten, Berichte, Analyse etc.); Messfähigkeit und Messgenauigkeit, evtl.

Rückführung auf länderspezifische Basisqualifikationen. Die Behandlung von Studierenden (Kunden), die den geforderten Kriterien nicht entsprochen haben: Art und Umfang von Zusatzdienstleistungen nach Abklärung und die Behandlung von Studierenden (Kunden), die auch nach Zusatzdienstleistungen nicht den Kriterien entsprechen werden prozesshaft beschrieben. Korrekturmaßnahmen umfassen die systematische Analyse von fehlerhaften Prozessen, die systematische Analyse jener Fälle, in denen Kunden nicht den Kriterien entsprochen haben, die Ausarbeitung von Präventivmaßnahmen und die Überprüfung der Wirksamkeit eingeleiteter Korrekturmaßnahmen. Qualitätsaufzeichnungen werden definiert nach Umfang, eindeutiger Zuordnung, Aufbewahrungsart, -ort und -zeit. Interne Qualitätsaudits umfassen die Qualifikation der Auditoren, verwendete Checklisten, Überprüfung eingeleiteter Korrekturen zur Behebung der Schwachstellen usw..

#### *4.5.2. Modul: Prozesse optimieren*

Die Optimierung der Prozesse ist ein integraler Bestandteil des Prozessmanagements. Alle Aktivitäten des Berufskollegs müssen einer ständigen Bewertung und Verbesserung unterzogen werden. Die Prozessoptimierung ist trotzdem als eigenständiges Modul aufgeführt, da in der TQM-Forschung unterschiedliche Methoden und Verfahren entwickelt wurden, die zur Verbesserung der Bildungsqualität eingesetzt werden können.

Alle Aktivitäten des Berufskollegs müssen auf ihren Wertschöpfungsanteil hin durchleuchtet werden. Dem wird dann der Ressourcenverzehr gegenüber gestellt. Dabei können die folgenden Leistungsarten nach Tomys unterschieden werden:

Nutzleistungen sind alle geplanten wertschöpfenden Tätigkeiten, die zur Wertsteigerung für Studierende beitragen. Dazu gehören z. B. der Unterricht (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Praktikumsbesuche, Feedbackgespräche, Einzelgespräche mit Studierenden, Konferenzen, Evaluationstage usw.

Stützleistungen sind alle geplanten Aktivitäten, die die Nutzleistung in der Wertschöpfungskette unterstützen, damit das geplante Ergebnis der Prozesse erreicht werden kann. Dazu gehören z. B. Korrekturen, Verwaltungsaufgaben, organisatorische Angelegenheiten, Fahrten zu den Praktikumsstellen, Supervision usw.

Blindleistungen sind die ungeplante Tätigkeiten in der Wertschöpfungskette, die keine Steigerung des Nutzens für Studierende nach sich ziehen. Das sind beispielsweise Unterrichtsausfall, defekte PCs, nicht funktionierende Videogeräte oder ähnliches.

Wird der Wert einer Dienstleistung für den Studierenden gemindert so entsteht eine Fehlleistung. In der Schule sind diese u. U. mangelhafte Vorbereitungen auf Praktika, unklare Absprachen über Arbeitsaufgaben, unklares Anforderungsprofil bei Hospitationen im Praktikum u. ä..<sup>360</sup> Nach einer Studie über die Abschätzung der in einem Unternehmen erbrachten Leistungen sind höchstens 25% der in einem Unternehmen erbrachten Leistungen wertschöpfende Nutzleistungen. Die Stützleistungen betragen 45%, Blind- und Fehlerleistungen ca. 30%.<sup>361</sup> Prozessoptimierung kann durch den Einsatz von Qualitätstechniken wesentlich verbessert werden. Qualitätstechniken für Dienstleistungen lassen sich je nach Anforderung und Aufgabe in Kombination mit anderen Techniken wirksam einsetzen.

#### *4.5.3. Qualitätswerkzeuge, -techniken und -programme*

In einem wirksamen TQM werden verschiedene Qualitätswerkzeuge, -techniken und -programme eingesetzt, die helfen Probleme zu erkennen, zu verstehen und zu lösen. Fehlersammelliste, das Histogramm, das Korrelationsdiagramm, die Qualitätsregelkarte, das Pareto-Diagramm, Brainstorming, das Ursache-Wirkungs-Diagramm kommen als die sieben elementaren Qualitätswerkzeuge zum Einsatz, wenn Daten verfügbar sind und analysiert werden sollen. Weitere Werkzeuge zur strategischen Planung sind die Affinitätstafel, das Matrixdiagramm, die Flow Chart, Matrix-Tafel, Netzplan, Entscheidungsbaum und der Interrelationsbaum. Diese sieben neuen Werkzeuge werden dann herangezogen, wenn noch nicht alle relevanten Daten zur Verfügung stehen. Sie haben sich bewährt in funktionsübergreifenden Problembereichen. Simultaneous Engineering ist ein weiteres funktionsübergreifendes Entwicklungswerkzeug, das verschiedene Planungsbereiche gleichzeitig horizontal arbeiten lässt.<sup>362</sup>

---

<sup>360</sup> vgl. Tomys, A.-K.: Wertschöpfung als Wirkungsgrad von Geschäftsprozessen, Berlin, Heidelberg 1994

<sup>361</sup> vgl. ebda.

<sup>362</sup> vgl. Dell et al.. 1997, S. 79 ff.

Viele der in zu bewältigenden Aufgaben im Dienstleistungssektor lassen sich durch eine Auswahl praxisnaher Qualitätstechniken bewältigen.

<b>Aufgabe</b>	<b>Qualitätstechnik</b>
Entwicklung / Vorbeugung	Vignetten – Technik Service-FMEA
Darstellung	Service - Blueprint
Qualitätsmerkmale	Kritische Ereignis Methode
Messung	SevQual
Beschwerde	Beschwerdemanagement
Analyse	FRAP
Verbesserung	Service - FMEA

Abbildung 35: Aufgaben und zugehörige Techniken bei der Dienstleistungserbringung<sup>363</sup>

Die Auswahl dieser Techniken ist sehr bruchstückhaft. Bruhn führt viele weitere Techniken auf, die hier jedoch nicht weiter beschrieben werden sollen.<sup>364</sup>

Ein Ziel des Total Quality Management ist alle Mitarbeiter in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP) einzubinden. Dieser kontinuierliche Verbesserungsprozesse soll internalisiert und institutionalisiert werden. Prozesse sollen eigenverantwortlich und eigenständig von den Mitarbeitern gestaltet werden. Im total Quality Management geht man davon aus, dass Mitarbeiter auf lange Sicht ihre Ressourcen gezielt einsetzen, wenn Ihnen das entsprechende Vertrauen - bei zweckmäßiger Qualifikation und Motivation - entgegengebracht wird.

<sup>363</sup> vgl. Hoeth, Ulrike und Schwarz, Wolfgang: Qualitätstechniken für die Dienstleistung: Die D7; München; Wien 1997, S. 27

<sup>364</sup> vgl. Bruhn, Manfred: Qualitätsmanagement für Dienstleistungen, Grundlagen, Konzepte, Methoden, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage; Berlin Heidelberg 1997

Der PDCA Zyklus bzw. die RADAR-Methode kann besonders auf der Mikroebene sinnvoll implementiert werden. Die Anpassung (act) erfolgt je nach Aufgabenstellung oder Kundengruppe auf der Mesoebene.

Ein besonders hervorzuhebender Vorteil des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses gegenüber dem betrieblichen Vorschlagswesen besteht darin, dass Mitarbeiter ihre Vorschläge ungeprüft und selbst umsetzen können, während in dem traditionellen betrieblichen Vorschlagswesen Vorschläge häufig - nicht zuletzt aus persönlichen Vorbehalten oder Differenzen auf der Beziehungsebene - abgelehnt werden.

Sollte die Evaluation (check) des Mitarbeiters eine positive Prozessverbesserung darstellen, kann diese Verbesserung schriftlich fest gehalten, bekanntgemacht und auch von anderen Mitarbeitern eingesetzt werden. Nicht nur der Einzelne sondern auch und insbesondere (interdisziplinäre) Teams können Probleme dauerhaft lösen, da sie komplexe Zusammenhänge aus verschiedenen Sichtweisen analysieren, Schwachstellen erkennen und dauerhafte Lösungen entwickeln können. Die Anerkennung der Leistungen von Teams kann durch gemeinschaftsfördernde Veranstaltungen sinnvoll und kostengünstig erfolgen. Das Lob von einzelnen kann dennoch schnell kontraproduktiv werden. Für allgemeine Verträge, die eine Schule abschließen kann, sind Prozesse im Blick auf den Auftragsablauf, die Art der Vertragsüberprüfung sowie die Festlegung qualitätsrelevanter Merkmale festzulegen. Für die Aufnahme von Bewerbern sind Prozesse festzulegen, für die Kundmachung des Leistungspaketes der Fachschule für Studierende und Praxisanleiter, sowie die Festlegung qualitätsrelevanter Merkmale.

Die einzelnen oben beschriebenen Prozesse können weiter identifiziert und dokumentiert werden. Hierfür scheint ein Qualitätshandbuch eine geeignete Plattform zu bieten. Das Qualitätshandbuch kann zunächst als eine interne Arbeitsgrundlage betrachtet werden, die nicht unmittelbar für die Außendarstellung des Qualitätsmanagementprozesses geeignet scheint, in einem späteren Stadium allerdings seine Funktion von einem Sammelhandbuch zu einem verbindlichem Handlungsbuch verändern kann.

Weitere Instrumente für das interne Qualitätsmanagement sind Berichte, strukturierte Gespräche, Befragungen, Beobachtungen von Schülern, Lehrkräften und Schulleitern sowie die Dokumenten- und Datenanalyse.<sup>365</sup>

---

365 vgl. Dubs 2004, S. 187 ff.

## **5. Implementierende und divergierende Prozesse**

In diesem Kapitel werden Prozesse einer Implementierung und divergierende Prozesse in einem Qualitätsmanagementsystem dargestellt.

### **5.1. Implementierende Prozesse**

Für die Implementierung des Qualitätsmanagements werden in Anlehnung an das oben dargestellte Prozessmodell mit seinen Kriterien und Modulen aus dem EFQM strukturierte dialogische Prozesse beschrieben.

Generell werden zur Implementierung von Qualität bzw. eines Qualitätsmanagements grundlegende Prozesse eingeleitet. Hierbei ist zu differenzieren, ob ein systematisches Qualitätsmanagement z.B. nach ISO 9001 oder das EFQM-Modell oder lediglich ein strukturierter dialogischer Prozess eingeführt werden soll.

#### *5.1.1. Ablauf der Einführung*

Zur Implementierung von Prozessen zur Qualitätssicherung können verschiedene Module, Verfahren und Prozesse eingeleitet werden. Zunächst geht es allerdings um die Entscheidung über den Einstieg in den Qualitätsprozess oder um den Schulentwicklungsprozess und die Fragen, wer an diesen Prozessen wie beteiligt wird. Dazu gehört auch die Fragestellung nach der Schulung der eigenen Mitarbeiter und des Einsatzes von externen Beratern.

Wenn Argumente für ein Qualitätsmanagement auf der Hand liegen und mit unterschiedlichen Motivationen und fachlichem Hintergrund experimentiert wird, so liegen wenig Erfahrungswerte oder empirische Untersuchungen über den Nutzen und Auswirkungen diverser Konzepte vor. Man kann verschiedene Verfahren und Aktivitäten mit dem Etikett „Qualitätsmanagement“ versehen ohne zu differenzieren, in welchem Umfang sie den Grundprinzipien des TQM gerecht werden und Mitarbeiter beteiligt werden.

#### *5.1.2. Das Berliner Umsetzungsmodell*

Das Berliner Umsetzungsmodell (BTQM)<sup>366</sup> bietet für die Implementierung eines Qualitätsentwicklungsprozesses eine Verknüpfung mit der Geisteshaltung des TQM und dem EFQM-Bewertungsmodell. Darüber hinaus können mit diesem Modell auf verschiedenen Stufen systematische Vorgehensweisen und konkrete Verbesserungsmaßnahmen sowie Aktivitäten abgeleitet werden. Die scheibenförmige Struktur des BTQM macht einerseits deutlich, dass QE ein Kreislauf ist und andererseits, dass die „Geisteshaltung“ eine zentrale Bedeutung hat. Zu den inhaltlichen Aspekten des TQM, die in der Beschreibung der einzelnen Module deutlicher werden, gehören auch Überlegungen zur methodischen und strategischen Einführung. Eine Variante aus dem Qualitätsmanagement stellt das „Startmodul“ dar, da die Einführung von Qualitätsmanagement eine langfristige Bedeutung hat und daher besonders sorgfältig zu planen ist. Es kann sein, dass einzelne Fachschulen bereits eine Vielzahl von Prozessen entwickelt haben, um guten Unterricht und effektive Strukturen aufzubauen. Die modulare Struktur des Umsetzungsmodells ermöglicht einer Fachschule einen variablen Einstieg entsprechend ihrer momentanen Situation.<sup>367</sup>

Die entwickelte Systematik für den Ablauf der TQM-Einführung beginnt nach Radtke<sup>368</sup> mit der Meinungsbildung, um ein umfassendes Qualitätsmanagement im Sinne des TQM einführen zu wollen. Ist die Entscheidung in Abstimmung mit dem Kollegium und dem Schulträger getroffen worden, TQM einführen zu wollen, so durchläuft man das Startmodul. Radtke geht allerdings davon aus, dass die Entscheidung mehr auf der Ebene der Leitung (Träger und Schulleitung) – ohne die Partizipation der Mitarbeiter – getroffen wird. Nach den TQM Grundsätzen kann aber auch die Meinung vertreten werden, dass die Entscheidung über den Einstieg in ein Qualitätsmanagement bzw. einen Schulentwicklungsprozess ein zentraler Schlüsselprozess ist, der die grundlegende Voraussetzung impliziert, dass die Schulleitung, der Träger und die Lehrer diese Entscheidung gemeinsam fällen bzw. diese Entscheidung ausführlich kommunizieren, um die Entwicklungsarbeit zum Qualitätsmanagement noch besser innerlich mitzutragen. Eine formale Entscheidung kann - in Abstimmung mit dem Schulträger - auf der Leitungsebene und der Lehrerkonferenz und/ oder der Schulkonferenz getroffen werden. Es ist aber auch denkbar, dass lediglich eine informelle Entscheidung über den Qualitätsentwicklungsprozess gefällt wird, da der Impuls von außen z.B. in Form einer Verpflichtung zum Schreiben eines Schulprogramms

---

366 Radtke 1998, S.35 ff.

367 vgl. ebda. S.48 ff

368 vgl. ebda.

an die Fachschule herangetragen wird.<sup>369</sup> Die Arbeitspakete des Startmoduls umfassen die Vermittlung der Geisteshaltung, insbesondere in der Schulleitung und beim Kollegium. Es sollte ein Steuerkreis gebildet werden, der zunächst die Aufgabe hat, fördernde hemmende Faktoren herauszuarbeiten, um eine spezifische Zielsetzung für das eigene Berufskolleg entwickeln zu können. Dabei sollen auch Strukturen der Aufbau- und Ablauforganisation enthalten sein.

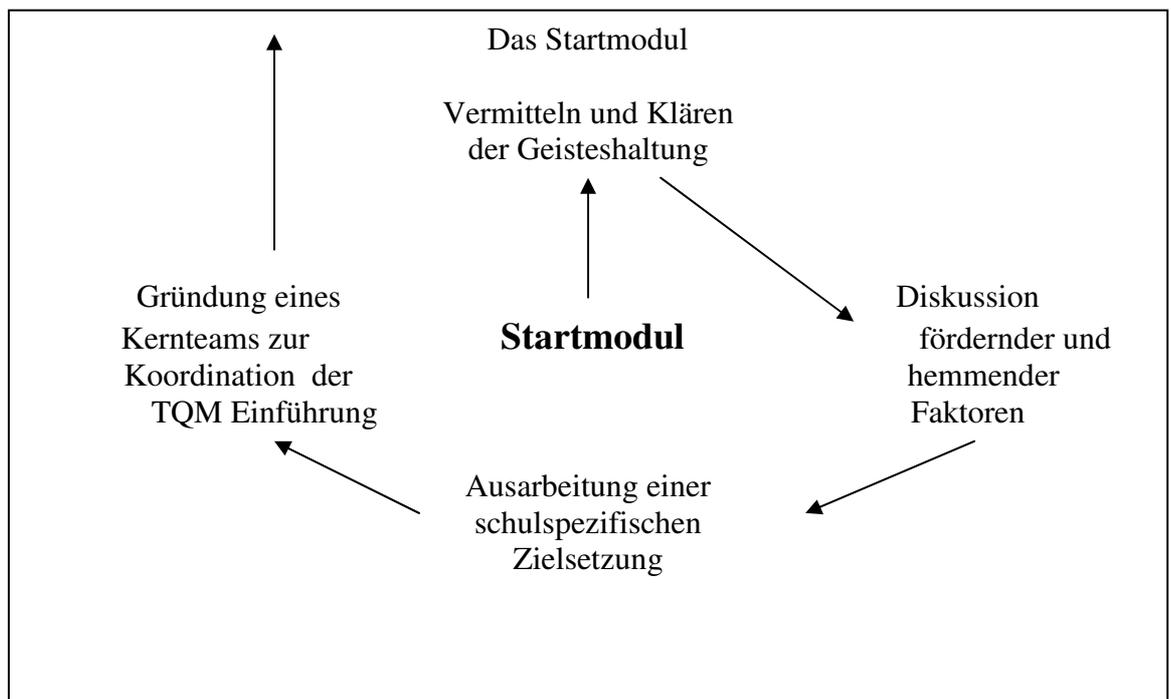


Abbildung 36: Das Startmodul<sup>370</sup>

Zur Standortbestimmung erfolgt nun eine Selbstevaluation der Fachschule. Diese kann begleitend durch ein Benchmarking unterstützt werden. Ein Benchmarking auf der Ebene einer gleichwertigen Fachschule kann Klarheit über Resultate und Prozesse sowie über neu zu entwickelnde Ziele bringen. Wichtig ist jetzt die Auswahl der einzelnen Module nach schulspezifischen Prioritäten aufbauend aus den Ergebnissen der Selbstevaluation und des Benchmarking. In der folgenden Phase werden einzelne Module konkret bearbeitet. Zur Integration der Ergebnisse in den Tagesablauf erfolgt eine Dokumentation in einem QM-Handbuch. Die einzelnen Projekte fließen in den Kreislauf wieder ein und werden so in kontinuierliche Prozesse übergeleitet.<sup>371</sup> Für den in dieser Arbeit dargestellten Qualitäts-

<sup>369</sup> vgl. ebda.

<sup>370</sup> vgl. ebda. S. 50

<sup>371</sup> vgl. ebda.

entwicklungsprozess müssen zu dem BTQM das Kriterium *Partnerorientierung* und der Indikator *Partnerzufriedenheit* zugefügt werden.

Konkret bietet Radtke eine Umsetzung auf drei Ebenen an:

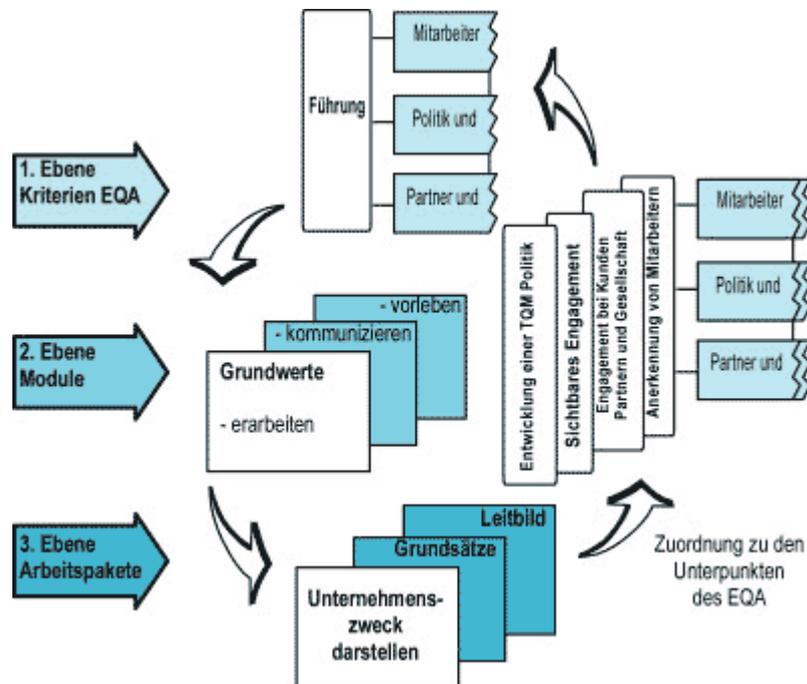


Abbildung 37: Ebenen der Berliner TQM Umsetzungsmodells<sup>372</sup>

Aus der Ebene der EQA Kriterien werden Module abgeleitet, die wiederum in konkrete Arbeitspakete differenziert und den Unterpunkten des EQA zugeordnet werden.

### 5.1.3.. Das Reifegradmodell nach Malorny

Der Weg zu einem umfassenden Qualitätsmanagement kann nach Malorny in vier grundsätzliche Phasen eingeteilt werden. In jeder Phase gewinnt die Schule zunehmende Kompetenzen. Malorny legt in seinem Reifegradmodell folgende Phasen zugrunde<sup>373</sup>:

In der **Sensibilisierungsphase** erfolgt zunächst ein grundlegender Bewusstseinswandel. Diese Phase bereitet die Lehrer und andere Mitarbeiter auf die Einführung von TQM vor und klärt wesentliche Voraussetzungen, um ein breites Bewusstsein und eine große Akzeptanz für TQM zu schaffen. Das beinhaltet eine ausführliche Kommunikation über Zielsetzung und Ansprüche (Geisteshaltung) und eine generelle Schulung und Qualifizierung der

372 ebda. S. 47

373 vgl. Malorny, C.: TQM umsetzen – Der Weg zur Business Excellence, Stuttgart 1996, S. 331 ff. und S. 352 ff.

Mitarbeiter. Einzelne konkrete Maßnahmen werden durch Erfahrungen mit Evaluation und Änderungsprozessen in Gang gesetzt.

In der **Realisierungsphase** wird die Anwendung und Entfaltung des TQM auf die gesamte Schule bzw. das Berufskolleg vorangetrieben. Diese Phase zielt auf einen Leitungs- und Strukturwandel des gesamten Berufskollegs ab. Um einen nachhaltigen Wandel von Leitung und Struktur umsetzen zu können ist auch eine erhebliche Veränderung im Verhalten der Mitarbeiter erforderlich. In der Realisierungsphase stehen Qualifikation- und Schulungsmaßnahmen im Vordergrund. Eine wachsende Dezentralisierung und eine erhöhte Eigenverantwortlichkeit können die Mitarbeiter von TQM überzeugen.

Der bisher erfolgte Verbesserungsprozess wird in der **Stabilisierungsphase** beschleunigt und gefestigt. Weiterhin muss die Institution sich verstärkt innovativ ausrichten um durch starke Kunden- und Prozessorientierung einen möglichst hohen Gewinn aus dem bisherigen Veränderungsprozesse zu ziehen. Ein sehr wichtiges Ziel ist dabei auch die Vernetzung der bisher durchgeführten Einzelmaßnahmen. Erfolgreiche Methoden und Ansätze müssen im ganzen Kollegium kommuniziert und standardisiert werden. Auf diese Weise kann sich aus bewährten Einzelaktionen ein ganzheitliches Schulkonzept entwickeln.<sup>374</sup>

Die **Phase der Exzellenz** soll den TQM-Prozess verfeinern und dynamisieren, d. h.: sämtliche Veränderungs- und Verbesserungsmaßnahmen müssen in die tägliche Arbeit integriert werden. Die Fachschule zeichnet sich durch eigenverantwortlich handelnde und kreative Lehrer und Mitarbeiter aus und gewinnt dadurch neue Impulse und Dynamik für das Alltagsgeschehen. Dabei gewinnt die Fachschule nicht nur Attraktivität nach innen sondern auch nach außen.

Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich um eine fortwährende Verbesserung der schulischen Prozesse und Ergebnisse handelt. Exzellente Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie kontinuierlich nach Erneuerungen und Verbesserungen suchen, dies aber aus einer inneren Ruhe heraus vornehmen können.<sup>375</sup>

Jede Phase ist durch charakteristische Merkmale und Hauptstellhebel gekennzeichnet. Dabei können einzelne Phasen zwar für sich als abgeschlossen betrachtet werden, das Haupt-

---

374 vgl. Radtke 1998, S. 35 ff.

375 vgl. ebda.

augenmerk muss jedoch auf die kontinuierliche Verfolgung des gesamten Vorhabens und auf die Gestaltung der Verbindungsstellen zwischen den Phasen gerichtet werden.

Die Abgrenzungen der vier Phasen untereinander kann durch die Punktzahlen des EQA erfolgen. Jede Phase kann einen Zuwachs von ca. 250 Punkten bringen. Mit 750 Punkten, d. h. mit Eintritt in die vierte Phase kann die Einführung von TQM in einer Einrichtung als abgeschlossen betrachtet werden. Obwohl TQM nun umgesetzt wird befindet sich die Schule weiterhin auf dem Weg der ständigen Verbesserung und Verfeinerung in unterschiedlichen Abläufen und Einstellungen.

## **5.2. Divergierende Prozesse**

In diesem Abschnitt werden divergierende Prozesse in einem Qualitätsmanagementsystem beschrieben. Dazu gehören Überlegungen zu Widerständen im Kollegium, Reorganisationshemmnissen, Verfahrensprinzipien für die Qualitätsentwicklung, der Rolle des Qualitätsbeauftragten, Kontrolle vs. Reflektion, Externen Evaluation, Benchmarking und Zertifizierung, Zeit- und Kostenaufwand für Qualitätsmanagement.

### *5.2.1. Widerstände im Kollegium*

Es wurde bisher deutlich, dass Veränderungen im Sinne des TQM nur dann möglich sind, wenn die Geisteshaltung zum Qualitätsmanagement von Kollegen und der Schulleitung innerlich mitgetragen werden.

Widerstände können dabei den Prozess behindern oder sogar verhindern. Andererseits sind Widerstände eine gute Gelegenheit, Prozesse auf der Inhalts- und /oder Beziehungsebene positiv zu klären. Krebsbach-Gnath<sup>376</sup> beschreibt Erscheinungsformen des Widerstandes in Organisationen und stellt folgende Schlüsselgruppen vor:

*Missionare* sind von der Richtigkeit der Veränderungen überzeugt, wollen an der Entwicklung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses beteiligt sein und andere für die aktive Mitarbeit daran gewinnen.

Die *Gläubigen* werden von den Missionaren von der Notwendigkeit und Richtigkeit der Vorhaben überzeugt und arbeiten aktiv im Sinne der Neuerungen mit.

---

<sup>376</sup> vgl. Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.): Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management. Frankfurt am Main 1992, S. 39

Die *Lippenbekenner* äußern sich durchaus positiv zu den geplanten Prozessen. Es folgen aber keine konkreten Handlungen und Konsequenzen aus dieser Einstellung, sodass hier schon eine milde Form des Widerstandes festzustellen ist.

Die *Gleichgültigen, Abwartenden und Untätigen* bilden in der Regel die Mehrheit in Organisationen und Gruppen. Sie sehen keine Notwendigkeit zu Veränderungen und, da sie ihr bisheriges Arbeiten auch als erfolgreich erlebt haben, stehen sie den Vorhaben abwartend gegenüber. Veränderungen sind ihnen zu arbeitsintensiv.

Die Gruppe der *Widerstandskämpfer /Untergrundkämpfer* leistet im Gegensatz zu den beiden letztgenannten Gruppen einen aktiven Widerstand gegen die Veränderungsprozesse. In informellen Gesprächen versuchen Sie den Meinungsbildungsprozess in ihrem Sinne zu beeinflussen und sind oft erfolgreich dabei, die alten Verhaltensmustern, Strukturen und Abläufe aufrecht zu halten und das Neue ad Absurdum zu führen.

Die *aufrechten Gegner* formieren ihren Widerstand offensichtlich. Sie halten die Veränderung in der Sache für falsch und Denken nicht um die Erhaltung eigener Privilegien.

Die *Emigranten* haben innerlich gekündigt und leisten keinen Widerstand. Sie verweigern sich selbst und orientieren sich neu.

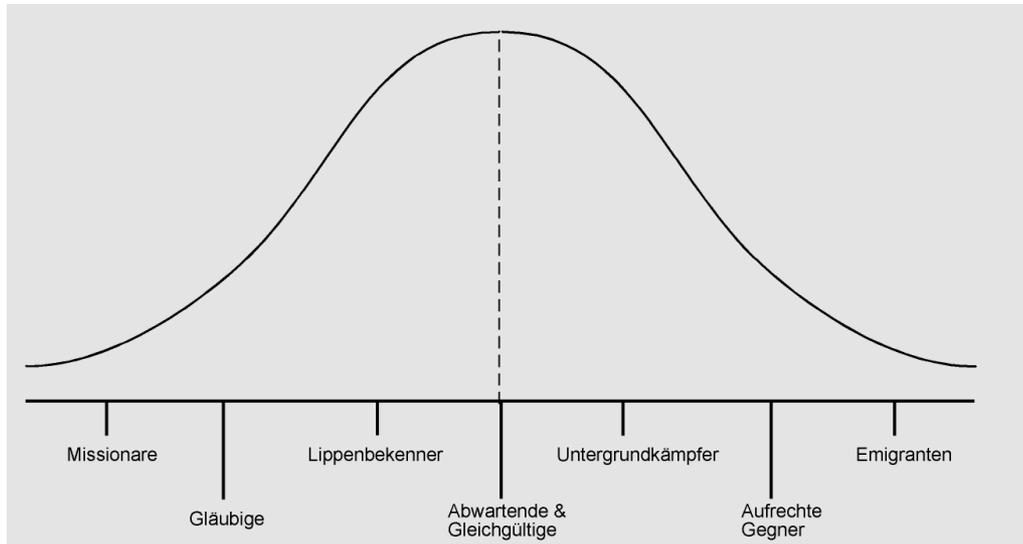


Abbildung 38: Erscheinungsformen des Widerstandes – Idealtypische Häufigkeitsverteilung<sup>377</sup>

Krebsbach-Gnath fordert einen differenzierten Umgang mit den unterschiedlichen Schlüsselgruppen. Die *Gläubigen* sollen nach ihrer Meinung Anreize erhalten, im Sinne einer

377 ebda. S. 39

Belohnung, um aktiv an Verbesserungen mitzuwirken. *Lippenbekenner* sollte man mit konkreten Zielvereinbarungen beim Wort nehmen und die Fortschritte regelmäßig überprüfen. Der Gruppe der *Gleichgültigen* sollen die Vorteile der Veränderung immer wieder deutlich gemacht werden. Mit den *Widerstandskämpfern* soll eine inhaltliche Auseinandersetzung geführt werden. Sie sollen nicht angegriffen oder reglementiert werden, da sie dadurch nur in ihrem Verhalten bestärkt würden.

### 5.2.2. Reorganisationshemmnisse in einer Fachschule

Ott weist auf Widerstände als Reorganisationshemmnisse hin. Er vertritt die Auffassung, dass durch eine kontinuierliche Reorganisation sich die Organisation selbst in Frage stellen würde. Organisation sei als Schaffung von dauerhaften Regeln definiert, die zumindest für eine absehbare Zeit bestehen sollen. Dauerhaftigkeit ist ein Wesensmerkmal der Organisation.

Reorganisation bringt einen gewissen Nutzen, bringt aber auch Kosten mit sich. Aus Wirtschaftlichkeitsüberlegungen heraus ist nach Ott Reorganisation dann durchzuführen, wenn der damit verbundene Nutzen für das Unternehmen größer ist als die damit verbundenen Kosten. Dabei unterscheidet Ott zwischen einer objektiven und subjektiven Sicht: Es könnte durchaus möglich sein, dass Reorganisationsmaßnahmen objektiv unwirtschaftlich aber subjektiv wirtschaftlich sind. Beispiel: Die Einrichtung einer Mensa mit eigenem Koch in einer Schule mit 20 Mitarbeitern fördert zwar das soziale Klima, ist aber sicher nicht wirtschaftlich. Bei Reorganisationsmaßnahmen weist Ott auf das Problem der Kosten-Nutzen-Asymmetrie hin: Die Kosten einer Reorganisationsmaßnahme sind der Maßnahme zuordenbar, die Höhe steht überwiegend fest, sie treten sicher auf und der Großteil der Kosten tritt sofort auf. Der Nutzen dagegen ist der Maßnahme nur schwer und direkt zuordbar, er ist schwer bewertbar, es ist unsicher, ob er überhaupt auftritt und wenn er auftritt, dann lange Zeit nach der Reorganisationsmaßnahme (Spartenorganisation --> besserer Service --> Kundenzufriedenheit --> Umsatzsteigerung). Die Unsicherheit des Nutzens gegenüber der Sicherheit bei den Kosten bewirkt, dass der Nutzen subjektiv geringer eingeschätzt werden kann, als die Kosten.

Da eine Fachschule ein System von wechselseitig aufeinander einwirkenden Komponenten ist, haben Reorganisationsmaßnahmen in einem Bereich nach Ott immer Folgewirkungen auch in anderen schulischen Bereichen. Reorganisation vollzieht sich immer als Reorgani-

sationskarussell, wie die folgende Darstellung zeigt. Die Pfeile zeigen, wieviele Reorganisationsmaßnahmen eines Typs sich in der Folge einer Maßnahme eines anderen Typs ergaben als Ergebnis einer breit angelegten Untersuchung zwischen 1964 und 1973 an:<sup>378</sup>

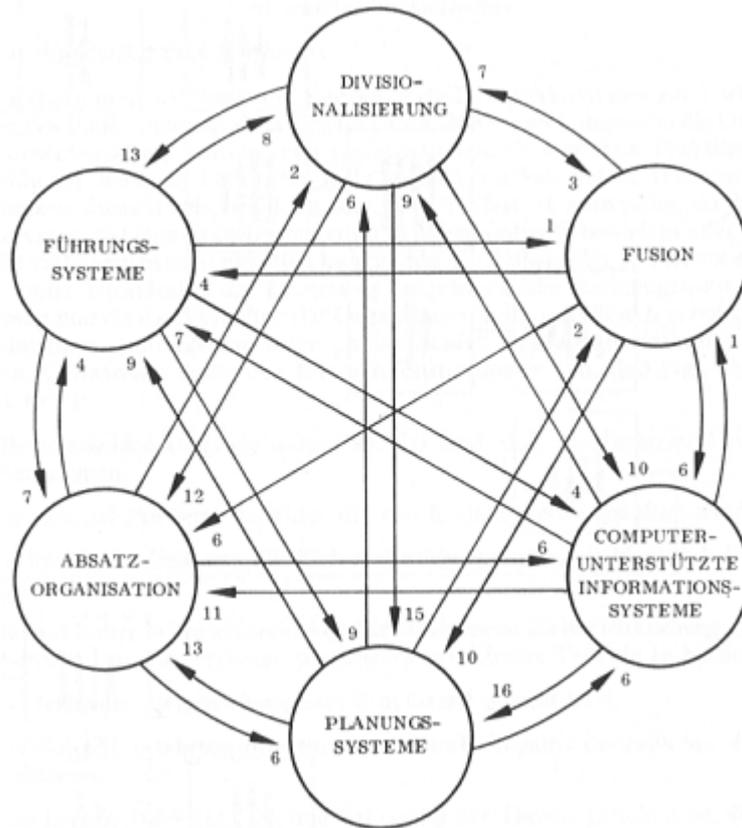


Abbildung 39: Reorganisationsmaßnahmen<sup>379</sup>

Nach Ott treffen Reorganisationsmaßnahmen auch auf psychologische Widerstände der von der Reorganisationsmaßnahme betroffenen Mitarbeiter, meist gekoppelt mit Informationsmangel; wobei diese resultieren aus:

- Änderungsmühe: Reorganisationen verändern Strukturen und Abläufe; Mitarbeiter sind gezwungen, sich umzustellen, umzulernen, sich umzugewöhnen. Dies erfordert Umstellungs-Aufwand, der gescheut wird.
- Änderungsangst: Mitarbeiter könnten befürchten, dass sie den neuen Aufgaben in irgendeiner Form nicht gewachsen sind. Dies kann sich beziehen auf die

378 Heinen, E: Industriebetriebslehre. 8 Auflage, Wiesbaden 1990, S.145

379 ebda.

- Qualifikation: Neue Aufgaben verlangen neue Qualifikationen. Diese Qualifikationen liegen vielleicht noch nicht vor bzw. sind bei einem Wettbewerber um die eigene Position besser ausgeprägt.
- Mobilität: Man ist an einen Ort gebunden (regionale Mobilität) oder befürchtet Schwierigkeiten, sich geistig auf die neue Situation einstellen zu können (geistige Mobilität).
- Änderungsrisiko: Organisatorische Veränderungen stellen die eigene ggf. über die Zeit hart umkämpfte Machtposition in Frage; Machtrelationen im Unternehmen werden neu definiert. Freiheitsspielräume, die man sich mit der Zeit geschaffen hat, müssen neu erkämpft werden. Vielleicht wird durch die Reorganisation die Bedeutung der eigenen Stelle relativiert.

Die Organisationsstruktur, die nun zur Änderung ansteht, war ja in der Vergangenheit adäquat. Die Mitarbeiter haben gelernt, dass man im Rahmen dieser Struktur erfolgreich sein kann. Diese gelernte Sorglosigkeit durch den bisherigen Erfolg bewirkt eine Ignoranz gegenüber Veränderungsnotwendigkeiten, die dissonanztheoretisch erklärt werden kann. Veränderungsnotwendigkeiten werden dabei überhaupt nicht wahrgenommen; eine Reorganisation erscheint unbegründet.<sup>380</sup>

---

380 vgl. Kostka C., Mönch A.: Change Management. Carl Hanser Verlag 2001

### 5.2.3. Verfahrensprinzipien für die Qualitätsentwicklung

Bobzien unterscheidet vier Möglichkeiten Qualität zu sichern.

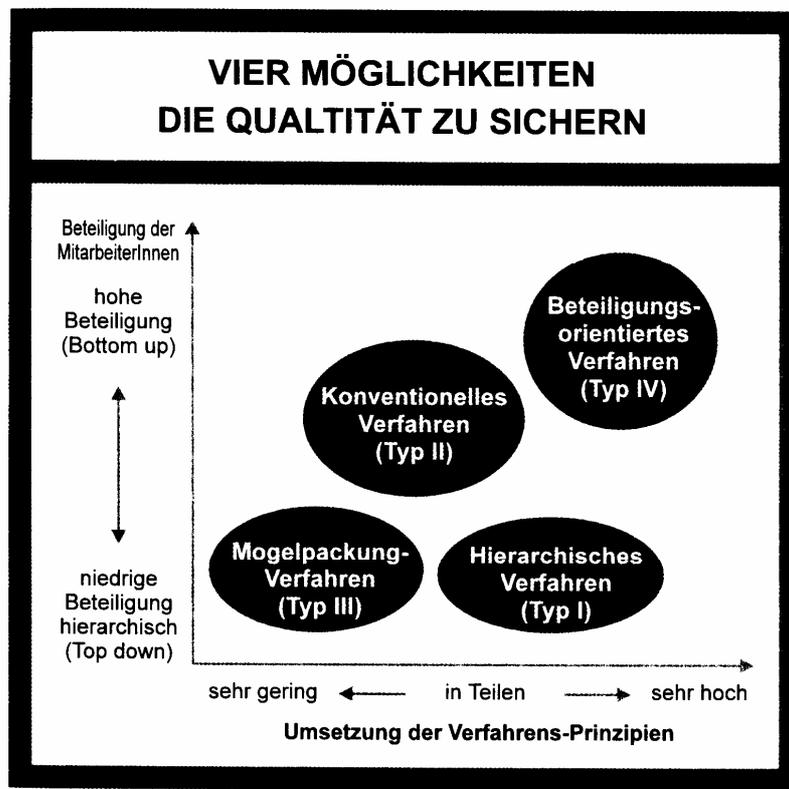


Abb. 15

Abbildung 40: vier Modelle der Qualitätssicherung

Typ I stellt ein hierarchisches Verfahren dar. Die Gestaltung und Einführung des Qualitätsmanagement-Systems wird von oben nach unten (Top Down) vorgenommen. Das obere Management stellt die Schwerpunkte des Interesses in den Vordergrund. Dabei werden häufig Rationalisierungsgedanken verfolgt. Nicht selten werden externe Berater herangezogen, die ohne Beteiligung der Mitarbeiter für die Beschäftigten planen.

Typ II ist als konventionelles Verfahren dargestellt und meint eine Kunden- und Mitarbeiterorientierung, die nur schwach ausgeprägt ist und nur selektive Qualitätsmanagementprozesse zulässt. Externe Unternehmensberater werden in Teilen einbezogen. Allerdings werden im Gegensatz zum Typ I viele Aufgaben von den Mitarbeitern erledigt.

Typ III wird als Mogelpackung dargestellt, da es sich nicht im engeren Sinne um Maßnahmen des Qualitätsmanagements handelt. Die Qualitätsbemessungen dienen möglicher-

weise dem Unterfangen auf eine günstige Art und Weise ein werbewirksames Zertifikat zu erhalten oder es handelt sich um leistungsbezogene Nutzen-Kosten-Rechnungen. Die Qualitätsmaßnahmen sind kontrollorientiert und werden von oben angeordnet.

Bei Typ IV wird ein beteiligungsorientiertes Verfahren angesprochen bei dem die Mitarbeiter von Anfang an konsequent in die Prozesse des Qualitätsmanagements einbezogen werden. Dadurch sind die Mitarbeiter stark motiviert und identifizieren sich mit dem Leitbild und den operativen Zielen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass im Bereich schulischer Qualitätsentwicklung alle Varianten zu finden sind. Denkbar ist auch, dass in einer Schule Mischformen – offen oder verdeckt - eingesetzt werden können.<sup>381</sup>

### *5.2.3. Überlegungen zur Rolle des Qualitätsbeauftragten*

Für die Koordination und Weiterentwicklung des Qualitätsentwicklungs- und Sicherungsprozesses wird häufig ein sog. „Qualitätsbeauftragter“ eingesetzt.

Nach Deming sind für die Auswahl von Qualitätsbeauftragten einige Kriterien zu beachten. Der Qualitätsbeauftragte sollte danach Akzeptanz bei möglichst vielen Mitarbeitern und Leitung, gute Kenntnis der Arbeitsinhalte, Engagement und Motivation für diese Funktion und keine ausschließliche Leitungsfunktion innehaben.<sup>382</sup> Es ist mehrfach betont worden, dass Qualität nur dann hergestellt werden kann, wenn es Aufgabe aller Mitarbeiter wird. Der Qualitätsbeauftragte hat bei allen Prozessen zwar eine herausragende, aber keine bestimmende Funktion, weshalb diese Stelle eher in der Funktion einer Stabsstelle anzuordnen ist, die mit den erforderlichen Entscheidungskompetenzen für diesen Aufgabenbereich ausgestattet ist. Ziel der Stelle eines Qualitätsbeauftragten ist die Entlastung der Leitung von den vielen einzelnen Aufgaben und Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Die Verantwortung der Leitung sollte aber nicht auf den Qualitätsbeauftragten abgetreten werden. Andererseits darf der Qualitätsbeauftragte auch nicht den Mitarbeitern etwa die Definition von Qualität vorschreiben sondern sollte sie in einem gemeinsamen Prozess mit den Mitarbeitern entwickeln.<sup>383</sup>

---

381 vgl. Bobzien et al. 1996, S. 67 ff.

382 Deming 1986

383 vgl ebda.

#### 5.2.4. Kontrolle vs. Reflektion

Nach wie vor gibt es viele Vorbehalte seitens der Mitarbeiter, die mit den Zielen des Qualitätsmanagements wenig vertraut sind, da sie auch immer eine Zunahme an Kontrolle durch den Arbeitgeber assoziierten. Häufig vermuten sie, dass diejenigen, die sie zur Qualität auffordernden, wenig von der Qualität ihrer Arbeit halten und nur geringes Detailwissen haben. Andererseits sind auch Vorbehalte seitens der Leitung eines Berufskollegs verständlich. Auch sie fragen sich, ob ihre bisherige Arbeit und Führungsaufgabe nicht den Qualitätsanforderungen entspricht und bewerten die Qualitätsdiskussion als vorübergehende Modeerscheinung oder als eine von vielen Wellenbewegungen, die schon nach kurzer Zeit wieder abflachen. Einerseits ist es aus ihrer Sicht unklug sich gegen diese Bemühungen zu stellen andererseits liegt aber auch keine ernsthafte Bereitschaft zur Veränderung vor.

Wie in den obigen Ausführungen mehrfach deutlich wurde ist es das Ziel von Qualitätsmanagement externe Kontrolle durch Selbstevaluation zu ersetzen. Dies setzt jedoch voraus dass sich die Mitarbeiter an gemeinsame Werte und Standards binden. In nahezu allen Kriterien, Modulen und Prozessen des Dienstleistungsmodells werden die Mitarbeiter im Berufskolleg beteiligt, was eine systematische Eigenreflexion durch die, die an der Erbringung der Leistungen beteiligt sind, gewährleistet. Qualitätsmanagement ist eine reflexive Prozessfolge, die innovative Impulse und Chancen entdecken sowie freisetzen soll. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass es dazukommen kann im Sinne der Typen I bis III (s.o.) ein falsches Verständnis von Qualitätsmanagement zu erlangen.<sup>384</sup>

#### 5.2.5. Externe Evaluation, Benchmarking und Zertifizierung

Die Diskussion um Pisa macht deutlich, dass Zeugnisse und Bewertungen einzelner Schulen nicht direkt vergleichbar sind. Gleichwertige Leistungen werden sehr unterschiedlich zensiert. Die Forderung nach zentralen Abschlussprüfungen werden immer deutlicher – auch in NRW. Qualitätsmanagement macht nicht nur Prozesse nach innen transparent. Es wird zu prüfen sein in welchem Maße eine Transparenz nach außen geschaffen werden

---

384 vgl. Bobzien et al. 1996

muss. Welche Basisqualifikationen und Zusatzqualifikationen liegen vor und werden in welchem Maße nachvollziehbar bewertet.

Solange viele Fachschulen und Berufskollegs für sich Qualität beschreiben und entwickeln sich aber geschlossen halten wird keine Veränderung möglich sein. Zentrale Abschlussprüfungen werden von außen gestellt und bedeuten einen Deckel von oben zu bekommen. Andererseits bietet gerade das Qualitätsmanagement die Chance Prozesse offen zu legen und in Sinne des Benchmarking – von innen heraus – freiwillig mit ausgewählten Partnern Prozesse aber auch Leistungen zu vergleichen und nach außen transparent zu machen. Es ist denkbar, dass sich z.B. Berufskollegs in evangelischer Trägerschaft zusammenschließen, gemeinsame Standards entwickeln, gemeinsame Leistungskriterien sowie Prüfungsarbeiten darstellen. Hier eröffnet sich ein großes Potential. Qualität ist gerade in der Berufsausbildung kein Privileg für die Schule. Vielmehr müssen auch die „Empfänger der Leistung“ also die Arbeitgeber und weiterführende Ausbildungsstätten die Qualität der Ausbildung mit bewerten. Erfahrungsgemäß bieten sich Schulen, die positiv von ihren Leistungen denken, solchen externen Evaluationen an.

Die Öffnung einer Fachschule nach außen ist auch in Teilbereichen möglich. Einerseits können die eigenen „Partner“ die Ergebnisse der Ausbildung evaluieren. Sie können spezielle fachliche Kompetenzen aber auch personale und soziale Kompetenzen evaluieren, da sie in die Ausbildungs- und Entwicklungsprozesse der Schüler eingebunden sind. Intern spricht sich sicher herum, wie hoch die Anforderungen und wie gut die Qualität der schulischen Ausbildung ist. Viele Praxisstellen sind in der Region miteinander vernetzt und tauschen ihre Erfahrungen aus.

Andererseits können auch einzelne Projekt mit anderen Schulen entwickelt werden. Über Landesarbeitsgemeinschaften bestehen Kontakte zu gleichartigen Schulformen. So ist es denkbar, dass sich mehrere Fachschulen, die vielleicht nicht in Konkurrenz zueinander stehen, auf gemeinsame Prüfungsinhalte für die Abschlussarbeiten in einigen Fächern z.B. Erziehungswissenschaft einigen. Die Befürchtung der Einengung mit der Folge nicht mehr auf die Fragen der Studierenden und Anforderungen aus der Praxis eingehen zu können muss hier allerdings ernst genommen werden. Umgekehrt bieten sich aber auch neue Perspektiven für die Studierenden, wenn sie wissen, dass ihre Ausbildung auch außerhalb der Schule mit einem hohen Ansehen und guter Qualität verbunden wird.

Die Frage der Zertifizierung rückt in dieser Diskussion in den Hintergrund. Eine Zertifizierung nach ISO 9001 2000 oder ein Ludwig Erhard Preis nach EFQM besagt letztlich, dass

ein gutes Qualitätsmanagement eingerichtet worden ist und danach gearbeitet wird. Kritiker sprechen noch immer davon, dass sich selbst betonierte Schwimmwesten zertifizieren lassen.<sup>385</sup> Damit soll zu Ausdruck kommen, dass nicht das Ergebnis den gesellschaftlichen Anforderungen gefallen muss sondern lediglich sichergestellt wird, dass die angegebenen Ziele erreicht werden. Eine Evaluation der Ziele und Leitbilder in Berufskollegs ist nicht erkennbar. Einerseits sind sie auch sehr unscharf und unspezifisch und andererseits ist kein fachliche Instanz in Aussicht, die hier einen Diskussionsprozess einleiten könnte.

Die persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie die Anwendung des Fachwissens in konkreten Situationen kann mit Abschlussprüfungen wie einem Kolloquium nur ansatzweise überprüft werden. Die Basisanforderungen, die Wissen und theoretische Zuordnungen deutlich machen sind dafür viel mehr hervorzuheben. Wenn es gelingen könnte, die Prozesse der Ausbildung bis hin zur Professionalisierung verständlich nach außen transparent zu machen würde die Qualität der Ausbildung im Berufskolleg an Bedeutung gewinnen.

#### *5.2.6. Zeit- und Kostenaufwand für Qualitätsmanagement*

Im Berufsalltag sind Lehrer und andere Mitarbeiter in einem Berufskolleg einer enormen Arbeitsbelastung ausgesetzt. Die persönlichen qualitativen Erwartungen an die Arbeit mit Studierenden und Klassen ist individuell hoch anzusehen und erfordert häufig ein erhebliches Maß an Mehrarbeit und Arbeitsbelastung. Qualitätsmanagement erfordert nicht nur eine neue Auseinandersetzung mit Modellen und Kriterien sondern auch viele Diskussionen und Gespräche in Konferenzen, Qualitätszirkeln und anderen Arbeitskreisen.<sup>386</sup> Wenn die Ergebnisse dieser Gruppen nicht direkt zufriedenstellend sind breitet sich immer mehr die Haltung aus, dass diese Zeit besser in die Unterrichtsvorbereitung und die Qualität des Unterrichts investiert werden sollte.

Bobzien geht davon aus, dass zwar ein erheblicher Zeitaufwand nötig ist aber keineswegs so groß um die Qualität des Unterrichtes zu beeinträchtigen. Erfahrungswerte gehen von einer Stunde Zeitaufwand pro Mitarbeiter und Woche bei der Einführung des Qualitätsmanagements aus<sup>387</sup>. 2-5% der Zeitressourcen eines Berufskollegs scheinen als Investition des Qualitätsmanagements angemessen zu sein zumal diese Zeit flexibel und planbar gestaltet

---

385 vgl. Meinhold, M.: *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*, 2. Aufl., Freiburg/ Breisgau 1997, S. 58

386 vgl. Jennessen, Sven und Kastirke, Nicole: *Schulqualität durch Schulberatung, externe Beratungskonzepte als Instrument der Qualitätssicherung*, Hamburg 2002, S. 150f.

387 vgl. Bobzien et al. 1996, S. 123

werden kann. Im Gegenzug können auch Verbesserungen der Prozesse auf der Mesoebene Prozesse auf der Mikroebene erleichtern und somit die eigene Arbeit effizienter und effektiver werden lassen.

TOM darf nicht eine Zusatzaufgabe zu den bestehenden Tätigkeiten sein oder werden sondern vielmehr soll Qualitätsentwicklung als Teamarbeit grundlegender Bestandteil des Arbeitsvertrages und als Geisteshaltung in alle Bereiche schulischer Arbeit hineinwirken. Die Diskussion ob Qualitätsentwicklung für die Einrichtung nötig ist scheint für die Zukunft unwirklich zu sein. Vielmehr sollte die Frage in welcher Weise Qualität entwickelt werden kann im Mittelpunkt stehen.

## 6. Empirische Untersuchung

### 6.1. Einleitung

Die empirische Untersuchung hat einen explorativen Charakter. Exploration im wissenschaftlichen Kontext dieser Untersuchung wird durch Heuristiken erzielt. Heuristik als Such- oder Findungsstrategie gibt dabei nur eine grobe Richtung an, kann den Erfolg dieser Untersuchung aber nicht garantieren. Nach Reichenberg unterscheidet man zusätzlich noch den Entdeckerzusammenhang, in dem prinzipiell alles erlaubt ist, und dem Begründungszusammenhang, in dem nach strengen Kriterien der Wissenschaft Hypothesen gebildet, überprüft und gerechtfertigt werden müssen.<sup>388</sup> Bortz und Döring sind der Meinung, dass Kreativität und Systematik im Sinne einer systematischen Exploration keine widersprüchlichen Konstrukte darstellen. Vielmehr erhöhen (berufliche) Erfahrungen und systematisches Vorgehen die Wahrscheinlichkeit, empirisch brauchbare Hypothesen und Theorien zu finden.<sup>389</sup> Der explorative Charakter dieser empirischen Untersuchung hat die Zielsetzung zur Bildung von Hypothesen und Theorien beizutragen sowie diese Hypothesen und Theorien zu überprüfen.

Inhaltlich setzt sich diese empirische Untersuchung mit der Bedeutung der Qualitätsmerkmale und Qualität der Umsetzung von Lernortkooperationen für die Erzieherausbildung aus der Perspektive der Fachschule für Sozialpädagogik auseinander.

Aus dem Kontext der Kapitel 4 und 5 wird also nur ein Teilbereich herausgegriffen, an dem die oben beschriebenen Prozesse der Qualitätssicherung evaluiert werden.

### 6.2. Forschungsstand und Theorie

Theoretischer und empirischer Forschungsstand zum Thema

Empirische Untersuchungen zur Qualitätssicherung in Verbindung mit der Lernortkooperation liegen mir och nicht vor. Die Boschstiftung hat in Verbindung mit der Akademisierung der Erzieherausbildung und in Kooperation mit einzelnen Hochschulen die Notwendigkeit

---

<sup>388</sup> Reichenbach, H.: Experience an Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge. Iniversity of Chicago Press, 1938

<sup>389</sup> vgl. Borts, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluationfür Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg 2006 S. 354 ff.

und Aktualität dieses Themas erkannt und aufgegriffen. Erste Veröffentlichungen liegen bereits vor<sup>390</sup>

### 6.3. Theoretisches Modell der Untersuchung

Die Bedeutung der Qualitätsmerkmale kann für einzelne Ausbildungsstätten unterschiedliche Prioritäten haben. Indikatoren sind einerseits fachliche Ansprüche, Anforderungen von Praxisstellen, Trägern, Beiräten, Geldgebern u.a. direkten, indirekten, internen und externen Kunden. Die Qualität der Umsetzung beschreibt den Grad der Realisierung einzelner Indikatoren in der Erzieherausbildung.

Ausgangspunkt für diese Untersuchung ist die vorliegende Ausarbeitung zur Qualitätssicherung in der Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildungspartner. Bildungspolitisch existiert ein Zusammenhang zu dem gemeinsamen Positionspapier vom Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA), der Arbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher (BAG-KAE) und die Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieherinnen (BöfAE) im Mai 2004 zur "Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland ". Gerade in der aktuellen Akademisierungsdiskussion für die Erzieherausbildung werden fachliche Kompetenzen der Fachschulen für Sozialpädagogik gefragt und in die Auseinandersetzung um eine bessere Ausbildung eingebracht. Auf der Basis dieser Zielsetzung wird davon ausgegangen, dass die Fachschulen für Sozialpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland qualitative Dimensionen der Lernortkooperationen fest in der Ausbildung verankert haben.

---

<sup>390</sup> vgl. Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik I Freiburg 2008 und Forschung in der Frühpädagogik II Freiburg 2009

## 6.4. Dimensionen der Lernortkooperation und Hypothesenbildung

In diesem Kapitel werden Erkenntnisse und Annahmen aus den vorherigen Ausführungen aufgegriffen und Hypothesen gebildet. Den unterschiedlichen Prozessen der Qualitätssicherung lassen sich weitere Dimensionen als Ordnungsbegriffe zuordnen, die wiederum eine Vielzahl von Einzelaspekten komprimieren können. Der inhaltliche Fokus wird im Folgenden auf die Qualität von Lernortkooperationen gelegt unter besonderer Berücksichtigung der zuvor dargestellten Ziel-, Unterstützungs-, Kern-, Evaluations- und Verbesserungsprozesse. Die Dimensionen lauten: **Struktur, Transparenz, Kontinuität und personale Beziehungen.**

### 6.4.1. Struktur

Unter Struktur wird die Art der Zusammensetzung eines Systems aus Elementen und die Menge der Relationen beziehungsweise Operationen verstanden, welche die Elemente untereinander verbinden. Strukturen im Sinne von Organisationsstrukturen werden durch grundlegend festgesetzte Regeln aufgebaut, die genau beschreiben, welche Abteilung innerhalb dieser Strukturen welche Aufgaben zu erledigen hat. Organisationsstrukturen haben eine starke inhaltliche Nähe zur Aufbauorganisation, deren Zweck es ist eine " sinnvolle arbeitsteilige Gliederung und Ordnung der betrieblichen Handlungsprozesse durch die Bildung und Verteilung von Aufgaben (Stellen) zu erreichen. "<sup>391</sup>

Ein bedeutsamer Zielprozess ist die Entwicklung von Leitzielen, in denen auch Aussagen zur Lernortkooperation bzw. Kooperation mit Ausbildungspartnern gemacht und aufgeschrieben werden. Im Rahmen schulischer Arbeit werden diese Ziele auch im Schulprogramm niedergelegt.

Die erste Hypothese lautet: **Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm definiert.**

Nachdem die Ziele für die Kooperation mit Ausbildungspartnern festgelegt wurden, werden nun die Voraussetzungen für die eigentlichen Kernprozesse geschaffen und Ausbildungspartner in die Wertschöpfungsprozesse der Fachschule einbezogen. Mit diesen Ausbildungspartnern werden die für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte gemeinsam entwickelt. Für die Auswahl der Ausbildungspartner werden unter-

---

<sup>391</sup> vgl. Kosiol, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Gabler 1968; S. 80; Müller-Schöll, Albrecht; Priebke, Manfred: Sozialmanagement; zur Förderung systematischen Entscheidens, Planens, Organisierens, Führens und Kontrollierens in Gruppen; 2. Auflage, Frankfurt am Main 1989, S. 79 ff.

schiedliche Anforderungen gestellt. In der empirischen Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, welche Anforderungen an die Praxisstellen aus Sicht der Schulen bedeutungsvoll sind.

Anforderungen an Praxisstellen sind zum Beispiel das Vorlegen einer schriftlichen pädagogischen Konzeption, das Vorlegen einer Ausbildungskonzeption, nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung, spezielle Fachkompetenzen, verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen in der Fachschule, schriftliche Kooperationsvereinbarungen oder auch nicht schriftliche d.h. mündliche Kooperationsvereinbarung, Qualitätsmanagement in der Praxisstelle, kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Fachschule, Verbundenheit mit den Trägern.

Ein weiteres strukturelles Merkmal für die Unterstützungsprozesse ist die Klärung der Zuständigkeit für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern, wobei geklärt wird, ob der Schulleiter beziehungsweise sein Stellvertreter, ein Abteilungsleiter, Qualitätsbeauftragte, einzelne Fachlehrer, die Bildungsgangkonferenz und/oder der Ausbildungsbeirat diese Aufgaben wahrnehmen. Eine wichtige Voraussetzung ist die Schulung der Schulleitung und/anderer Lehrer in Qualitätsmanagement.

Die Hypothese für die Unterstützungsprozesse lautet:

**Für eine gelingende Kooperation müssen die institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.**

Die Kernprozesse zwischen der Fachschule und den Ausbildungspartnern können auf mehreren Ebenen identifiziert werden: einerseits ist es strukturell geklärt, dass erfahrene Praktiker im Unterricht mitarbeiten. Weiterhin werden die Ausbildungspartner in die fortlaufende Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums, die Erstellung von Ausbildungsplänen sowie Leistungsanforderungen einbezogen. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt werden, dann ist die Kooperation mit den Ausbildungspartnern ein struktureller Bestandteil der Erzieherausbildung.

Die Hypothese lautet: **Die Kooperation mit den Ausbildungspartnern ist ein struktureller Bestandteil der Erzieherausbildung.**

Zu den strukturellen Erfordernissen der Evaluationsprozesse gehört einerseits die gemeinsame Festlegung der Beurteilungskriterien für berufliche Handlungskompetenzen. Das meint die Absprachen darüber, in welchem Umfang und mit welcher Qualität Ausbildungsprozesse in der Praxis aber auch im Unterricht bewertet werden können. Andererseits

wird auf der nächsthöheren Ebene geklärt, wann eine Kooperation erfolgreich ist und gegebenenfalls wann sie nicht erfolgreich ist. Die Hypothese lautet: **In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluation und mit der Praxis getroffen.**

Verbesserungsprozesse greifen die Ergebnisse der Evaluation auf. Weiterhin besteht die Notwendigkeit Rückmeldungen von „Kunden“ systematisch zu erfassen, „Beschwerden“ zu managen und Verbesserungen im Sinner einer lernenden Organisation einzuleiten.

Die Hypothese zu den Verbesserungsprozessen lautet:

**Eine Struktur für ein Beschwerdemanagement und ein Verbesserungsmanagement liegt im Berufskolleg vor.**

#### *6.4.2. Transparenz*

Transparenz bezeichnet in diesem Zusammenhang Konzepte oder Ereignisse die allen Teilnehmern gleich durch- und einsichtig erscheinen. Transparenz meint unter dem Aspekt der Zielprozesse die Durchsichtigkeit, bzw. Bekanntheit der Inhalte des Leitbildes. Es ist zu klären, in welchem Maße die Schulleitung, Lehrer, Studierende und Ausbildungspartnern das Leitbild kennen. Die Hypothese hierzu lautet:

**Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.**

Die getroffenen Vereinbarungen für die Ausbildungskooperationen müssen den Lehrern, den Studierenden und den Ausbildungspartnern transparent gemacht werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Schulleitung bzw. die Abteilungsleitung an diesen Prozessen direkt beteiligt sind und somit über die erforderliche Transparenz verfügen. Die Hypothese zu diesem Merkmal lautet:

**Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.**

Im Bereich der Kernprozesse werden die Anforderungen nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert. Diese beziehen sich sowohl auf die Praktika als auch auf Prozesse im Unterricht. Das bedeutet auch, dass klare Kriterien für schriftliche und fachpraktische Leistungen vorliegen. Die Hypothese lautet:

**Die schriftlichen und fachpraktischen Leistungen werden nach klaren Kriterien angewandt.**

Zur Transparenz gehört auch, dass die Evaluationsstrukturen eindeutig und bekannt sind und zwar für die Ausbildungspartner, Lehrer und auch die Studierenden/Praktikanten.

Die Hypothese hierzu lautet:

**Die Struktur der gemeinsamen Evaluation ist den Ausbildungspartnern deutlich.**

Die Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt, während gleichermaßen Verbesserungsmaßnahmen ebenfalls transparent gemacht werden. Die Hypothese lautet:

**Die Ergebnisse/Veränderungen aus den Anregungen und Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.**

#### *6.4..3. Kontinuität*

Kontinuität bezeichnet lückenlose Zusammenhänge, Stetigkeit, fließende Übergänge, einen durch keine Grenze unterbrochenen Zusammenhang oder einen ununterbrochenen, gleichmäßigen Fortgang. Kontinuität wird ausgezeichnet durch Abläufe und Prozesse, die stetig laufen und sich dabei gleichmäßig in einer Richtung verändern können. Abrupte und sprunghafte Veränderungen sind nicht zu erwarten, sofern die Einflussfaktoren konstant bleiben. Daraus kann eine erhöhte Sicherheit gegenüber dem Ablauf gewährleistet werden. Ein betriebliches Kontinuitätsmanagement beinhaltet Konzepte, Planungen und Maßnahmen, die zur Absicherung der Geschäftstätigkeit gegenüber Risiken und Krisen beitragen sollen.<sup>392</sup> Die Grundwerte werden von den Lehrern kontinuierlich im Unterricht, in besonderen Situationen, in den Praxisstelle und in anderen Bereichen „gelebt“.

Die Unterstützungsprozesse müssen regelmäßig den neuen Erfordernissen angepasst werden, wobei die getroffenen Vereinbarungen durch Regelung im Einzelfall, aber auch durch grundsätzliche Absprachen mit den Ausbildungspartnern aktualisiert werden.

Im pädagogischen Alltag ist zu klären, ob verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern und/ oder zwischen der Schule und den Ausbildungsstellen als Institutionen Kontinuität herstellen können.

Kontinuität in Evaluationsprozessen beinhaltet die regelmäßige Bewertung von Entwicklungen und Leistungen im Ausbildungsprozess und Absprachen mit den Ausbildungspartner über den Leistungsstand der Studierenden. Weiterhin werden auch die Ausbildungspartner nach ihrer Zufriedenheit befragt.

---

<sup>392</sup> vgl. Wikipedia; Die freie Enzyklopädie 2006 URL: Wikipedia.de (21.10.06)

Für die Verbesserungsprozesse werden kontinuierliche Maßnahmen eingeleitet.

#### *6.4.4. personale Beziehungen*

Personale Beziehungen richten den Blick zunächst auf den Begriff „Personal“, mit dem die in jeder Art von Organisation in abhängiger Stellung arbeitenden Menschen bezeichnet werden, die innerhalb einer institutionell abgesicherten Ordnung eine Arbeitsleistung gegen Entgelt erbringen. Dabei deutet der Begriff Personal auf überindividuelle Ordnungen hin, in denen Menschen nicht beliebig handeln, sondern für übergeordnete Ziele von Organisationen Leistungen erbringen. Personale Beziehungen tragen relativ dauerhaft zur Erfüllung von Organisationszielen bei.<sup>393</sup>

Die Ziele und das Qualitätsverständnis der Fachschule wird bei den Ausbildungsstätten sichtbar durch die Person des Schulleiters, einzelne Fachlehrer und gegebenenfalls sogar das gesamte Kollegium.

Die Merkmale zu personalen Beziehungen: Fachlichkeit, Flexibilität, Erreichbarkeit, Verbindlichkeit, Praxiserfahrung, die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen, die Belange der Praxis werden berücksichtigt und/oder weitere Merkmale fördern die Kooperation mit den Ausbildungspartnern im Rahmen der Unterstützungsprozesse.

Im Bereich der Kernprozesse werden personale Beziehungen besonders wichtig, wenn Fachlehrer Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis übernehmen, in den Ausbildungsstätten hospitieren und sogar dort beratend mitwirken.

Personale Beziehungen in Evaluationsprozessen erfassen die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation in Abhängigkeit von Beziehungen so der Schulleitung, einzelnen Fachlehrern und der Fachschule als Ganzes. Dabei werden die Lehrer auch in die Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden.

Die Verbesserungsprozesse fokussieren die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern im Blick auf die Realisierung von gemeinsamen Prozessen und Verbesserungen.

#### *6.4.5. Tabellarische Darstellung der Hypothesen*

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

---

<sup>393</sup> vgl. ebda.

	<b>Struktur</b>	<b>Transparenz</b>	<b>Kontinuität</b>	<b>Personale Beziehungen</b>
<b>Zielprozesse</b>	Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm definiert.	Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.	Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt.	Das Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar.
<b>Unterstützungsprozesse</b>	Für eine gelingende Kooperation müssen die institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.	Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.	Erforderliche Anpassungen und Veränderungen der Kooperationsvereinbarungen werden regelmäßig vorgenommen.	Verschiedene Faktoren/ Merkmale erhöhen die Zufriedenheit in den Kooperationsbeziehungen.
<b>Kernprozesse</b>	Die Kooperation mit den Ausbildungspartnern ist ein struktureller Bestandteil der Erzieherausbildung.	Die schriftlichen und fachpraktischen Leistungen werden nach klaren Kriterien angewandt.	Für eine dauerhaft gute Kooperation werden mehrere Kriterien beachtet.	Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.
<b>Evaluationsprozesse</b>	In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluationen mit der Praxis getroffen.	Die Struktur der gemeinsamen Evaluation wird den Ausbildungspartnern deutlich..	Die gemeinsame Evaluation erfolgt in Alltagsprozessen regelmäßig.	Die allgemeine Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist auch an Personen festzumachen.
<b>Verbesserungsprozesse</b>	Eine Struktur für das Beschwerde- und Verbesserungsmanagement liegt im Berufskolleg vor.	Die Ergebnisse / Veränderungen aus den Anregungen und Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner erhöht sich, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.

Abbildung 41: Darstellung der Hypothesen

## **6.5. Methoden**

### *6.5.1. explorativer Pretest*

Ein explorativer Pretest sollte dazu dienen den inhaltlichen und untersuchungstechnischen Ablauf der Untersuchung im Vorfeld sicher zu stellen. Im November 2004 wurde der erste Entwurf eines Fragebogens 15 möglichen Personen der Zielgruppen vorgelegt und diskutiert. Dabei wurden einige Formulierungen dem internen Sprachgebrauch angepasst und die Ergänzungen beziehungsweise Verbesserungsvorschläge weitgehend in den Befragungsbogen eingearbeitet.

### *6.5.2. Untersuchungsdesign*

Im Blick auf die theoretischen Befunde wurden die Fragen aufgeteilt in die Dimension: Struktur, Transparenz, Kontinuität und personale Beziehungen. Die Prozessebenen für Ziel-, Unterstützungs-, Kern-, Evaluations- und Verbesserungsprozesse wurden ebenfalls in die Fragestellungen eingearbeitet. In der Befragung werden grundsätzlich die Bedeutung und die Qualität der Umsetzung in die Praxis der Fachschule für Sozialpädagogik zu den einzelnen Aussagen aufgenommen. Die einzelnen Themenbereiche werden bereits im vorangehenden Kapitel aufgegriffen und beschrieben.

Der Fragebogen wurde mit einem Deckblatt und einem Anschreiben an die Schulleiter versehen, in dem das Anliegen der Befragung und einige Erklärungen zu den Antwortmöglichkeiten sowie die Beschreibung der einzelnen Kategorien dargestellt wurden. Zur Unterscheidung der einzelnen Bundesverbände wurde in der Kopfzeile die Absicht und der Adressatenkreis genannt (z. B. Erhebung in katholischen Ausbildungsstätten). In den ersten vier Punkten werden allgemeine Angaben zur Fachschule beziehungsweise Fachakademie für Sozialpädagogik erfragt z. B. nach dem Bundesland, der Anzahl der Studierenden und Lehrer erhoben. Danach werden Aussagen zur Kooperation mit Ausbildungspartnern gemacht. Die folgende Aufstellung zeigt die Zuordnung der Fragen zu den Prozessen und Dimensionen.

	<b>Fragen und Aussagen</b>
<b>Zielprozesse</b>	
<b>Struktur</b>	<b>Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild des Schulprogramms definiert.</b>
	Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm beschrieben.
<b>Transparenz</b>	
	<b>Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.</b>
	Die Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer</li> <li>• Studierende</li> <li>• Ausbildungspartner</li> </ul> kennen das Leitbild und die Grundwerte der Fachschule.
<b>Kontinuität</b>	
	<b>Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt.</b>
	Die Grundwerte werden von den Lehrern kontinuierlich „gelebt“, <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Unterricht</li> <li>• in besonderen Situationen (Feste, Gottesdienste u.a.)</li> <li>• in den Praxisstellen</li> <li>• sonstiges</li> </ul>
<b>Personale Beziehungen</b>	
	<b>Das Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar.</b>
	Das Qualitätsverständnis der Fachschule wird bei den Ausbildungsstätten sichtbar, durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Person des Schulleiters</li> <li>• einzelne Fachlehrer</li> <li>• das gesamte Kollegium</li> </ul>

Abbildung 42: Zielprozesse und Dimensionen

<b>Unterstützungsprozesse</b>	
<b>Struktur</b>	<b>Für eine gelungene Kooperation müssen die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.</b>
	Für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern sind bei uns zuständig _____ Schulleiter _____ Qualitätsbeauftragte/r _____ Fachlehrer _____ Bildungsgangkonferenz _____ Ausbildungs-Beirat _____ sonstige (Bitte die Anzahl eintragen)
	Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult
	Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult
	Wir nehmen externe Beratung in Anspruch
	Folgende Anforderungen werden an Praxisstellen für eine Kooperation gestellt: Vorliegen einer schriftlichen päd. Konzeption Vorliegen einer Ausbildungskonzeption Nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung Berufserfahrung der Praxisanleiter Spez. Fachkompetenzen Verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen in der Fachschule Schriftliche Kooperationsvereinbarung Nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Kontinuierliche Zusammenarbeit Verbundenheit mit dem Träger sonstiges
	Die Fachschule entwickelt gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte
<b>Transparenz</b>	
	<b>Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.</b>
	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden Lehrern Studierenden Ausbildungspartnern transparent gemacht
<b>Kontinuität</b>	
	<b>Erforderliche Anpassungen und Veränderungen der Kooperationsvereinbarungen werden regelmäßig vorgenommen.</b>

	Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst durch Regelungen im Einzelfall Absprachen mit Ausbildungspartnern.
<b>Personale Beziehungen</b>	
	<b>Verschiedene Faktoren/ Merkmale erhöhen die Zufriedenheit in den Kooperationsbeziehungen.</b>
	Folgende (personale) Merkmale und Beziehungen fördern die Kooperation mit den Ausbildungspartnern Fachlichkeit Flexibilität Erreichbarkeit Verbindlichkeit Praxiserfahrung Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen Belange der Praxis werden berücksichtigt Weitere Merkmale:

Abbildung 43: Unterstützungsprozesse und Dimensionen

<b>Kernprozesse</b>	
<b>Struktur</b>	<b>Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Ausbildung der Erzieher werden mit den Ausbildungspartnern vereinbart.</b>
	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht.
	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums.
	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung wird mit den Ausbildungspartnern vereinbart.
	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Ausbildungsteile entwickelt.
<b>Transparenz</b>	
	<b>Die schriftlichen und fachpraktischen Leistungen werden nach klaren Kriterien angewandt.</b>
	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert.
<b>Kontinuität</b>	
	<b>Für eine dauerhaft gute Kooperation werden mehrere Kriterien beachtet.</b>
	Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut.
	Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen sind für die Kooperation aufgebaut.
<b>Personale Beziehungen</b>	
	<b>Konkrete Ansprechpartner stellen für die Ausbildungspartner verlässliche Beziehungen zu der Fachschule her.</b>
	Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.
	Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten .
	Fachkräfte wirken in Praxisstellen beratend mit.

Abbildung 44: Kernprozesse und Dimensionen

<b>Evaluationsprozesse</b>	
<b>Struktur</b>	<b>In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluationen mit der Praxis getroffen.</b>
	Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen.
	Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.
<b>Transparenz</b>	
	<b>Die Struktur der gemeinsamen Evaluation wird den Ausbildungspartnern deutlich. Die gemeinsame Bewertung von Prozessen wird geprüft.</b>
	Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner Lehrer Studierenden/ Praktikanten
<b>Kontinuität</b>	
	<b>Die gemeinsame Evaluation erfolgt in Alltagsprozessen regelmäßig. Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt.</b>
	In einem Ausbildungsprozess werden kontinuierlich Entwicklungen und Leistungen bewertet.
	Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt.
	Absprachen mit den Ausbildungspartnern über den Leistungsstand finden regelmäßig statt.
<b>Personale Beziehungen</b>	
	<b>Die allgemeine Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist auch an Personen festzumachen.</b>
	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation ist auch abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung, einzelnen Fachlehrern, der Fachschule als Ganzes.
	Die Lehrer werden in die Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden.

Abbildung 45: Evaluationsprozesse und Dimensionen

<b>Verbesserungsprozesse</b>	
<b>Struktur</b>	<b>Eine Struktur für das Beschwerdemanagement liegt im Berufskolleg vor.</b>
	Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt.
	Es gibt an der Fachschule ein Beschwerdemanagement.
<b>Transparenz</b>	
	<b>Die Ergebnisse / Veränderungen aus den Anregungen und Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.</b>
	Die Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.
	Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht.
<b>Kontinuität</b>	
	<b>Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.</b>
	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.
<b>Personale Beziehungen</b>	
	<b>Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner erhöht sich, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.</b>
	Die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden.

Abbildung 46: Verbesserungsprozesse und Dimensionen

### 6.5.3. Untersuchungsinstrumente

Als Untersuchungsinstrument für das Datenerhebungsverfahren wurde die Methode der schriftlichen Befragung mit vorgegebenen Sachverhalten gewählt, in der auf fünf Stufen-skalen hinsichtlich der Bedeutung einzelner Qualitätsmerkmale und der Qualität der Um-setzung dieser Qualitätsmerkmale beantwortet wurde. Zu jedem angegebenen Sachverhalt wurden zwei Antworten gegeben. Die Instrumente wurden eigens für diese Untersuchung konstruiert.

Die Gewichtungen bestehen aus der Ziffernfolge +2 bis -2. Die Ziffern in der ersten Spalte bedeuten:

+2 sehr bedeutsam/ wichtig	+1 bedeutsam/ wichtig	0 mal mehr, mal weniger bedeut- sam/ wichtig	-1 wenig Bedeu- tung/ eher un- wichtig	-2 ohne Bedeutung/ ganz unwichtig
----------------------------------	-----------------------------	---	---	---

Abbildung 47: Gewichtungen zur Bedeutung der Qualitätssicherung in der Fachschule

Die Ziffern der zweiten Spalte bedeuten:

+2 sehr gut, ganz hervorragend	+1 gut, hervorra- gend	0 zufriedenstellend	-1 ausreichend	-2 nicht ausrei- chend
--------------------------------------	------------------------------	------------------------	-------------------	------------------------------

Abbildung 48: Gewichtungen zur Qualität der Umsetzung der Quali-tätssicherung in der Fachschule

und beziehen sich auf den Grad der Umsetzung in der jeweiligen Ausbildungsstätte.

Die Überprüfung der Hypothesen wird in Abhängigkeit der zu untersuchenden Fragestel-lungen und zu weiten Teilen mit variablen Methoden durchgeführt.

Alle statistischen Analysen werden mit dem Statistikprogramm SPSS 13.0/ 17.0 für Win-dows, Version 13,01/ 17.0.0. vom 23.08.08 (Testversionen) und der Tabellenkalkulation Excel durchgeführt.

Für die Auswertung und Darstellung in den o.g. PC-Programmen werden die Werte neu definiert:

$$1 = +2 \quad 2 = +1 \quad 3 = 0 \quad 4 = -1 \quad 5 = -2$$

Entsprechend sind die Tabellen und Ergebnisse der Untersuchung zu lesen.

#### *6.5.4. Stichprobenkonstruktion*

Befragt wurden 168 Fachschulen beziehungsweise Fachakademien<sup>394</sup> für Sozialpädagogik aus den drei oben genannten Bundesverbänden für die Erzieherausbildung. Ein handlungsleitendes Kriterium ist dabei die Annahme, dass diese Fachschulen sich aus einem bildungspolitischen Interesse zusammengeschlossen haben und die qualitative Weiterentwicklung der Ausbildung thematisiert wird. Alle Bundesverbände setzen sich aus Landesverbänden sowie einzelnen Mitgliedschulen zusammen und verteilen sich über das Bundesgebiet.

---

<sup>394</sup> im Folgenden werden aus Gründen einer vereinfachten Lesbarkeit weitgehend nur die Fachschulen genannt. Immer sind dabei auch die Fachakademien gemeint.

In der folgenden Aufstellung werden die einzelnen Fachschulen nach den Bundesverbänden dargestellt:

	Gesamtzahl der Fachschulen / Fachakademien	evangelische Fachschulen	katholische Fachschulen	öffentliche & freie Fachschulen
Bundesland				
Baden-Württemberg	<b>34</b>	11	14	9
Bayern	<b>31</b>	7	21	3
Berlin	<b>3</b>	1	1	1
Brandenburg	<b>1</b>	1	0	0
Bremen	<b>2</b>	0	0	2
Hamburg	<b>3</b>	1	0	2
Hessen	<b>14</b>	5	4	5
Mecklenburg-Vorpommern	<b>2</b>	0	0	2
Niedersachsen	<b>16</b>	6	4	6
NRW	<b>41</b>	8	21	12
Rheinland Pfalz	<b>11</b>	3	4	4
Saarland	<b>2</b>	0	2	0
Sachsen	<b>1</b>	1	0	0
Sachsen Anhalt	<b>3</b>	1	2	0
Schleswig-Holstein	<b>0</b>	0	0	0
Thüringen	<b>4</b>	1	2	1
<b>Summe</b>	<b>168</b>	<b>46</b>	<b>75</b>	<b>47</b>

Tabelle 1: Aufstellung der befragten Fachschulen

Adressaten der Befragung waren die Schulleiter, deren Stellvertreter bzw. Abteilungsleiter/Bildungsgangleiter in größeren Schulen, die für die Qualitätsentwicklung zuständig und verantwortlich sind.

#### 6.5.5. Untersuchungsdurchführung

Die Fragebögen wurden im November 2004 an 191 Fachschulen des Bundesverbandes öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BöfAE), Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/ Erzieher (BAG KAE) und Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA) verschickt und innerhalb von zwei Monaten zurück erbeten.

### 6.5.6. Stichprobenbeschreibung

Unter den Rückläufen waren 18 Fachschulen in evangelischer und 18 in katholischer Trägerschaft. 10 Fachschulen gehörten zu dem BöfAE. Insgesamt waren 46 Rückläufe zu verzeichnen, was einem Anteil von 27,4% entspricht.

**Fachschulen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	evangelisch	18	39,1	39,1	39,1
	Katholisch	18	39,1	39,1	78,3
	Öffentlich	10	21,7	21,7	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

Tabelle 2: Rückläufe der Fragebögen

Die Aufteilung der Rückläufe nach den verschiedenen Bundesländern zeigt eine starke Tendenz aus Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden Württemberg.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nordrhein Westfalen	12	26,1	26,1	26,1
	Hamburg	1	2,2	2,2	28,3
	Bayern	10	21,7	21,7	50,0
	Baden Württemberg	8	17,4	17,4	67,4
	Hessen	5	10,9	10,9	78,3
	Niedersachsen	4	8,7	8,7	87,0
	Rheinland Pfalz	2	4,3	4,3	91,3
	Schleswig Holstein	2	4,3	4,3	95,7
	Thüringen	1	2,2	2,2	97,8
	Keine Angabe	1	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

Tabelle 3: Bundesländer der beteiligten Fachschulen

In den oben aufgeführten Fachschulen werden zum Zeitpunkt der Befragung 8759 Studierende ausgebildet. 2118 davon befinden sich im Berufspraktikum.

	Anzahl der Studierenden	Berufs- prakti- kum <sup>395</sup>
Ev FS	3591	839
Kath. FS	2670	729
öffentl. FS	2498	550
gesamt	8759	2118

<sup>395</sup> Das Berufspraktikum gibt es in Niedersachsen im Rahmen der Erzieherausbildung an der Fachschule nicht.

Tabelle 4: Anzahl der Studierenden aus den beteiligten Fachschulen

Bei einer Einteilung der studierenden Fachschüler in Gruppen ergibt sich eine Häufung (39,1%) was eine Zweizügigkeit der Klassen vermuten lässt. 7 Fachschulen sind größer als dreizügig.

**Studierende Gesamtgruppe**

Anzahl der Studierenden pro Fachschule	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig <80	8	17,4	17,4	17,4
81-160	18	39,1	39,1	56,5
161-240	13	28,3	28,3	84,8
241>	7	15,2	15,2	100,0
Gesamt	46	100,0	100,0	

Tabelle 5: Einteilung der Studierenden in quantitative Kategorien

Für die Ausbildung der Erzieher werden insgesamt 816 Lehrer eingesetzt, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass viele Lehrer nur einen Teil ihrer Arbeit in der Fachschule ableisten und häufig in mehreren Bildungsgängen tätig sind. Die folgende Tabelle zeigt die Aufteilung der Lehrer in verschiedenen Gruppen.

**Lehrer Gesamtgruppe**

Anzahl der Lehrer pro Fachschule	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig <10	6	13,0	13,0
11-20	15	32,6	45,7
21-30	11	23,9	69,6
>30	5	10,9	80,4
keine Angabe	9	19,6	100,0
Gesamt	46	100,0	

Tabelle 6: Einteilung der Lehrer in quantitative Kategorien

Analog zu der Anzahl der Studierenden finden sich 32,6% der Lehrkräfte in der zweiten Gruppe.

9 Schulen machen keine Angaben zu den Lehrerzahlen in der Erzieherausbildung. Die Klassifizierung in diverse Gruppen zeigt, dass überwiegend kleine Schulsysteme die Ausbildung der Erzieher leisten.

Die Differenzierung in Voll- und Teilzeitlehrerstellen nach den einzelnen untersuchten Schulen zeigt die nun folgende Tabelle

Differenzierung in Voll- und Teilzeitlehrerstellen

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert	Standardabweichung
Vollzeit	36	1	33	364	10,11	7,328
Teilzeit	36	2	44	435	12,08	9,247
Gültige Werte (Listenweise)	35					

Abbildung 49: Vollzeit- und Teilzeitlehrer

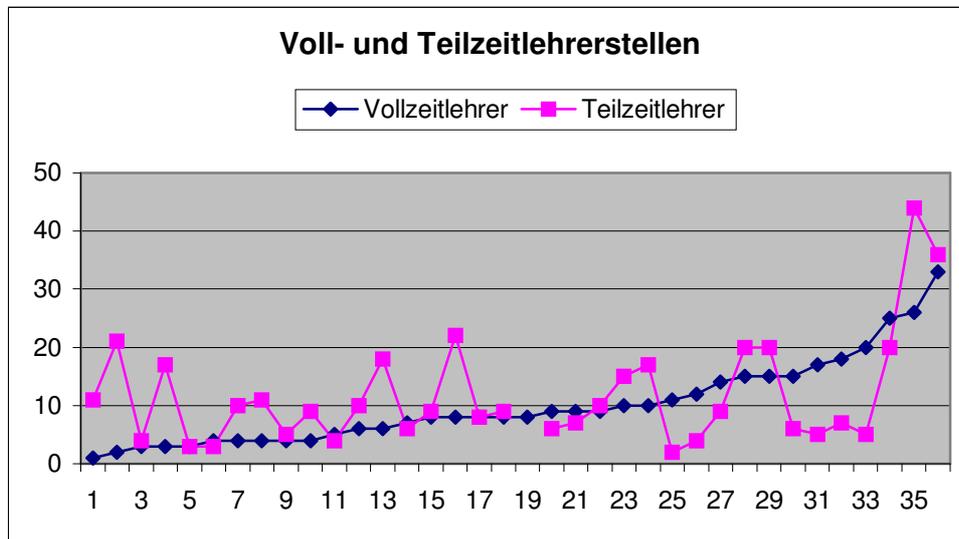


Tabelle 7: Voll- und Teilzeitlehrerstellen<sup>396</sup>

Die Kurve der Lehrer mit Vollzeitstellen verläuft bei ca. 60% aller Schulen unter zehn. Dafür ist der Anteil der Teilzeitstellen für Lehrer in Korrelation gesehen hoch. Bei einer Lehrerschaft ab 10 geht der Anteil der Teilzeitkräfte teilweise zurück.

Die folgende Tabelle zeigt die Gültigkeit (N) der einzelnen Gruppen:

		Studierende <sup>397</sup>	Anzahl der Berufspraktikanten	Anzahl der Lehrer	Vollzeit	Teilzeit
N	gültig	45	41	44	36	36
	fehlend	1	5	2	10	10
	gesamt	46	46	46	46	46

Tabelle 8: Gültigkeit der einzelnen Gruppen (Studierende, Berufspraktikanten, Lehrer)

<sup>396</sup> Die Vertikale beschreibt die Anzahl der Lehrer. Die Horizontale erfasst die Anzahl der Schulen.

<sup>397</sup> Unter- und Oberstufe

Einzelne Fachschulen haben teilweise keine oder fehlerhafte Angaben vorgenommen, was die Gültigkeit der Auswertung erschwert.

### 6.5.7. Statistische Auswertungsmethoden

Die Auswertungsmethoden entstammen der deskriptiven Statistik. Sie umfassen minimale und maximale Tabellenwerte, Summenberechnungen, Mittelwerte und Standardabweichungen. Zeitweise werden auch Häufigkeiten, Prozente, Gültige Prozente und Kumulierte Prozentwerte errechnet.

## 6.6. Ergebnisse

### 6.6.1. Auswertung der einzelnen Fragestellungen

Die Zielprozesse umfassen die Dimensionen Struktur, Transparenz und personale Beziehungen.

Die Zielprozesse wird in der Befragung zuerst durch die Aussage evaluiert: Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm beschrieben.

Die Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild einer Schule ist ein deutliches Führungsmerkmal. In einem Leitbild werden die Leitziele einer Institution konkretisiert und Aussagen über konkrete operationalisierbare Ziele gemacht. Das Leitbild wird teilweise auch als Bestandteil des Schulprogramms gesehen.

### **Bedeutung: Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Varianz
Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben B	42	1	3	1,45	,593	,351
Gültige Werte (Listenweise)	42					

Tabelle 9: Bedeutung: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild

**Statistiken**

Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben B

N	Gültig	42
	Fehlend	4
Mittelwert		1,45
Median		1,00
Modus		1
Standardabweichung		,593
Varianz		,351
Spannweite		2

Tabelle 10: Bedeutung: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild

Bedeutung		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	25	54,3	59,5	59,5
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	35,7	95,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,8	100,0
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	0	0	0	
	Ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	0	0	0	
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

Tabelle 11: Bedeutung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild

Die kumulierten Prozente der befragten Schulen geben mit 95,2% an, dass sie Aussagen zur Kooperation mit Ausbildungspartnern als sehr wichtig bis wichtig ansehen.

Die Qualität der Umsetzung beschreiben 80% (kumulierte Prozente) ebenfalls als sehr gut bis hervorragend. Auffallend ist hier allerdings, dass 11 Schulen keine Angaben zur Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien machen.

**Qualität: Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben Q**

Qualität		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervor- ragend	8	17,4	22,9	22,9
	gut, hervorragend	20	43,5	57,1	80,0
	zufrieden stellend	3	6,5	8,6	88,6
	ausreichend	2	4,3	5,7	94,3
	nicht ausreichend	2	4,3	5,7	100,0
	Gesamt	35	76,1	100,0	
Fehlend	System	11	23,9		
Gesamt		46	100,0		

Tabelle 12: Qualität: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungs-  
partnern im Leitbild

In dem Fragebogen wird die Transparenz der Zielprozesse mit der Aussage abgefragt:

- Die Schulleitung
- Lehrer
- Studierende
- Ausbildungspartner

kennen das Leitbild und die Grundwerte der Fachschule.

Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse im Blick auf die Bedeutung dieser Frage dar:

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Schulleitung kennt die Leitziele B	45	1	3	1,24	,484
Abteilungsleitung kennt die Leitziele B	25	1	2	1,16	,374
Lehrer kennen die Leitziele B	45	1	3	1,42	,583
Studierende kennen die Leitziele B	46	1	4	2,09	,939
Ausbildungspartner kennen die Leitziele B	46	1	4	1,96	,942
Gültige Werte (Listenweise)	24				

Tabelle 13: Bedeutung: Bekanntheit der Leitziele

Das Leitbild im Blick auf die Kooperation mit Ausbildungspartnern sollen insbes. die Abteilungsleiter (Mittelwert 1,16) neben den Schulleitern, Lehrern und Studierenden kennen.

Die Ausbildungspartner sollen das Leitbild gut kennen (Mittelwert 1,96).

Die Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

**Qualität: Die Ausbildungspartner kennen die Leitziele Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gültig	sehr gut, ganz hervorragend	5	10,9	13,2	13,2
	gut, hervorragend	17	37,0	44,7	57,9
	zufriedenstellend	13	28,3	34,2	92,1
	ausreichend	2	4,3	5,3	97,4
	nicht ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt		38	82,6	100,0
fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

Tabelle 14: Qualität: Bekanntheit der Leitziele

Es kann festgestellt werden, dass der Schwerpunkt der Bewertungen zwischen gut und zufriedenstellend liegt. (44,7 + 34,2%)

Die Kontinuität der Zielprozesse wird in der Befragung an den Kriterien

- im Unterricht
- in besonderen Situationen (Feste, Gottesdienste u.a.)
- in den Praxisstellen
- sonstiges

festgemacht.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Leitziele werden im Unterricht kontinuierlich gelebt B	46	1	3	1,50	,624
Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt B	46	1	3	1,57	,655
Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt B	46	1	3	1,46	,585
Die Leitziele werden in sonstigen Situationen gelebt B	19	1	4	1,63	,831
Gültige Werte (Listenweise)	19				

Tabelle 15: Bedeutung: Die Leitziele werden kontinuierlich gelebt

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Leitziele werden im Unterricht kontinuierlich gelebt Q	41	1	4	1,93	,721
Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt Q	40	1	4	1,78	,768
Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt Q	38	1	3	1,97	,545
Die Leitziele werden in sonstigen Situationen gelebt Q	17	1	3	1,88	,781
Gültige Werte (Listenweise)	17				

Tabelle 16; Qualität Die Leitziele werden kontinuierlich gelebt

Zur Frage wie gut die Leitziele im Alltag kontinuierlich gelebt werden wird die Bedeutung der Qualitätskriterien zwischen 1,46 und 1,63 (Mittelwerte) und die Qualität in der Umsetzung der Qualitätskriterien zwischen 1,78 und 1,97 bewertet. Die Bewertung der kontinuierlichen Darstellung der Leitziele in der Zusammenarbeit mit den Praxisstellen erhält in diesem Kontext die niedrigste Bewertung mit dem Mittelwert 1,97.

Zielprozesse erfassen personale Beziehungen in dem sichtbaren Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung bei den Ausbildungspartnern.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung B	42	1	5	1,90	1,008
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung B	19	1	5	1,63	1,012
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer B	41	1	5	1,37	,733
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium B	40	1	5	2,22	1,368
Gültige Werte (Listenweise)	17				

Tabelle 17: Bedeutung: Sichtbarmachung des Qualitätsverständnisses

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung Q	37	1	5	1,95	,880
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung Q	21	1	4	1,81	,750
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer Q	39	1	4	1,64	,668
Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium Q	34	1	5	2,26	1,136
Gültige Werte (Listenweise)	16				

Tabelle 18: Qualität: Sichtbarmachung des Qualitätsverständnisses

Nach außen wird das Qualitätsverständnis der Fachschulen bei den Praxisstellen sichtbar durch die einzelnen Fachlehrer (1,64), die Abteilungsleiter (1,81) und die Schulleiter (1,95). Auffallend ist, dass in der Bewertung der Bedeutung der Qualitätskriterien und der Qualität der Umsetzung bei der Person des Schulleiters keine Abweichung festzustellen ist. Das gesamte Kollegium wird jedoch mit einer ganzen Bewertungsnote in der Bedeutung der Qualitätskriterien (2,26) und Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien (2,22) niedriger bewertet.

Die Unterstützungsprozesse haben mehrere Kriterien im Blick auf die Struktur zu evaluieren: Es werden die Zuständigkeiten für die Qualitätssicherung bei den Ausbildungspartnern, die Schulung von Schulleitung und Lehrern, die Inanspruchnahme von externer Beratung und die Anforderungen an Praxisstellen für eine Kooperation in der Befragung angesprochen.

	Für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern sind bei uns zuständig
37	Schulleiter
23	Abteilungsleiter
17	Qualitätsbeauftragte/r
158	Fachlehrer
57	Bildungsgangkonferenz
7	Ausbildungs-Beirat
33	sonstige

Tabelle 19 Zuständigkeiten für Qualitätsentwicklung in den Fachschulen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult B	46	1	5	1,72	,886
Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult B	46	1	5	2,15	,942
Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch B	43	1	5	2,38	1,371
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 20: Bedeutung: Fortbildung im Qualitätsmanagement

#### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult Q	36	1	5	2,11	,950
Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult Q	37	1	5	2,38	1,037
Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch Q	34	1	5	2,85	1,258
Gültige Werte (Listenweise)	29				

Tabelle 21: Qualität: Fortbildung im Qualitätsmanagement

Die Fortbildung der Schulleiter im Qualitätsmanagement wird im Mittelwert als bedeutsam (1,66) und hervorragend in der Umsetzung (1,95) bewertet.

Die Fortbildung der Lehrer im Qualitätsmanagement wird in der Bedeutung der Qualitätskriterien mit dem Wert 2,15 und in der Qualität der Umsetzung dieser Qualitätskriterien mit 2,25 angegeben.

Die Frage nach der Inanspruchnahme externe Beratung bewerten die Fachschulen als bedeutsam bis mal mehr, mal weniger bedeutsam (2,41). Bei der Zufriedenheit über die Umsetzung (2,7) fallen relativ hohe Abweichungen auf: während die katholischen Fachschulen die Umsetzung der Inanspruchnahme externer Beratung als zufriedenstellend bezeichnen (3,09) werten die öffentlichen Schulen die Qualität der externen Beratung als hervorragend (2,33).

In der Befragung werden unterschiedliche Anforderungen an die Kooperation mit dem Lernort Praxis evaluiert:

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption B	43	1	5	1,77	1,043
Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption B	44	1	5	1,77	1,054
Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung B	44	1	5	2,18	1,386
Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisanleiter B	45	1	5	1,44	,918
Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen B	45	1	5	1,71	,991
Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung B	43	1	5	2,47	1,564

Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung B	33	1	5	3,09	1,378
Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle B	42	1	5	2,62	1,188
Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit B	43	1	4	1,40	,623
Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger B	41	1	5	2,29	1,078
Anforderung an Kooperation: sonstiges B	8	1	4	2,13	,991
Gültige Werte (Listenweise)	5				

Tabelle 22: Bedeutung: Anforderungen an Praxisstellen aus der Sicht von Fachschulen

#### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption Q	40	1	5	2,70	1,203
Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption Q	39	1	5	2,59	1,141
Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung Q	38	1	5	3,05	1,251
Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisanleiter Q	41	1	5	2,07	1,081
Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen Q	42	1	5	2,17	1,010
Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung Q	39	1	5	2,62	1,549

Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperations- vereinbarung Q	31	1	5	2,97	1,378
Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Q	38	1	5	3,08	,941
Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit Q	40	1	4	1,88	,791
Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger Q	38	1	5	2,53	1,033
Anforderung an Kooperation: sonstiges Q	8	1	3	2,25	,886
Gültige Werte (Listenweise)	4				

Tabelle 23: Qualität der Umsetzung: Anforderungen an Praxisstellen aus der Sicht von Fachschulen

Die Frage nach den Anforderungen an Praxisstellen aus der Sicht von Fachschulen wird wie folgt gewertet: Die kontinuierliche Zusammenarbeit (1,45) und die Berufserfahrung der Praxisanleiter (1,49) wird als bedeutsam und wichtig angesehen. Das Vorliegen einer schriftlichen Konzeption in den Praxisstellen wird an dritter Stelle genannt (1,77) und wird dicht gefolgt von der verbindlichen Teilnahme an Praxisanleitertreffen (1,79). Das Vorliegen einer schriftlichen Ausbildungskonzeption (1,83) und die nachgewiesene Fortbildung im Rahmen der Praxisanleitung (2,2) wird als bedeutsam und wichtig eingestuft. Schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit den Praxisstellen werden als bedeutsam und wichtig bezeichnet (2,34). Nicht schriftliche Kooperationsvereinbarungen erhalten die Bewertung 3,11 und können mal mehr, mal weniger bedeutsam in der Zusammenarbeit mit den Praxisstellen sein. In Relation zu den anderen Kriterien erscheint die Verbundenheit mit dem Träger der Praxisstelle eine untergeordnete Rolle zu spielen, obwohl die Bewertung mit 2,38 durchaus positiv angesetzt ist. Bei einer differenzierten Betrachtung fällt auf, dass die Qualität der Umsetzung in den katholischen Einrichtungen mit 2,07 und in den öffentlichen Fachschulen mit 3,44 gewertet wird. Qualitätsmanagement in den Praxisstellen scheint für die Auswahl der Kooperation mal mehr und mal weniger bedeutsam zu sein (2,61).

Die Entwicklung mit den Ausbildungspartnern von gemeinsamen Zielen, Themen und Schwerpunkten für den Lernort Schule und Praxis wird in der Befragung thematisiert.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung B	44	1	5	2,43	1,208
Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika B	45	1	5	1,82	1,007
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 24: Bedeutung: Entwicklung von Themen und Praktika mit den Ausbildungspartnern

#### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung Q	39	1	5	3,00	1,026
Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika Q	40	1	5	2,13	,992
Gültige Werte (Listenweise)	38				

Tabelle 25: Qualität: Entwicklung von Themen und Praktika mit den Ausbildungspartnern

Die Aussage, dass die Fachschule gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte entwickelt, wird aus der Sicht der befragten Schulleiter für die gesamte Ausbildung zufriedenstellend (3,08) und für die praktische Ausbildung als hervorragend (2,12) gewertet. Die Bedeutung der gemeinsamen Entwicklungsarbeit mit Ausbildungspartnern wird dabei durchaus höher angesetzt: 2,62 für die gesamte Ausbildung und 1,91 für die praktische Ausbildung.

Die Vereinbarungen zwischen den Ausbildungspartnern und den Lehrern sollen in verschiedene Richtungen transparent gemacht werden.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht B	39	1	5	2,08	1,365
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht B	38	1	5	1,34	,745
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht B	45	1	5	1,40	,751
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht B	44	1	5	1,34	,713
Gültige Werte (Listenweise)	33				

Tabelle 26: Bedeutung: Transparenz der Vereinbarungen über die Ausbildungs-Kooperationen

#### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht Q	35	1	5	2,37	1,239
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht Q	37	1	5	1,76	,863

Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht Q	42	1	5	1,98	1,024
Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht Q	39	1	5	1,85	,812
Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst Q	42	1	4	1,88	,772
Gültige Werte (Listenweise)	32				

Tabelle 27: Qualität: Transparenz der Vereinbarungen über die Ausbildungs-Kooperationen

Die Vereinbarungen für die Ausbildungskooperation werden vorrangig den Ausbildungspartnern (1,81) und den Betreuungslehrern (1,84) transparent gemacht. Die Fachschulen geben weiterhin an, dass auch die Studierenden über die Ausbildungskooperation informiert sein sollen und geben den Grad der Umsetzung als hervorragend (2,03) an. Dabei wünschen Sie sich durchaus eine noch höhere Bedeutung der Qualitätskriterien (1,36). Die Transparenz über Vereinbarungen für die Ausbildungskooperation scheint bei allen Lehrern des Kollegiums in der Fachschule deutlich weniger bedeutsam (2,1) und in der Umsetzung weniger effektiv (2,49) zu sein.

Die Notwendigkeit und Bedeutung Vereinbarungen mit den Ausbildungspartnern kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis anzupassen wird von den Fachschulen insgesamt als sehr bedeutsam und wichtig geschrieben (1,44). Der Grad der Umsetzung wird ebenfalls mit hervorragend (1,91) gewertet.

Die befragten Schulen geben in der folgenden Tabelle an welche Kriterien bzw. Indikatoren die Kooperation mit den Ausbildungspartnern fördert.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	44	1	3	1,23	,522
"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	43	1	3	1,40	,541
"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	43	1	3	1,67	,644
"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	44	1	3	1,23	,476
"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	44	1	4	1,39	,722
"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	43	1	2	1,23	,427
"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	43	1	2	1,16	,374
"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	8	0	3	1,63	1,188
Gültige Werte (Listenweise)	7				

Tabelle 28: Bedeutung: Merkmale zur Förderung der Kooperation mit Ausbildungspartnern

Die Fachschulen halten folgende Merkmale von Lehrkräften als förderlich für die Kooperation mit den Ausbildungspartnern:

- die Belange der Praxis werden berücksichtigt (1,15)
- die Fachlichkeit der Lehrkräfte (1,2),
- die Verbindlichkeit der Lehrkräfte(1,22),

- die Lehrkräfte geben den Ausbildungspartnern das Gefühl, dass sie ernst genommen werden, (1,24).
- Flexibilität der Lehrkräfte, (1,37),
- die Praxiserfahrung der Lehrkräfte (1,41),
- Erreichbarkeit der Lehrkräfte per Telefon und E-Mail (1,65)

Als weitere Merkmale werden von den befragten Schulleitern genannt:

- Transparenz,
- Sympathie,
- Vertrauen

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	3	1,76	,663
"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	38	1	5	1,92	,749
"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	40	1	4	2,15	,864
"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	38	1	4	1,82	,834
"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	4	1,95	,835
"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	3	1,68	,567
"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	40	1	3	1,63	,628
"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	10	1	3	1,80	,789

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	3	1,76	,663
"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	38	1	5	1,92	,749
"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	40	1	4	2,15	,864
"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	38	1	4	1,82	,834
"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	4	1,95	,835
"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	41	1	3	1,68	,567
"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	40	1	3	1,63	,628
"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	10	1	3	1,80	,789
Gültige Werte (Listenweise)	8				

Tabelle 29 Qualität: Merkmale zur Förderung der Kooperation mit Ausbildungspartnern

Die Qualität der Umsetzung bewerten die Fachschulen für die Kooperation mit den Ausbildungspartnern folgendermaßen:

- die Belange der Praxis werden berücksichtigt (1,63)
- die Fachlichkeit der Lehrkräfte (1,76),
- die Verbindlichkeit der Lehrkräfte(1,82),

- die Lehrkräfte geben den Ausbildungspartnern das Gefühl, dass sie ernst genommen werden, (1,68).
- Flexibilität der Lehrkräfte, (1,92),
- die Praxiserfahrung der Lehrkräfte (1,95),
- Erreichbarkeit der Lehrkräfte per Telefon und E-Mail (2,15).

Das Interesse der Fachschule an der Mitarbeit von Fachkräften aus dem Lernort Praxis bewerten die befragten Personen wie folgt:

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht B	44	0	5	1,52	1,023
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 30 Bedeutung: Interesse der Fachschule an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht Q	42	0	5	1,83	1,010
Gültige Werte (Listenweise)	42				

Tabelle 31 Qualität: Interesse der Fachschule an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern

Die Bedeutung der Kooperation zwischen der Fachschule und erfahrenen Praktikern im Unterricht wird als bedeutsam (1,61) angesehen und auch hervorragend in der Fachschule umgesetzt (1,86).

Für eine gelingende Kooperation scheint auch die Einbindung der Kooperationspartner bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums von Bedeutung zu sein.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums B	44	1	5	2,11	1,368
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 32: Bedeutung: Kooperation der Fachschule mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums

#### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums Q	42	1	5	2,64	1,100
Gültige Werte (Listenweise)	42				

Tabelle 33 Qualität: Kooperation der Fachschule mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums

Die Fachschulen sehen in einer Kooperation mit den Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums eine wichtige Aufgabe (2,12). Den Grad der Umsetzung werten die Fachschulen insgesamt mit 2,6.

Neben einem Curriculum sollen die an der Befragung teilnehmenden Personen angeben inwieweit sie eine gemeinsame Vereinbarung über das Niveau und die Leistungsanforderungen in der Erzieherausbildung für bedeutsam halten.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart B	45	1	5	2,27	1,286
Gültige Werte (Listenweise)	45				

Tabelle 34: Bedeutung: Vereinbarung über das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart Q	43	1	5	2,60	1,050
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 35: Qualität; Vereinbarung über das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung

Die Fachschulen bewerten es als bedeutsam und wichtig (2,27) das Niveau und die Leistungsanforderungen in der Erzieherausbildung gemeinsam mit den Ausbildungspartnern zu vereinbaren und festzulegen. (2,60 Qualität der Umsetzung)

In der Befragung wurden die Schulleiter befragt in welchem Maße sie die Bedeutung der Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Ausbildungsanteile gemeinsam mit den Ausbildungspartnern in ihren Fachschulen einschätzen.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt B	45	1	5	1,84	1,107
Gültige Werte (Listenweise)	45				

Tabelle 36: Bedeutung: Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Teile

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt Q	41	1	5	2,41	1,048
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 37: Qualität: Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Teile

Die Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Ausbildungsanteile sollte nach Ansicht der befragten Schulleiter gemeinsam mit den Ausbildungspartnern durchgeführt werden (1,84). Der Grad der Umsetzung dieser Entwicklungsaufgabe wird allerdings mit dem Mittelwert 2,41 voll zufriedenstellend gewertet.

Um Transparenz deutlich zu machen müssen die Beurteilungskriterien für Anforderungen bekannt sein und auch eingefordert werden.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert B	46	1	3	1,57	,655
Gültige Werte (Listenweise)	46				

Tabelle 38: Bedeutung: Transparente Beurteilungskriterien für Anforderungen

Die Leistungsanforderungen in dem berufspraktischen Ausbildungsteil werden nach transparenten Beurteilungskriterien bewertet.

Die Fachschulen bewerten diesen Anspruch mit 1,54 und sehen ebenfalls einen voll zufriedenstellenden Grad der Umsetzung dieses Qualitätskriteriums (2.41).

Absprachen mit den Ausbildungspartnern über den Leistungsstand der Praktikanten finden regelmäßig statt.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand B	46	1	4	1,46	,657
Gültige Werte (Listenweise)	46				

Tabelle 39: Bedeutung: regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand Q	44	1	5	1,89	,920
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 40: Qualität: regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand

Die Fachschulen bewerten diese Aussage als sehr bedeutsam (1,46) und sehen einen hervorragenden Grad der Umsetzung. (1,89)

In der Befragung der Schulleiter wird evaluiert welche Bedeutung und Qualität verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern haben.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut B	45	1	5	1,44	,725
Gültige Werte (Listenweise)	45				

Tabelle 41: Bedeutung: verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q	44	1	5	1,91	,960
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 42: Qualität: verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern

Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern halten die Fachschulen für sehr bedeutsam (1,44). Die Qualität der Umsetzung wird als hervorragend bezeichnet (1,91)

Demgegenüber wird evaluiert welche Bedeutung und Qualität verlässliche Beziehungen zwischen der Fachschule als Institution und Ausbildungspartnern haben.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten werden für die Kooperation aufgebaut B	46	1	4	1,46	,657
Gültige Werte (Listenweise)	46				

Tabelle 43: Bedeutung: verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q	45	1	4	1,82	,886
Gültige Werte (Listenweise)	45				

Tabelle 44: Qualität: verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten

Verlässliche Beziehungen zwischen der Fachschule und den Ausbildungsstätten als Institutionen halten die befragten Schulleiter ebenfalls für sehr wichtig (1,46) und sehen einen hervorragenden Grad der Umsetzung. (1,82)

Die Abweichungen sind als minimal zu bezeichnen.

Im folgenden Frageblock wird die Mitarbeit von Fachlehrern in der Praxis evaluiert.

Dabei geht es um drei Themenbereiche:

- Inwieweit ist es aus der Sicht von Schulleitern bedeutsam, dass Fachlehrer Mitverantwortung für die Weiterentwicklung der Qualitätsstandards in der Praxis übernehmen.
- Dazu gehört auch die Hospitation in der Praxis und
- die Beratung der Praxisstellen in Sinne der Weiterentwicklung von Qualität in den Einrichtungen.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis B	45	1	5	2,76	1,368
Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten B	45	1	5	2,69	1,294
Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit B	45	1	5	2,24	1,209
Gültige Werte (Listenweise)	45				

Tabelle 45: Bedeutung Engagement von Fachlehrern in der Praxis

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis Q	44	1	5	3,23	1,292
Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten Q	44	1	5	3,14	1,231
Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit Q	44	1	5	2,80	1,374
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 46: Qualität: Engagement von Fachlehrern in der Praxis

Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis. Die Leiter der Fachschulen bewerten dieses Engagement als durchaus bedeutsam und wichtig (2,76) –aber nicht sehr wichtig - und scheinen recht zufrieden über den Grad der Umsetzung zu sein (3,23).

Die Hospitation von Fachlehrern in der Praxis - unabhängig von der Praxisbetreuung - wird insges. zufriedenstellend (2,69) bewertet. In der Einzelauswertung lassen sich hier durchaus Unterschiede feststellen: Während einige Schulleiter die Hospitation von Fachlehrern in der Praxis für sehr wichtig halten und sich dort auch sehr stark engagieren sehen andere wenig oder keine Notwendigkeit zur Praxishospitation von Lehrern und haben entsprechend auch einen sehr geringen Grad an qualitativer Umsetzung. (3,14)

Die Fachschulen wirken in Praxisstellen beratend mit. Die Arbeit der Fachlehrer wird mal mehr und mal weniger als bedeutsam (insges. 2,24) angesehen und der Grad der Umsetzung kann insgesamt als zufrieden stellend (2,80) bezeichnet werden. Es fällt auf, dass die katholischen Fachschulen die Bedeutung mit 2,5 und die Qualität der Umsetzung mit 2,7 anders bewerten als die öffentlichen Schulen in der Bedeutung mit 3,0 und Umsetzung mit 3,4. Die evangelischen Fachschulen bewerten diese Beratung mit 2,8 und die Umsetzung mit 3,2

Absprachen über die Qualität der Kooperation mit Ausbildungspartnern werden von den Fachschulen als bedeutsam und wichtig eingestuft (2,13). Die Qualität der Umsetzung (2,51) weicht von dem Anspruch nur geringfügig ab.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen B	46	1	5	2,13	1,128
Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest B	44	1	4	1,80	,795
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 47: Bedeutung: die Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen Q	45	1	5	2,51	1,058
Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest Q	44	1	5	2,27	1,020
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 48: Qualität: Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz

Die Lehrer legen gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest. Diese Aussage halten die Fachschulen für bedeutsam (1,80) und sehen sich in der Lage diese Anforderung umzusetzen (2,27).

In der folgenden Tabelle werden die Eindeutigkeit und Bekanntheit der Evaluationsstrukturen für die Ausbildungspartner, Lehrer und Studierenden/ Praktikanten evaluiert.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner B	43	1	5	1,91	1,171
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer B	43	1	5	1,60	,877
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Praktikanten B	43	1	5	1,91	1,065
Gültige Werte (Listenweise)	42				

Tabelle 49: Bedeutung: Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt

Die Evaluationsstrukturen in einer Fachschule sollen einen hohen Grad an Transparenz aufweisen. Wichtig erscheint den Fachschulen die Transparenz bei den Lehrern (1,60) und bei den Ausbildungspartnern sowie Studierenden/Praktikanten (1,91).

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner Q	41	1	5	2,68	1,192
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer Q	41	1	5	2,27	1,001
Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Praktikanten Q	41	1	5	2,59	,999
Gültige Werte (Listenweise)	39				

Tabelle 50: Qualität: Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt

Der Grad der Umsetzung weicht ummehr als eine halbe Bewertungsstufe von der Bedeutung ab.

Eine weitere Fragestellung ist die Einschätzung der kontinuierlichen Bewertung von Entwicklungen und Leistungen in der Lernfeldkooperation und der Zufriedenheitsanalyse der Ausbildungspartner.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen B	44	1	5	1,66	,834
Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt B	44	1	5	1,61	,868
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 51: Bedeutung: Leistungsentwicklung und Zufriedenheit der Ausbildungspartner

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen Q	40	1	5	1,95	,876
Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt Q	43	1	5	2,26	,978
Gültige Werte (Listenweise)	39				

Tabelle 52: Qualität: Leistungsentwicklung und Zufriedenheit der Ausbildungspartner

Die befragten Schulleiter halten die kontinuierliche Bewertung von Entwicklungen und Leistungen in einem Ausbildungsprozess für bedeutsam (1,66).

Die Befragung der Ausbildungspartner nach ihrer Zufriedenheit halten die Schulleiter mit einem Mittelwert von 1.61 für durchaus bedeutsam und sehen mit einem Wert von 2,26 die Qualität der Umsetzung.

Der Grad der Abhängigkeit von der Zufriedenheit der Ausbildungspartner wird in Korrelation zu Beziehungen gesetzt. Beziehungspartner sind Schulleitungen, Abteilungsleiter, Fachlehrer und die Fachschule als Ganzes.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung B	41	1	5	2,17	1,022
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung B	21	1	4	1,76	,944
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern B	41	1	3	1,29	,559
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes B	43	1	3	1,40	,660
Gültige Werte (Listenweise)	20				

Tabelle 53: Bedeutung: Indikatoren zur Zufriedenheit der Ausbildungspartner

Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation sollte nach Ansicht der Befragten u.a. abhängig sein von Beziehungen

- zu einzelnen Fachlehrern (1,29),
- der Fachschule als Ganzes (1,4),
- der Abteilungsleitung (1,76) sowie
- der Schulleitung (2,17)

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung Q	39	1	5	2,03	,873
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung Q	23	1	4	2,00	,953
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern Q	38	1	4	1,79	,741
Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes Q	36	1	3	1,83	,737
Gültige Werte (Listenweise)	19				

Tabelle 54: Qualität: Indikatoren zur Zufriedenheit der Ausbildungspartner

Die tatsächliche Umsetzung dieser Anforderung wird in der Praxis offensichtlich bestätigt. Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation ist nach Ansicht der Befragten in der Praxis u.a. abhängig von Beziehungen

- zu einzelnen Fachlehrern (1,79),
- der Fachschule als Ganzes (1,83),
- der Abteilungsleitung (2,0) sowie
- der Schulleitung (2,03)

Anscheinend ist die Rolle der Schulleitung in der Praxis wichtiger als in der angegebenen Bedeutung.

Die Einbindung der Lehrer in die Prozesse der Qualitätssicherung wird von den befragten Personen wie folgt bewertet:

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden B	43	1	4	1,67	,837
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 55: Bedeutung: Einbindung von Lehrern in Prozesse der Qualitätssicherung

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebundenQ	41	1	4	2,20	,813
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 56: Qualität: Einbindung von Lehrern in Prozesse der Qualitätssicherung

Die Einbindung der Lehrer in die Prozesse der Qualitätssicherung wird als bedeutsam (1,67) und gut in der Umsetzung (2,20) eingeschätzt.

Die Struktur des Verbesserungsmanagements in einer Fachschule erfordert zunächst die Einführung eines solchen.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt B	40	1	5	2,38	1,334
Gültige Werte (Listenweise)	40				

Tabelle 57: Bedeutung: Einführung eines Verbesserungsmanagements

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt Q	38	1	5	2,84	1,242
Gültige Werte (Listenweise)	38				

Tabelle 58: Qualität: Einführung eines Verbesserungsmanagements

Die Einführung eines „Verbesserungsmanagements“ halten die befragten Schulleiter für wichtig (2,38) und bewerten die Qualität der Umsetzung voll zufrieden stellend (2,84).

In einem Verbesserungsmanagement werden auch Beschwerden gemanagt.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Es gibt ein Beschwerdemanagement B	43	1	5	2,44	1,221
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 59: Bedeutung: Vorhandensein eines Beschwerdemanagements

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Es gibt ein Beschwerdemanagement Q	41	1	5	2,98	1,129
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 60: Qualität: Vorhandensein eines Beschwerdemanagements

Ähnliche Bewertungen werden für ein Beschwerdemanagement angegeben: Bedeutung: 2,44; Qualität der Umsetzung: 2,98.

In einem nächsten Schritt sollen die Beteiligten die Ergebnisse des Beschwerde- / Verbesserungsmanagements erfahren.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt B	44	1	5	1,80	1,025
Gültige Werte (Listenweise)	44				

Tabelle 61: Bedeutung: Mitteilung von Ergebnissen aus Beschwerden

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt Q	41	1	5	2,27	1,162
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 62: Qualität: Mitteilung von Ergebnissen aus Beschwerden

Die Befragten erachten es für wichtig (1,80) Konsequenzen aus Beschwerden den Beteiligten mitzuteilen. Die Qualität der Umsetzung wird mit 2,27 als Mittelwert positiv bewertet.

Neben den Beschwerdeergebnissen sollen die Verbesserungsmaßnahmen kommuniziert werden.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht B	41	1	3	1,61	,628
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 63: Bedeutung: Transparenz von Verbesserungsmaßnahmen

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht Q	42	1	5	2,07	,921
Gültige Werte (Listenweise)	42				

Tabelle 64: Qualität: Transparenz von Verbesserungsmaßnahmen

Dieses Vorhaben wird als wichtig angesehen (1,61)- Die Qualität der Umsetzung wird ebenfalls positiv bewertet (2,07).

In einem nächsten Schritt soll ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess eingeleitet werden.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet	43	1	5	1,77	,841
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 65: Bedeutung: Einleitung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet Q	40	1	5	2,37	,952
Gültige Werte (Listenweise)	40				

Tabelle 66: Qualität: Einleitung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses

Die Einleitung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wird als bedeutsam (1,77) von den befragten Schulleitern angesehen.

Die Qualität der Umsetzung zeigt einen Mittelwert von 2,37.

In der Befragung wird der Frage nachgegangen inwieweit sich Kooperationsbeziehungen verbessern, wenn die Verbesserungen gemeinsam zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Schule entwickelt werden.

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden B	43	1	4	1,60	,760
Gültige Werte (Listenweise)	43				

Tabelle 67: Bedeutung: Verbesserung der Kooperationsbeziehungen

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden Q	41	1	5	2,34	1,015
Gültige Werte (Listenweise)	41				

Tabelle 68: Qualität: Verbesserung der Kooperationsbeziehungen

Die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden. Die befragten Schulleiter bewerten diese Aussage positiv in ihrer Bedeutung mit einem Mittelwert von 1,60. Der Grad der Umsetzung wird mit 2,34 ermittelt.<sup>398</sup>

<sup>398</sup> Allg. Bemerkungen der befragten Schulleiter auf den Fragebögen zum Schluss:

Vieles ist in Thüringen in den Jahren nach der Wende geregelt und gesetzlich festgelegt worden. Die 2 kath. Fachschulen für Sozialpädagogik und die 1 evangelische (von insgesamt 10 FSP im Land) können sich einige Freiheiten erlauben. Unsere FSP existiert als kath. Einrichtung, nicht staatlich anerkannt seit Mitte der 60er Jahre, seit der Wende sind wir staatl. Anerkannt. Die sehr gute Lobby resultiert zum Teil aus der DDR Zeit als „Schule gegen die staatl. Obrigkeit und Sozialismus“

Schwerpunktmäßig bilden wir dual, praxisintegriert (=Berufspraktikum) aus. Vollzeit nur alle zwei Jahre, d.h. im Schuljahr 04/05 keine Berufspraktikant/innen, sondern einen Oberkurs. Ausbildungsgang: Jugend- und Heimerziehung

Qualität ~ Bedeutung

Fragen orientieren sich an Bündelschulen. Vorgaben nicht eindeutig, stellenweise undifferenziert.

### 6.6.2. Befunde zu den drei Fachschulengruppen

In der Anlage befinden sich zwei Tabellen, die unterschiedliche Ergebnisse in der Bewertung der Anforderungen und der Qualität der praktischen Arbeit der einzelnen Fachschulgruppen aufzeigen. Die besten Bewertungen werden nach verschiedenen Kriterien erfasst und aufgelistet. Auffallend ist beispielsweise, dass unter den ersten 10 Bewertungen (nach dem Mittelwert) sechs katholische und jeweils 2 evangelische sowie öffentliche und freie Schulen stehen. Parallel dazu stehen Aussagen zur Qualität der Umsetzung, wobei sich hier die Anteile der einzelnen Schulen gänzlich neu darstellen. Lediglich zwei der o.g. Fachschulen finden sich unter den ersten 10 Nennungen.

Im Blick auf die letzten 10 Nennungen in beiden Tabellen kann festgestellt werden, dass sich drei Fachschulen (k12, k8, ö2) dort befinden, die auch unter den ersten 10 Schulen der ersten Tabelle zu finden sind. Umgekehrt sind 2 Fachschulen (e16, ö5) mit ihren Anforderungen in der den letzten 7 und in der Selbstevaluation bezogen auf die Umsetzungsqualität auf den ersten beiden Plätzen.

Die Differenzen zwischen dem Anspruch/ der Bedeutung und der Qualität der Umsetzung liegt nach dieser Auswertung zwischen 0,13 und 1,31. Dabei schwanken die Bewertungen der Bedeutung zwischen 1,24 und 2,42 sowie in der Selbsteinschätzung zur Qualität der Umsetzung zwischen 1,57 und 2,94.

Die folgenden drei Diagramme zeigen das Verhältnis zwischen Bedeutung und Qualität im Blick auf die drei befragten Fachschulverbände und die jeweils einzelnen Schulen.

Die evangelischen Fachschulen beginnen mit dem Wert 1,32 und schließen die Tabelle mit 2,42. Der Mittelwert dieser Zahlen für die Bedeutung der Aussagen lautet 1,79. Die Qualität der Umsetzung zeigt eine Abweichung von 0,04 bis 1,23 wobei der Durchschnittswert 2,26 beträgt. Die Abweichungen zwischen der Bedeutung der Qualitätskriterien und Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien liegen in den ev. Fachschulen bei 0,47.

---

Die Fachschule für Sozialpädagogik wird nicht mehr weitergeführt; die theoretische Ausbildung ist abgeschlossen worden und die Berufspraktikanten beenden 2005 ihre Ausbildung. Die Fragen zur Ausbildung entfallen daher.

Unsere Fachschule wird von 3 Jugendhilfeträgern mitfinanziert, diese Einrichtungen sind eng an den Entwicklungsplan der Schule angebunden. Es finden regelmäßige gemeinsame Treffen zu Ausbildungsfragen statt.

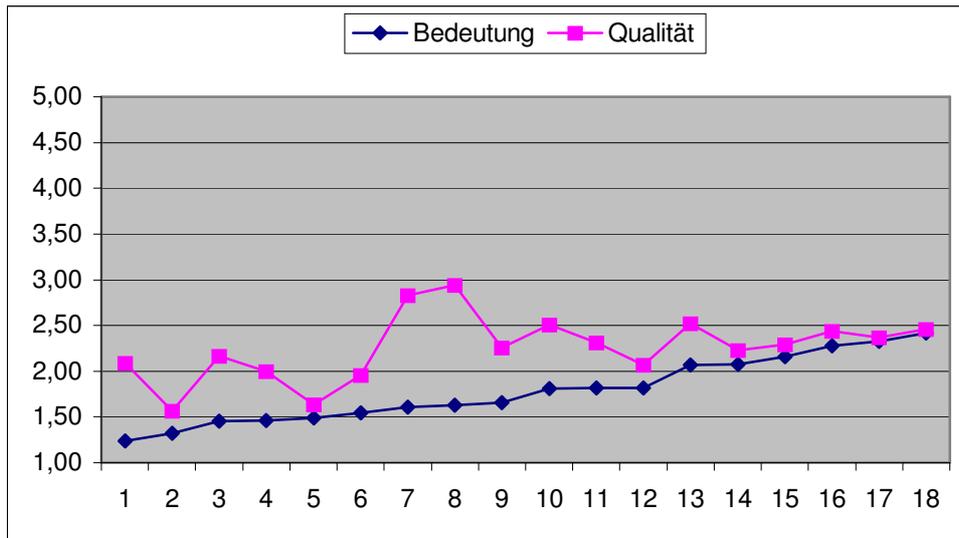


Tabelle 69: Bedeutung Ev. Fachschulen

Die katholischen Fachschulen geben für die Bedeutung der Aussagen zur Lernortkooperation Bewertungen zwischen 1,23 und 2,49 ab. Der Mittelwert aus allen beteiligten Schulen beträgt 1,69. Die Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien schwankt zwischen 1,0 und 3,08. Der Mittelwert für die Qualität liegt bei 2,08 wobei die Abweichung zwischen der Bedeutung und Qualität bei den katholischen Fachschulen zwischen 0,03 und 1,81 angesiedelt ist. Im Mittelpunkt steht die Abweichung bei 0,39, was deutlich macht, dass die Bedeutung der Lernortkooperation höher als die Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien bewertet wird.

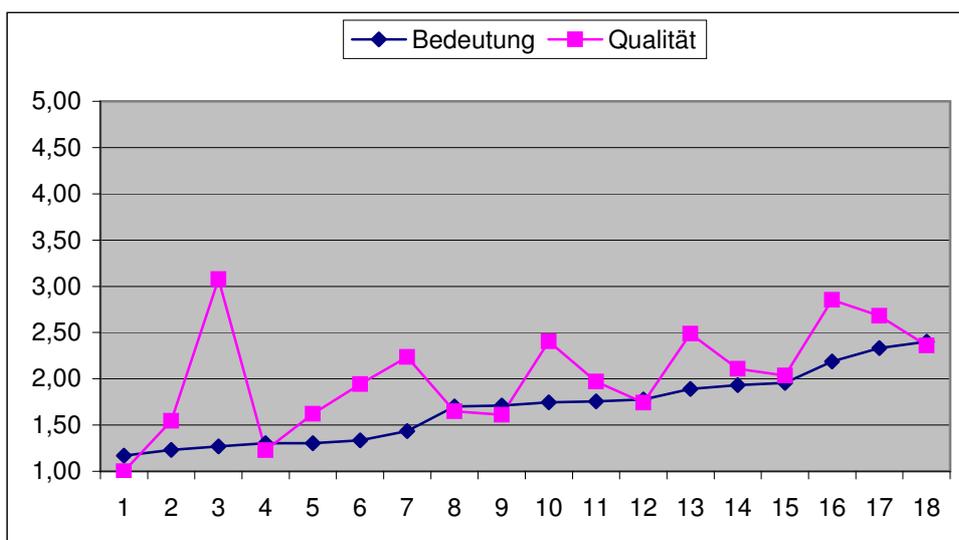


Tabelle 70: kath. Fachschulen

Bei den öffentlichen und freien Fachschulen beginnt die Bewertung für die Bedeutung der Aussagen bei 1,38 und endet bei 3,14. Der Durchschnitt liegt bei 2,96. Die Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien schwankt zwischen 1,0 und 3,37 mit einer durchschnittlichen Abweichung von 0,11.

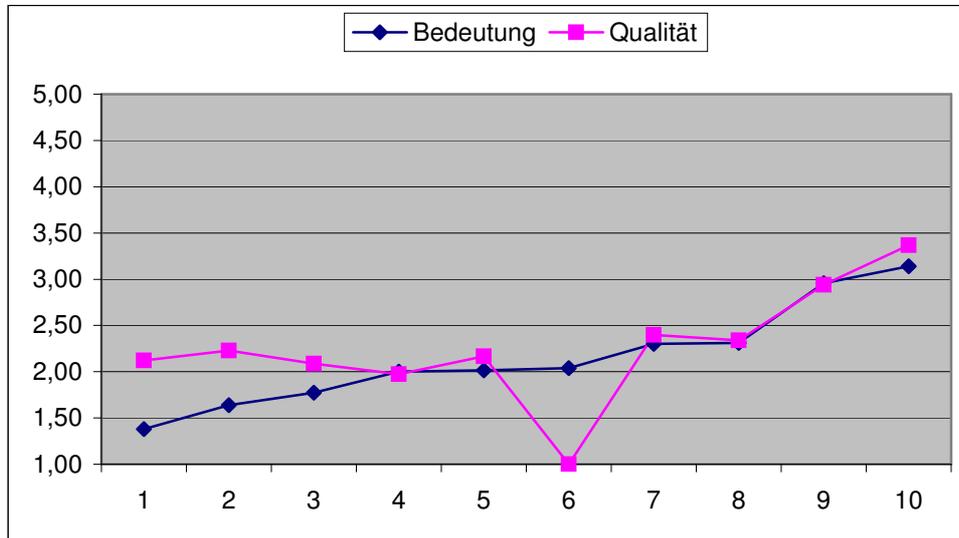


Tabelle 71: öffentliche und freie Fachschulen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Unterschiede zwischen den Fachschulverbänden relativ gering sind. Tendenziell entsteht der Eindruck, dass die öffentlichen und freien Schulen die Bedeutung und Qualität kritisch einschätzen, dafür aber weniger Abweichung zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufzeigen. Die Durchschnittswerte der konfessionellen Fachschulen liegen für die Bedeutung bei 1,79 und 1,69 und die Qualität der Umsetzung 2,07 und 2,08 relativ auf gleicher Höhe. Die Bedeutung der Aussagen wird nach dieser Differenzierung für alle drei Fachschulverbände als positiv, bedeutsam und wichtig eingestuft. Auch die Qualität der Umsetzung in den drei Fachschulverbänden kann als gut und hervorragend bezeichnet werden.

	Ev. Fachschulen	Kath. Fachschulen	Öffentliche und freie Fachschulen	Bewertung aller Fachschulen
Bedeutung höchster Wert	1,32	1,23	1,38	
Bedeutung niedrigster Wert	2,42	2,4	3,14	
Bedeutung Durchschnittswert	1,79	1,69	2,16	1,88
Qualität höchster Wert	1,57	1,0	1,0	
Qualität niedrigster Wert	2,83	3,08	3,37	
Qualität Durchschnittswert	2,07	2,08	2,26	2,2
Abweichung Durchschnittswert	0,47	0,39	0,11	0,32

Tabelle 72: Zusammenfassung der Werte

Bei einer differenzierten Betrachtung der einzelnen Trägerkreise fällt auf, dass die Bedeutungen zur Transparenz des Qualitätsverständnisses unterschiedlich gewichtet werden. Die katholischen und evangelischen Fachschulen bewerten die Rolle des Schulleiters relativ hoch (1,29 und 1,89) während die öffentlichen Schulen eine Bewertung von 2,88 abgeben. Auch hinsichtlich der Bedeutung der Abteilungsleiter zeigt sich eine ähnliche Tendenz ab (kath. Fachschulen 1,18, evangelische Fachschulen 1,27, öffentlichen Fachschulen 2,25). In allen drei Trägerkreisen wird jedoch den einzelnen Fachlehrern eine hohe Bedeutung und auch Qualität in der Umsetzung der Qualitätskriterien zugeschrieben.

### 6.6.3. Befunde zu Prozessen und Dimensionen

Zur Errechnung der Mittelwerte für die Prozesse und Dimensionen werden Teilantworten zusammengefasst und deskriptive Mittelwerte gebildet.

	<b>Fragen und Aussagen</b>
<b>Zielprozesse</b>	
<b>Struktur</b> <b>1,44 (2.06)</b>	<b>Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild des Schulprogramms definiert.</b>
1,44 (1,94)	Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm beschrieben.
<b>Transparenz</b>	
1,66 (	<b>Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.</b>
1,66	Die Schulleitung Lehrer Studierende Ausbildungspartner kennen das Leitbild und die Grundwerte der Fachschule.
<b>Kontinuität</b>	
1,57 (1,93)	<b>Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt.</b>
1,57 (1,93)	Die Grundwerte werden von den Lehrern kontinuierlich „gelebt“, <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Unterricht</li> <li>• in besonderen Situationen (Feste, Gottesdienste u.a.)</li> <li>• in den Praxisstellen</li> <li>• sonstiges</li> </ul>
<b>Personale Beziehungen</b>	
1,89 (1,97)	<b>Das Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar.</b>
1,89 (1,97)	Das Qualitätsverständnis der Fachschule wird bei den Ausbildungsstätten sichtbar, durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Person des Schulleiters</li> <li>• einzelne Fachlehrer</li> <li>• das gesamte Kollegium</li> </ul>

Abbildung 50: Zielprozesse und Dimensionen

<b>Unterstützungsprozesse</b>	
<b>Struktur</b> 2,14 (2,50)	<b>Für eine gelungene Kooperation müssen die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.</b>
Schwierig	Für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern sind bei uns zuständig _____ Schulleiter _____ Qualitätsbeauftragte/r _____ Fachlehrer _____ Bildungsgangkonferenz _____ Ausbildungs-Beirat _____ sonstige (Bitte die Anzahl eintragen)
1,74 (2,04)	Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult
2,20 (2,37)	Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult
2,41 (2,86)	Wir nehmen externe Beratung in Anspruch
Schwierig	Folgende Anforderungen werden an Praxisstellen für eine Kooperation gestellt: Vorliegen einer schriftlichen päd. Konzeption Vorliegen einer Ausbildungskonzeption Nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung Berufserfahrung der Praxisanleiter Spez. Fachkompetenzen Verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen in der Fachschule Schriftliche Kooperationsvereinbarung Nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Kontinuierliche Zusammenarbeit Verbundenheit mit dem Träger sonstiges
2,24 (2,63)	Die Fachschule entwickelt gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte
<b>Transparenz</b>	
1,54 (1,99)	<b>Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.</b>
1,54 (1,99)	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden Lehrern Studierenden Ausbildungspartnern transparent gemacht
<b>Kontinuität</b>	
1,43 (1,89)	<b>Erforderliche Anpassungen und Veränderungen der Kooperationsvereinbarungen werden regelmäßig vorgenommen.</b>

1,43 (1,89)	Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst durch Regelungen im Einzelfall Absprachen mit Ausbildungspartnern.
<b>Personale Beziehungen</b>	
1,33 (1,86)	<b>Verschiedene Faktoren/ Merkmale erhöhen die Zufriedenheit in den Kooperationsbeziehungen.</b>
1,33 (1,89) Schwierig	Folgende (personale) Merkmale und Beziehungen fördern die Kooperation mit den Ausbildungspartnern Fachlichkeit Flexibilität Erreichbarkeit Verbindlichkeit Praxiserfahrung Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen Belange der Praxis werden berücksichtigt Weitere Merkmale:

Abbildung 51: Unterstützungsprozesse und Dimensionen

<b>Kernprozesse</b>	
<b>Struktur</b> 1,98 (2,59)	<b>Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Ausbildung der Erzieher werden mit den Ausbildungspartnern vereinbart.</b>
1,56 (1,87)	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht.
2,10 (2,64)	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums.
2,30 (2,63)	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung wird mit den Ausbildungspartnern vereinbart.
1,97 (3,21)	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Ausbildungsteile entwickelt.
<b>Transparenz</b>	
1,56 (1,97)	<b>Die schriftlichen und fachpraktischen Leistungen werden nach klaren Kriterien angewandt.</b>
1,56 (1,97)	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert.
<b>Kontinuität</b>	
1,44 (1,84)	<b>Für eine dauerhaft gute Kooperation werden mehrere Kriterien beachtet.</b>
1,42 (1,89)	Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut.
1,46 (1,79)	Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen sind für die Kooperation aufgebaut.
<b>Personale Beziehungen</b>	
2,62 (3,06)	<b>Konkrete Ansprechpartner stellen für die Ausbildungspartner verlässliche Beziehungen zu der Fachschule her.</b>
2,29 (2,79)	Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.
2,81 (3,24)	Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten.
2,75 (3,16)	Fachkräfte wirken in Praxisstellen beratend mit.

Abbildung 52: Kernprozesse und Dimensionen

<b>Evaluationsprozesse</b>	
<b>Struktur</b> 1,99 (2,38)	<b>In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluationen mit der Praxis getroffen.</b>
2,16 (2,50)	Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen.
1,82 (2,25)	Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.
<b>Transparenz</b>	
1,88 (2,51)	<b>Die Struktur der gemeinsamen Evaluation wird den Ausbildungspartnern deutlich. Die gemeinsame Bewertung von Prozessen wird geprüft.</b>
1,88 (2,51)	Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner Lehrer Studierenden/ Praktikanten
<b>Kontinuität</b>	
1,55 (2,0)	<b>Die gemeinsame Evaluation erfolgt in Alltagsprozessen regelmäßig.</b>
1,64 (1,90)	In einem Ausbildungsprozess werden kontinuierlich Entwicklungen und Leistungen bewertet.
1,57 (2,26)	Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt.
1,43 (1,86)	Absprachen mit den Ausbildungspartnern über den Leistungsstand finden regelmäßig statt.
<b>Personale Beziehungen</b>	
1,68 (2,07)	<b>Die allgemeine Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist auch an Personen festzumachen.</b>
1,69 (1,95)	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation ist auch abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung, einzelnen Fachlehrern, der Fachschule als Ganzes.
1,68 (2,19)	Die Lehrer werden in die Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden.

Abbildung 53: Evaluationsprozesse und Dimensionen

<b>Verbesserungsprozesse</b>	
<b>Struktur 2,40 (2,89)</b>	<b>Eine Struktur für das Beschwerdemanagement liegt im Berufskolleg vor.</b>
2,37 (2,83)	Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt.
2,43 (2,95)	Es gibt an der Fachschule ein Beschwerdemanagement.
<b>Transparenz</b>	
1,71 (2,17)	<b>Die Ergebnisse / Veränderungen aus den Anregungen und Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.</b>
1,81 (2,27)	Die Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.
1,61 (2,08)	Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht.
<b>Kontinuität</b>	
1,81 (2,36)	<b>Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.</b>
1,81 (2,36)	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.
<b>Personale Beziehungen</b>	
1,63 (2,36)	<b>Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner erhöht sich, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.</b>
1,63 (2,36)	Die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden.

Abbildung 54: Verbesserungsprozesse und Dimensionen

Die zusammenfassende Darstellung der Prozesse und Dimensionen ermöglicht ein Differenziertes Bild:

Dimension	Prozesse	Bedeutung	Qualität	Abweichung
Struktur	Zielprozesse	1,44	2,06	-0,62
Struktur	Unterstützungsprozesse	2,15	2,48	-0,33
Struktur	Kernprozesse	1,89	2,59	-0,7
Struktur	Eva-Prozesse	1,99	2,38	-0,39
Struktur	Verbesserungsprozesse	2,4	2,89	-0,49
Transparenz	Zielprozesse	1,66	1,94	-0,28
Transparenz	Unterstützungsprozesse	1,54	1,99	-0,45
Transparenz	Kernprozesse	1,56	1,97	-0,41
Transparenz	Eva-Prozesse	1,88	2,51	-0,63
Transparenz	Verbesserungsprozesse	1,71	2,17	-0,46
Kontinuität	Zielprozesse	1,57	1,93	-0,36
Kontinuität	Unterstützungsprozesse	1,43	1,89	-0,46
Kontinuität	Kernprozesse	1,44	1,84	-0,4
Kontinuität	Eva-Prozesse	1,61	2	-0,39
Kontinuität	Verbesserungsprozesse	1,81	2,36	-0,55
pers. Beziehung	Zielprozesse	1,89	1,97	-0,08
pers. Beziehung	Unterstützungsprozesse	1,33	1,86	-0,53
pers. Beziehung	Kernprozesse	2,62	3,06	-0,44
pers. Beziehung	Eva-Prozesse	1,68	2,07	-0,39
pers. Beziehung	Verbesserungsprozesse	1,63	2,36	-0,73
Gesamt	Zielprozesse	<b>1,64</b>	<b>1,98</b>	-0,34
Gesamt	Unterstützungsprozesse	<b>1,61</b>	<b>2,06</b>	-0,45
Gesamt	Kernprozesse	<b>1,88</b>	<b>2,37</b>	-0,49
Gesamt	Eva-Prozesse	<b>1,79</b>	<b>2,24</b>	-0,45
Gesamt	Verbesserungsprozesse	<b>1,89</b>	<b>2,45</b>	-0,56

Tabelle 73: Zusammenfassung der Prozesse und Dimensionen aus der Exceltabelle

Eine aufsteigende Sortierung der Zahlen nach dem Kriterium Bedeutung zeigt folgende Darstellung:

<b>Dimension</b>	<b>Prozesse</b>	<b>Bedeutung</b>
pers. Beziehung	Unterstützungsprozesse	1,33
Kontinuität	Unterstützungsprozesse	1,43
Struktur	Zielprozesse	1,44
Kontinuität	Kernprozesse	1,44
Transparenz	Unterstützungsprozesse	1,54
Transparenz	Kernprozesse	1,56
Kontinuität	Zielprozesse	1,57
Kontinuität	Eva-Prozesse	1,61
pers. Beziehung	Verbesserungsprozesse	1,63
Transparenz	Zielprozesse	1,66
pers. Beziehung	Eva-Prozesse	1,68
Transparenz	Verbesserungsprozesse	1,71
Kontinuität	Verbesserungsprozesse	1,81
Transparenz	Eva-Prozesse	1,88
Struktur	Kernprozesse	1,89
pers. Beziehung	Zielprozesse	1,89
Struktur	Eva-Prozesse	1,99
Struktur	Unterstützungsprozesse	2,15
Struktur	Verbesserungsprozesse	2,4
pers. Beziehung	Kernprozesse	2,62

Tabelle 74: Bedeutung der Prozesse und Dimensionen

Unterstützungs-, Ziel- und Kernprozesse stehen in der Bedeutungsskala an den ersten Positionen. Die Dimensionen verteilen sich relativ gleichmäßig.

Eine Differenzierung nach der Qualität in der Umsetzung der Kriterien zeigt eine Verschiebung der Dimension Struktur in das Mittelfeld. Kontinuität, personale Beziehungen und Transparenz erhalten eine vorgezogene Bewertung. Im vorrangigen Bereich der Prozesse finden sich Kern-, Unterstützungs- und Zielprozesse wobei die Evaluations- und Verbesserungsprozesse eine weniger gute Bewertung erhalten.

<b>Dimension</b>	<b>Prozesse</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Qualität</b>
Kontinuität	Kernprozesse	1,44	1,84
pers. Beziehung	Unterstützungsprozesse	1,33	1,86
Kontinuität	Unterstützungsprozesse	1,43	1,89
Kontinuität	Zielprozesse	1,57	1,93
Transparenz	Zielprozesse	1,66	1,94
Transparenz	Kernprozesse	1,56	1,97
pers. Beziehung	Zielprozesse	1,89	1,97
Transparenz	Unterstützungsprozesse	1,54	1,99
Kontinuität	Eva-Prozesse	1,61	2
Struktur	Zielprozesse	1,44	2,06
pers. Beziehung	Eva-Prozesse	1,68	2,07
Transparenz	Verbesserungsprozesse	1,71	2,17
pers. Beziehung	Verbesserungsprozesse	1,63	2,36
Kontinuität	Verbesserungsprozesse	1,81	2,36
Struktur	Eva-Prozesse	1,99	2,38
Struktur	Unterstützungsprozesse	2,15	2,48
Transparenz	Eva-Prozesse	1,88	2,51
Struktur	Kernprozesse	1,89	2,59
Struktur	Verbesserungsprozesse	2,4	2,89
pers. Beziehung	Kernprozesse	2,62	3,06

Tabelle 75: Qualität der Prozesse und Dimensionen

Die Abweichungen der Werte zwischen der Bedeutung und Qualität bezogen auf die Dimensionen und Prozesse zeigt die folgende Tabelle:

<b>Dimension</b>	<b>Prozesse</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Qualität</b>	<b>Abweichung</b>
pers. Beziehung	Zielprozesse	1,89	1,97	-0,08
Transparenz	Zielprozesse	1,66	1,94	-0,28
Struktur	Unterstützungsprozesse	2,15	2,48	-0,33
Kontinuität	Zielprozesse	1,57	1,93	-0,36
Kontinuität	Eva-Prozesse	1,61	2	-0,39
pers. Beziehung	Eva-Prozesse	1,68	2,07	-0,39
Struktur	Eva-Prozesse	1,99	2,38	-0,39
Kontinuität	Kernprozesse	1,44	1,84	-0,4
Transparenz	Kernprozesse	1,56	1,97	-0,41
pers. Beziehung	Kernprozesse	2,62	3,06	-0,44
Transparenz	Unterstützungsprozesse	1,54	1,99	-0,45
Kontinuität	Unterstützungsprozesse	1,43	1,89	-0,46
Transparenz	Verbesserungsprozesse	1,71	2,17	-0,46
Struktur	Verbesserungsprozesse	2,4	2,89	-0,49
pers. Beziehung	Unterstützungsprozesse	1,33	1,86	-0,53
Kontinuität	Verbesserungsprozesse	1,81	2,36	-0,55
Struktur	Zielprozesse	1,44	2,06	-0,62
Transparenz	Eva-Prozesse	1,88	2,51	-0,63
Struktur	Kernprozesse	1,89	2,59	-0,7
pers. Beziehung	Verbesserungsprozesse	1,63	2,36	-0,73

Tabelle 76: Abweichung der Dimensionen und Prozesse

Die Abweichung zwischen der Bedeutung und Qualität liegt zwischen  $-0,08$  und  $-0,73$ . Ziel- und Evaluationsprozesse weisen die niedrigste Abweichung in Bezug zu Bedeutung und Qualität der Qualitätskriterien auf.

Die Zusammenfassung der einzelnen Prozesse und Dimensionen nach Mittelwerten zeigt einen Mittelwert der Dimensionen und die Prozesse für die Bedeutung und Qualität der Qualitätskriterien.

Die Bedeutung der in dieser Untersuchung vorgelegten Fragen wird mit  $1,76$  und die Qualität mit  $2,22$  bei einer Abweichung von  $-0,45$  errechnet.

Für die Bewertung der Fachschulen ergibt sich nach den Kriterien und Indikatoren der Bewertungsskala, wonach die Bedeutung der vorliegenden Aussagen und Fragen mit  $+1 =$  bedeutsam/ wichtig und die Qualität der Umsetzung der Qualitätskriterien mit  $+1 =$  gut/ hervorragend vorgenommen werden kann.

#### Bedeutung der Qualitätskriterien

Prozesse	Dimensionen				
	Struktur	Transparenz	Kontinuität	Pers. Beziehungen	
Zielprozesse	1,44	1,66	1,57	1,89	<b>1,64</b>
Unterstützungsprozesse	2,15	1,54	1,43	1,33	<b>1,61</b>
Kernprozesse	1,89	1,56	1,44	2,62	<b>1,88</b>
Eva-Prozesse	1,99	1,88	1,61	1,68	<b>1,79</b>
Verbesserungsprozesse	2,4	1,71	1,81	1,63	<b>1,89</b>
	<b>1,97</b>	<b>1,67</b>	<b>1,57</b>	<b>1,83</b>	<b>1,76</b>
Qualität in der Umsetzung der Qualitätskriterien					
	Struktur	Transparenz	Kontinuität	Pers. Beziehungen	
Zielprozesse	2,06	1,94	1,93	1,97	<b>1,98</b>
Unterstützungsprozesse	2,48	1,99	1,89	1,86	<b>2,06</b>
Kernprozesse	2,59	1,97	1,84	3,06	<b>2,37</b>
Eva-Prozesse	2,38	2,51	2	2,07	<b>2,24</b>
Verbesserungsprozesse	2,89	2,17	2,36	2,36	<b>2,45</b>
	<b>2,48</b>	<b>2,12</b>	<b>2,00</b>	<b>2,26</b>	<b>2,22</b>
Bed. - Qual	<b>-0,51</b>	<b>-0,45</b>	<b>-0,43</b>	<b>-0,43</b>	<b>-0,45</b>

Tabelle 77: Prozesse und Dimensionen – Bedeutung und Qualität

In dem Kapitel Prozesse der Qualitätssicherung werden Prozessarten entwickelt, die in jedem Qualitätssicherungsprozess wieder zu finden sind. Diese Prozesse können als ein offenes Modell gesehen werden, das viele Möglichkeiten der Anpassung und Reorganisation beinhaltet.

Die empirische Untersuchung legt den Fokus der Qualitätssicherung auf die Kooperation in der Fachschule für Sozialpädagogik mit Ausbildungspartnern im Lernort Praxis. Auf den Prozessarten der Ziel-, Unterstützungs-, Kern-, Evaluations- und Verbesserungsprozesse sowie den Dimensionen Struktur, Transparenz, Kontinuität und Personale Beziehungen werden Dimensionen gebildet, die in einer Befragung an Fachschulen in Deutschland analysiert wurden und im Kontext der Hypothesen zusammenfassend werden:

	<b>Struktur</b>	<b>Transparenz</b>	<b>Kontinuität</b>	<b>Personale Beziehungen</b>
<b>Zielprozesse</b>  <b>Bedeutung:</b>  <b>Qualität:</b>	Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm definiert.  Bedeutung: 1,44 Qualität: 2,06	Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.  Bedeutung: 1,66 Qualität: 1,94	Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt.  Bedeutung: 1,57 Qualität: 1,93	Das Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar.  Bedeutung: 1,89 Qualität: 1,97
<b>Unterstützungsprozesse</b>	Für eine gelingende Kooperation müssen die institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.  Bedeutung: 2,15 Qualität: 2,48	Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.  Bedeutung: 1,54 Qualität: 1,99	Erforderliche Anpassungen und Veränderungen der Kooperationsvereinbarungen werden regelmäßig vorgenommen.  Bedeutung: 1,43 Qualität: 1,89	Verschiedene Faktoren/ Merkmale erhöhen die Zufriedenheit in den Kooperationsbeziehungen.  Bedeutung: 1,33 Qualität: 1,86
<b>Kernprozesse</b>	Die Kooperation mit den Ausbildungspartnern ist ein struktureller Bestandteil der Erzieherausbildung.  Bedeutung: 1,89 Qualität: 2,59	Die schriftlichen und fachpraktischen Leistungen werden nach klaren Kriterien angewandt.  Bedeutung: 1,56 Qualität: 1,97	Für eine dauerhaft gute Kooperation werden mehrere Kriterien beachtet.  Bedeutung: 1,44 Qualität: 1,84	Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.  Bedeutung: 2,62 Qualität: 3,06
<b>Evaluationsprozesse</b>	In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluationen mit der Praxis getroffen.  Bedeutung: 1,99 Qualität: 2,38	Die Struktur der gemeinsamen Evaluation wird den Ausbildungspartnern deutlich.  Bedeutung: 1,88 Qualität: 2,51	Die gemeinsame Evaluation erfolgt in Alltagsprozessen regelmäßig.  Bedeutung: 1,61 Qualität: 2,0	Die allgemeine Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist auch an Personen festzumachen.  Bedeutung: 1,68 Qualität: 2,07
<b>Verbesserungsprozesse</b>	Eine Struktur für das Beschwerde- und Verbesserungsmanagement liegt im Berufskolleg vor.  Bedeutung: 2,4 Qualität: 2,89	Die Ergebnisse / Veränderungen aus den Anregungen und Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.  Bedeutung: 1,71 Qualität: 2,17	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.  Bedeutung: 1,81 Qualität: 2,36	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner erhöht sich, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.  Bedeutung: 1,63 Qualität: 2,36

Tabelle 78: Bewertung der Hypothesen

Das Ergebnis dieser Untersuchung ist als Bewertung insgesamt hervorragend. Lediglich die Hypothese: „Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.“ erhält zufriedenstellende Aussagen und der Bedeutung und Qualität und kann daher als nicht bestätigt bezeichnet werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden quantitativen empirischen Untersuchung müssen sich den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität stellen.

Objektivität als Eigenschaft oder Haltung eines Beobachters meint die Übereinstimmung mit einer Sache oder einem Ereignis ohne eine Wertung oder subjektive Verzerrung. In der wissenschaftlichen Forschung stellt Objektivität ein Merkmal und Prinzip dar, das darauf gerichtet ist die Realität in den abgebildeten Thesen und Theorien objektiv abzubilden. Subjektive Meinungen, Aussagen und Interpretationen sollen möglichst durch objektive Sachverhalte ersetzt werden. Nach Luhmann, einem Vertreter der Systemtheorie, sind Objektivität und Subjektivität keine Gegensätze. Vielmehr sieht er in ihnen ähnliche Begriffe in verschiedenartigen Systemen. Nach Luhmann ist objektiv, was sich im Kommunikationssystem, was er mit dem Gesellschaftssystem gleichsetzt, bewährt, während er etwas subjektiv bezeichnet, was sich im einzelnen Bewusstseinssystem bewährt. Bewusstseinssysteme können dann „subjektiv das für objektiv halten, was sich in der Kommunikation bewährt, während die Kommunikation ihrerseits nicht-zustimmungsfähiges als subjektiv marginalisiert“<sup>399</sup>

Die formale Genauigkeit und Rezipierbarkeit von Ergebnissen in einer wissenschaftlichen Untersuchung kann als Reliabilität bezeichnet werden. Die Ergebnisse dieser Befragung müssten unter den gleichen Bedingungen z.B. in einer Retest-Korrelations-Untersuchung gleichwertig sein, was jedoch in der Praxis zu Schwierigkeiten führen könnte. Eine Wiederholung entsprechend einem Test-Retest-Verfahren kann Erinnerungseffekte auslösen und damit das Ergebnis beeinflussen. Für den Erhebungszeitraum und das Erhebungsgebiet sind die vorliegenden Daten reliabel.<sup>400</sup>

---

399 Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt 2002, S. 19

400 Peter, J.P.; Churchill Jr., G.A.: Relationships among Research Design Choices and Psychometric Properties of Rating scales. A Meta-Analysis, In: Journal of Marketing Research, Vol.23 February 1986, S. 1 ff.

Validität beschreibt vorrangig das argumentative Gewicht einer vornehmlich wissenschaftlichen Aussage, Untersuchung oder Prämisse. Für empirische Untersuchungen steht die Validität als Inbegriff des Vorhandenseins exakter methodisch-logischer Qualitätskriterien und wird neben der Objektivität als Beobachterübereinstimmung und der Reliabilität im Sinne der Messgenauigkeit als Indikator für die Gültigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung und Aussage verstanden im Gegensatz zur grundsätzlichen Falsifizierbarkeit und Verifizierbarkeit. Die Inhaltsvalidität wird erfüllt, da viele Aspekte zur Messung der Qualität in der Lernortkooperation untersucht werden. Die Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität könnte durch vergleichende Untersuchungen überprüft werden, was jedoch den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde.<sup>401</sup>

## 6.7. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist die Klärung der Frage, in welchem Maße Prozesse der Qualitätssicherung Bedeutung für die Erzieherausbildung insbesondere in der Fachschule für Sozialpädagogik haben können. Dafür wird die Kooperation mit Ausbildungspartnern und die Lernortkooperation fokussiert.

Die Fragestellung in der empirischen Untersuchung, die einen explorativen Charakter aufweist, orientieren sich an den Prozessen der Qualitätssicherung in einer Fachschule und differenzieren sich in die vier Dimensionen: Struktur, Transparenz, Kontinuität und personale Beziehungen.

Die Hypothesen bilden sich nach Reichenberg aus einem Entdecker- und Begründungszusammenhang<sup>402</sup>. Mit Bortz und Döring bin ich allerdings der Meinung, dass Kreativität und Systematik keine widersprüchlichen Konstrukte darstellen sondern vielmehr durch berufliche Erfahrungen und systematisches Vorgehen zu brauchbaren Hypothesen und Theorien führen können<sup>403</sup>.

Deshalb wird im Folgenden auf die einzelnen Hypothesen der Untersuchung eingegangen.

---

401 vgl. Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung“, München 2005, S. 155 f.

402 vgl. Reichenbach, 1938

403 Vgl. Bortz u. Döring, 2006, S. 354 ff.

Die Hypothese: „Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Schulprogramm definiert.“ kann als gut bestätigt angesehen werden, da die Fachschulen die Bedeutung mit der Bewertung 1,44 sehr hoch ansetzen und in der Qualität der Umsetzung mit 2.06 bewerten.

Die zweite Hypothese zu den Zielprozessen macht die Transparenz von Zielprozessen deutlich: „Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert.“ In einem Berufskolleg sind die Schulleitung, Lehrer, Studierende und Ausbildungspartner vorrangig mit dem Leitbild konfrontiert. Die Bewertung der einzelnen Gruppen aus den drei Fachschulverbänden sieht folgendermaßen aus:

<b>Zielgruppe</b>	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Schulleitung	1,24	<b>1,75</b>
Lehrer	1,16	<b>1,43</b>
Studierende	1,42	<b>1,90</b>
Ausbildungspartner	2,30	<b>2,21</b>
Mittelwert	1,96	<b>2,40</b>

Tabelle 79: Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert

Die Ergebnisse können aus der Sicht der Schul- bzw. Abteilungsleiter betrachtet werden. Es war durchaus zu erwarten, dass die Abteilungsleiter, die sich ganz konkret mit der Qualitätssicherung in der Fachschule auseinandersetzen, die Leitziele sehr gut kennen – auch in Bezug auf die Lernortkooperation. An zweiter Stelle stehen erwartungsgemäß die Schulleiter, die sich allerdings an größeren Berufskollegs mit mehreren Bildungsgängen beschäftigen müssen. Die Studierenden sollen das Leitbild sehr gut kennen weichen aber in der Umsetzung aus der Sicht der bewertenden Personen 0,5 Prozent nach unten ab. Trotzdem ist dies eine gute Beurteilung. Auffallend ist in diesem Kontext allerdings, dass die Ausbildungspartner das Leitbild besser kennen – als sie es kennen sollen. Die Qualität der Umsetzung wird höher bewertet als die Bedeutung der Frage.

Aus diesem Grunde kann natürlich an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob nicht der Mittelwert der Schul- und Abteilungsleiter allein dargestellt werden sollte. Um die Fakte zu erhärten wäre an dieser Stelle natürlich eine gesonderte Befragung der Zielgruppe Studierende und Ausbildungspartner erforderlich. Dies würde jedoch das Ergebnis zugunsten der Schulleitung verbessern.

Die Hypothese zu der Dimension Kontinuität in Bezug zu den Zielprozessen „Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt.“ wird in der Bedeutung (1,57) und der Qualität der Umsetzung (1,93) als gut bewertet. Die Fragestellung greift hier verschiedene Lernorte auf:

<b>Lernorte</b>	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
im Unterricht	1,49	1,91
in besonderen Situationen (Feste, Gottesdienste u.a.)	1,63	1,85
in den Praxisstellen	1,46	1,99
sonstiges	1,69	1,97
Mittelwert	1,57	1,93

Tabelle 80: Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt

Die Abweichungen können als geringfügig bezeichnet werden.

ES muss allerdings auch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Bewertung in den Fragebögen von den Schul- bzw. Abteilungsleitern abgegeben wurde. Das beeinträchtigt die Objektivität, Reliabilität und Validität der Untersuchung. Andererseits kann aber die Sicht der Schulleitung festgestellt werden, die die Kontinuität der Zielprozesse evaluiert.

Die Hypothese: „Das Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar.“ bezieht sich auf die personalen Beziehungen in Zielprozessen. Die Annahme, dass das Qualitätsverständnis der Fachschule bei den Ausbildungsstätten sichtbar wird durch die Person des Schulleiters, Abteilungsleiters, einzelne Fachlehrer und das gesamte Kollegium bestätigt sich folgendermaßen

<b>Personengruppen</b>	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Schulleiters	2,08	1,99
Abteilungsleiter	1,72	1,87
einzelne Fachlehrer	1,37	1,66
das gesamte Kollegium	2,39	2,36
Mittelwert	1,89	1,97

Tabelle 81: Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung aus der Sicht der Ausbildungspartner

Es fällt auf, dass die Schulleiter die Umsetzung der Aussage, dass das Qualitätsverständnis der Fachschule bei den Ausbildungsstätten sichtbar wird besser bewerten als die Bedeutung dieser Aussage. Beim Kollegium findet beinahe eine Übereinstimmung beider Werte statt. Die kann vielleicht damit erklärt werden, dass einzelne Kollegen mehr den Fachunterricht vertreten und weniger die spezielle sozialpädagogische Ausrichtung der Fachschule darstellen können.

Während die Schulleitung die Bedeutung der Frage mit 2,08 bemisst werden die Fachlehrer in der Bedeutung der Frage und dem Grad der Umsetzung deutlich höher eingestuft. Gründe hierfür können darin liegen, dass die Fachlehrer häufig die Besuche in den Ausbildungsstätten durchführen, während die Schulleiter – besonders an großen Fachschulen – diese Tätigkeit in geringerem Maße durchführen.

Die Fragestellung bezieht sich hier auf die Ausbildungsstätten. Die ersten Fragen richten sich dafür mehr auf die Zielprozesse in einer Fachschule. Die personalen Beziehungen sind aber mit dieser Ausrichtung bewusst etwas steil formuliert, denn die Zielprozesse für die Lernortkooperation brauchen den personalen Bezug zu und in den Einrichtungen, die als „Ausbildungspartner“ eingebunden werden sollen und müssen. Auch hier muss allerdings wieder darauf hingewiesen werden, dass die Bewertungen von den Schulleitungen und nicht von den Ausbildungsstätten kommen.

Die Unterstützungsprozesse werden ebenfalls mit den vier Dimensionen evaluiert. Die Hypothese: „Für eine gelungene Kooperation müssen die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.“ Wird durch unterschiedliche Indikatoren untermauert.

Die Antworten zu der Frage, wer für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern in einer Fachschule zuständig ist, offenbaren wichtige Feststellungen. Abgefragt wurden die Schulleiter, Abteilungsleiter, Qualitätsbeauftragte, Fachlehrer, die Bildungsgangkonferenz, der Ausbildungsbeirat und sonstige Personen/Gruppen. Die Ergebnisse können an dieser Stelle nicht qualifiziert sondern zunächst nur summiert werden.

Für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern sind bei uns zuständig	Anzahl Summe	18 ev. Fachschulen	19 kath. Fachschulen	10 öffentliche und freie Fachschulen
Schulleiter	<b>37</b>	16	11	10
Abteilungsleiter	<b>23</b>	0	8	15
Qualitätsbeauftragte/r	<b>17</b>	3	3	11
Fachlehrer	<b>158</b>	46	42	70
Bildungsgangkonferenz	<b>57</b>	9	2	46
Ausbildungs-Beirat	<b>7</b>	6	1	0
Sonstige	<b>33</b>	1	3	29
Summen	<b>332</b>	81	70	181

Tabelle 82: Zuständigkeiten für Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern in einer Fachschule

In der Tabelle wird deutlich, dass in erster Linie die Fachlehrer für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern zuständig sind. Gründe sind hier vermutlich die engen und vielen Kontakte im konkreten Ausbildungsprozess. Idealerweise entstehen in der Lernortkooperation Qualitätsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen. In diesem Kontext macht es dann auch Sinn die Zuständigkeiten in die Hände der Fachlehrer zu legen. Die Bildungsgangkonferenzen erhalten den zweithöchsten Gesamtwert. Es fällt aber deutlich auf, dass in den 10 öffentlichen und freien Fachschulen 46 Bildungsgangkonferenzen benannt werden. Hier wäre nachzufragen, ob die Frage in Bezug auf die Fachschule oder das gesamte Berufskolleg verstanden worden ist. Vielleicht hätte die Frage dafür genauer formuliert werden müssen.

Der Ausbildungsbeirat und die Qualitätsbeauftragten spielen eine eher untergeordnete Rolle. Die Rolle der Schulleiter und Abteilungsleiter ist hier bemerkenswert: Bei den evange-

lischen Fachschulen sind 16 von 18 Schulleitern – ohne Abteilungsleiter – für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern zuständig. Insgesamt werden 332 Personen bzw. Gruppen bei 47 Schulen von den Schulleitern für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern in einer Fachschule als zuständig erklärt.

So positiv diese Zahlen auch sind so bleibt allerdings zu fragen welche Entscheidungsebenen und Strukturen vorhanden sind. Hier wäre allerdings auch eine Befragung von weiteren Personengruppen für eine qualifizierte Bewertung erforderlich.

Eine weitere Frage für die Hypothese bezieht sich auf die Schulung der Schulleitung, Lehrer und die Inanspruchnahme von externer Beratung für das Qualitätsmanagement.

Aussagen	Bedeutung der Frage	Grad der Umsetzung
Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult	1,74	2,04
Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult	2,20	2,37
Wir nehmen externe Beratung in Anspruch	2,41	2,86

Tabelle 83: Schulung der Schulleitung, Lehrer und die Inanspruchnahme von externer Beratung für das Qualitätsmanagement

An dieser Stelle ist eine qualitative Bewertung möglich. Es wird die Tendenz deutlich, dass sich Schulleiter eher schulen lassen als die Fachlehrer. Externe Beratung wird eher weniger in Anspruch genommen. Die folgende Grafik macht die Abweichungen zwischen den einzelnen Schulen deutlich:

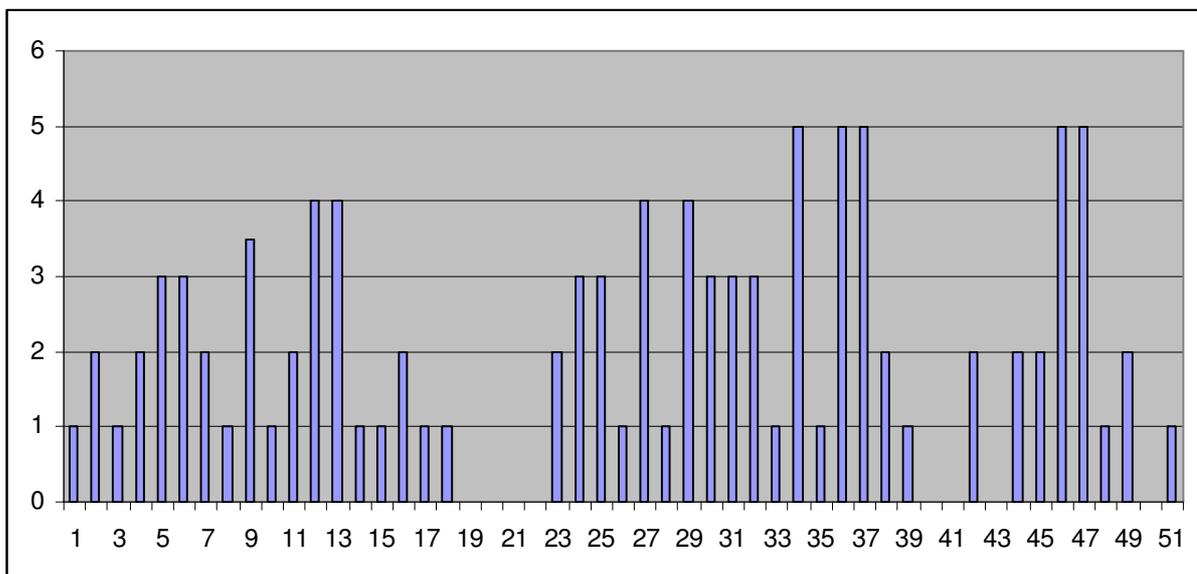


Tabelle 84: Abweichungen zwischen den einzelnen Schulen bei der Inanspruchnahme externer Beratung

Während 15 Fachschulen die Inanspruchnahme für sehr wichtig halten lehnen 5 Fachschulen externe Beratung ab.

Die Anforderungen an Praxisstellen für Kooperationen können folgendermaßen gewichtet werden:

<b>Folgende Anforderungen werden an Praxisstellen für eine Kooperation gestellt:</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Qualität der Umsetzung</b>
Kontinuierliche Zusammenarbeit	<b>1,42</b>	<b>1,90</b>
Berufserfahrung der Praxisanleiter	<b>1,42</b>	<b>2,05</b>
Verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen in der Fachschule	<b>1,78</b>	<b>2,24</b>
Vorliegen einer Ausbildungskonzeption	<b>1,79</b>	<b>2,58</b>
Schriftliche Kooperationsvereinbarung	<b>2,43</b>	<b>2,58</b>
Vorliegen einer schriftlichen päd. Konzeption	<b>1,76</b>	<b>2,67</b>
Verbundenheit mit dem Träger der Praxisstelle	<b>2,38</b>	<b>2,68</b>
Nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung	<b>3,18</b>	<b>3,05</b>
Nachgewiesene Fortbildung in der Praxisanleitung	<b>2,20</b>	<b>3,12</b>
Qualitätsmanagement in der Praxisstelle	<b>2,65</b>	<b>3,12</b>

Tabelle 85: Anforderungen an Praxisstellen für Kooperationen

Die Anforderungen sind insgesamt sehr unterschiedlich. Qualitätsmanagement in der Praxisstelle scheint nur eine sehr untergeordnete zu finden. Sehr bedeutsam sind dagegen

Eine kontinuierliche Zusammenarbeit, die Berufserfahrung der Praxisanleiter, eine verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen in der Fachschule, das Vorliegen einer Ausbildungskonzeption und eine schriftliche Kooperationsvereinbarung.

Ein weiterer Themenkomplex ist die Frage, welche Bedeutung die gemeinsame Entwicklung von relevanten Zielen, Themen und Schwerpunkten hat und in welchem Maße die Umsetzung bewertet wird. Die Aussage lautet: „Die Fachschule entwickelt gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte.“

#### Bedeutung für die Fachschule

Die Fachschule entwickelt gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte für die	Mittelwert	Ev.	Ev. FS.	Kath.	Kath. FS:	Öf-	Öf-
		FS.		FS.		fentl. & freie FS:	fentl. & freie FS:
		Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert
gesamte Ausbildung	<b>2,56</b>	2	2,06	3	2,24	3	3,40
praktische Ausbildung	<b>1,92</b>	1	1,56	2	1,71	2	2,50
	<b>2,24</b>						

Tabelle 86: Gemeinsame Entwicklung der für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte (Bedeutung)

#### Qualität in der Umsetzung

Die Fachschule entwickelt gemeinsam mit den Ausbildungspartnern die relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte für die	Mittelwert	Ev.	Ev. FS.	Kath.	Kath. FS:	Öffentl.	Öffentl.
		FS.		FS.		& freie FS:	& freie FS:
		Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert
gesamte Ausbildung	<b>3,10</b>	3	2,94	3	2,57	3	3,78
praktische Ausbildung	<b>2,17</b>	2	2,00	2	2,07	1	2,44
	<b>2,63</b>						

Tabelle 87: Gemeinsame Entwicklung der für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte (Qualität der Umsetzung)

Die Bedeutung wird mit 2,24 und die Qualität der Umsetzung mit 2,63 beschrieben. Die ist eine gute Beurteilung dieser Anforderung. Natürlich gibt es für Schulen auch Vorgaben aus dem Lehrplan und der Prüfungsordnung. Auch trägerspezifische Schwerpunkte müssen von den Schulen berücksichtigt werden. In diesem Kontext ist diese Bewertung also sehr akzeptabel.

Auffallend ist die Abweichung zwischen der „gesamten“ und der „praktischen“ Ausbildung. Die Werte für die „praktische“ Ausbildung sind fast um eine ganze Bewertung höher.

Diese Situation kann durchaus hinterfragt werden. Ist es gut, wenn der theoretische Anteil so deutlich von dem Lernort Praxis abgetrennt wird? Andererseits wäre zu fragen, ob nicht im Sinne der Lernfelddidaktik die Praxis stärker in den Unterricht eingebunden würde und eine noch stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung stattfinden würde.

Die Hypothese: „Für eine gelungene Kooperation müssen die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen geklärt werden.“ wird durch unterschiedliche quantitative und qualitative Aussagen untermauert. Dabei scheinen durchaus große Unterschiede zwischen den einzelnen Fachschulen möglich zu sein.

Die Hypothese zu der Transparenz bei Unterstützungsprozessen lautet: „Die Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft sollen allen Beteiligten klar sein.“ Die Fragestellung richtet sich an Lehrer, Studierende und Ausbildungspartner.

<b>Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden</b>	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
allen Lehrern	<b>2,10</b>	<b>2,43</b>
den Betreuungslehrern	<b>1,37</b>	<b>1,75</b>
den Studierenden	<b>1,37</b>	<b>1,96</b>
den Ausbildungspartnern	<b>1,32</b>	<b>1,81</b>
transparent gemacht.	<b>1,54</b>	<b>1,99</b>

Tabelle 88: Klarheit der Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft

Die Kooperationsvereinbarungen werden den Betreuungslehrern, also denjenigen, die die Begleitung in der Praxis durchführen, transparent gemacht. Mit der oben gemachten Feststellung müsste diese Frage auch die Schulleitung einschließen, denn, wenn die Fachlehrer die konkreten Vereinbarungen treffen, dann sind sie auch darüber informiert. Es bleibt hier offen in welchem Maße die Schulleitung über diese Vereinbarungen informiert ist. Gut ist die Feststellung, dass auch die Studierenden und Ausbildungspartner gleichermaßen informiert sein sollen. Dies fördert Transparenz im Rahmen der Unterstützungsprozesse.

Die Kontinuität bei Unterstützungsprozessen wird langfristig gewährleistet, wenn erforderliche Anpassungen und Veränderungen der Kooperationsvereinbarungen regelmäßig vorgenommen werden.

Hierzu geben die befragten Schul- und Abteilungsleiter an, dass sie die Bedeutung der kontinuierlichen erforderlichen Anpassungen und Veränderungen von Kooperationsvereinbarungen sehr hoch einschätzen. Der Modalwert ist in allen drei Fachschulverbänden 1. Die Umsetzung in die Praxis ist auch als gut zu bezeichnen. Dies entspricht auch den übrigen Aussagen der befragten Schulleitungen.

Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,43</b>	1	1,33	1	1,56	1	1,40
Qualität der Umsetzung	<b>1,89</b>	2	1,83	2	1,93	2	1,89

Tabelle 89: Kontinuierliche Anpassung der Vereinbarungen an die Erfordernisse in der Praxis

Unterstützungsprozesse brauchen um funktionieren zu können die Dimension „personale Beziehungen“. Damit ist aber nicht nur die Beziehungsebene gemeint sondern auch inhalt-

liche/ fachliche Faktoren. Die Hypothese geht davon aus, dass verschiedene Faktoren/ Merkmale die Zufriedenheit in den Kooperationsbeziehungen erhöhen.

Konkret wurde nach personalen Merkmalen und Beziehungen von Lehrkräften gefragt wie Fachlichkeit, Flexibilität, Erreichbarkeit, Verbindlichkeit, Praxiserfahrung, die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen und die Belange der Praxis werden berücksichtigt.

Die befragten Schulleitungen bewerten die Bedeutung dieser Merkmale wie folgt:

Folgende Merkmale von Lehrkräften fördern die Kooperation mit den Ausbildungspartnern	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Belange der Praxis werden berücksichtigt.	<b>1,16</b>	1	1,22	1	1,07	1	1,20
Verbindlichkeit	<b>1,22</b>	1	1,24	1	1,24	1	1,20
Fachlichkeit	<b>1,24</b>	1	1,35	1	1,06	1	1,30
Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen	<b>1,24</b>	1	1,24	1	1,19	1	1,30
Weitere Merkmale: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz,</li> <li>• Sympathie,</li> <li>• Vertrauen</li> </ul>	<b>1,28</b>			1	2,33	1	1,50
Flexibilität	<b>1,41</b>	1	1,38	1	1,35	2	1,50
Praxiserfahrung	<b>1,43</b>	1	1,41	1	1,18	1	1,70
Erreichbarkeit	<b>1,68</b>	1	1,75	2	1,59	1	1,70
Mittelwert	<b>1,33</b>						

Tabelle 90: Merkmale von Lehrkräften, die die Kooperation mit den Ausbildungspartnern fördern (Bedeutung)

Die Ergebnisse sind durchaus beachtenswert. Die höchste Bewertung in der Bedeutung und Qualität der Umsetzung erhält das Merkmal „ Die Belange der Praxis werden berücksichtigt.“

Dahinter steht eine Erfahrung und Haltung der Fachschulen, die sich vermutlich über viele Jahre hinweg entwickelt hat. Belange der Praxis können sich aus der konkreten Personalsituationen, aus konzeptionellen Besonderheiten, aus aktuellen Anlässen und Themen ableiten lassen. Es kann in einer Ausbildungspartnerschaft nicht sein, dass ein Partner einseitige Vorgaben macht z.B. in Bezug auf Hospitationstermine, Praxisaufgaben, Prozesse der Praxisanleitung usw..

In diesen Kontext fallen auch die weiteren Merkmale Verbindlichkeit, Fachlichkeit und das vermittelte Gefühl, dass sich die Praxisanleiter ernst genommen fühlen mit einer positiven Bewertung. Die von den Schulleitern selbst genannten Merkmale Transparenz, Sympathie, Vertrauen erhalten auch eine hohe Bedeutung. Das Merkmal Vertrauen steht in einer engen Beziehung zur Verbindlichkeit, die an zweiter Stelle benannt wurde. Flexibilität, Praxiserfahrung und Erreichbarkeit erhalten auch hoher Bewertungen stehen aber in ihrer Bedeutung hinter den o.g. Merkmalen.

Bei der Qualität der Umsetzung entsteht folgende Rangfolge:

Folgende Merkmale von Lehrkräften fördern die Kooperation mit den Ausbildungspartnern	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Belange der Praxis werden berücksichtigt.	<b>1,61</b>	2	1,78	1	1,38	1	1,67
Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen	<b>1,71</b>	2	1,71	2	1,53	2	1,89
Weitere Merkmale: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz,</li> <li>• Sympathie,</li> <li>• Vertrauen</li> </ul>	<b>1,78</b>	#NV	2,00	1	2,00	1	1,33
Fachlichkeit	<b>1,80</b>	2	1,82	2	1,47	2	2,11
Verbindlichkeit	<b>1,83</b>	2	1,82	2	1,67	2	2,00
Flexibilität	<b>1,91</b>	2	2,19	2	1,54	2	2,00
Praxiserfahrung	<b>2,03</b>	2	1,88	1	1,67	3	2,56
Mittelwert	<b>1,86</b>						

Tabelle 91: Merkmale von Lehrkräften, die die Kooperation mit den Ausbildungspartnern fördern (Qualität der Umsetzung)

Die Einschätzung der Qualität in der Umsetzung dieser Merkmale weist eine ähnlich Rangfolge auf und weicht in der Bewertung um 0,5 Punkte nach unten von der Bedeutung ab. Trotzdem sind diese Werte als gut zu bezeichnen.

Dies macht deutlich, dass personalen Beziehungen im Blick auf die Unterstützungsprozesse eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Die Berechnung eines Mittelwertes ist dabei jedoch als schwierig zu bezeichnen, denn die Auswahl der einzelnen Merkmale hätte auch anders erfolgen können. Aufgrund der eigenen Erfahrungen und der Abstimmung mit den Schul- und Abteilungsleitern sowie Fachkollegen im Pretest wurden diese Merkmale als bedeutsam angesehen.

Die Kernprozesse benötigen eine klare Struktur. In dieser Untersuchung wird der Frage nachgegangen wie weit eine Vereinbarung mit den Ausbildungspartnern über das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Ausbildung der Erzieher von Bedeutung sind und wie gut die Umsetzung gelingt.

Die Frage nach dem Interesse der Fachschule am Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht wird von den befragten Personen so beantwortet:

		Ev. FS. Modal- wert	Ev. FS. Mittel- wert	Kath. FS. Modal- wert	Kath. FS: Mittel- wert	Öffentl. & freie FS: Modal- wert	Öffentl. & freie FS: Mittel- wert
Die Fachschule kooperiert mit erfahrenen Praktikern im Unterricht.	<b>Mittelwert</b>						
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,56</b>	1	1,12	1	1,76	1	1,80
Qualität der Umsetzung	<b>1,87</b>	1	1,65	2	1,87	3	2,10

Insgesamt sind die Bewertungen als gut einzustufen. Der Modalwert liegt in der Bedeutung für die Fachschule bei 1. Die evangelischen Fachschulen weisen jedoch in der Bedeutung

und Qualität der Umsetzung eine höhere Bewertung der Kooperation mit erfahrenen Praktikern im Unterricht auf.

Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums, dabei werden das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung mit den Ausbildungspartnern vereinbart und mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Ausbildungsteile entwickelt.

<b>Aussagen</b>	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums.	<b>2,10</b>	<b>2,64</b>
Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden mit den Ausbildungspartnern vereinbart	<b>2,30</b>	<b>2,63</b>
Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Ausbildungsteile entwickelt.	<b>1,97</b>	<b>3,21</b>

Tabelle 92: Kooperation mit Ausbildungspartnern

Die Bewertung über die Vereinbarung mit den Ausbildungspartnern über das Niveau und die Leistungsanforderungen fällt noch gut bis zufrieden stellend aus. Die gemeinsame Entwicklung von berufspraktischen Ausbildungsteilen und die Entwicklung eines bildungsgangsspezifischen Curriculums fallen in der Bewertung gut aus in der Umsetzung sind aber starke Abweichungen feststellbar.

Die Transparenz wird anhand des Leitbildes und der Struktur deutlich. Hier wird der Focus auf die Beurteilungskriterien für schriftliche und fachpraktische Leistungen gelegt.

Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien bewertet.	<b>Mittelwert</b>	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,56</b>	1	1,61	2	1,56	1	1,50
Qualität der Umsetzung	<b>1,97</b>	2	1,94	2	2,06	2	1,90

Tabelle 93: Transparente Beurteilungskriterien

Die Anforderungen der Schulen werden gut – aus der Sicht der befragten Personen – nach transparenten Beurteilungskriterien bewertet. Das bedeutet beispielsweise, dass die Beurteilungskriterien im Vorfeld bekannt gegeben werden und klar verständlich sind.

Die Kontinuität wird von verlässlichen Beziehungen und in zweiter Linie von Vereinbarungen oder Leitbildern gewährleistet. Diese Aussage hat sich ebenfalls im Pretest erhärtet. Die Blickrichtung fällt auf zwei Ebenen. Einerseits wird die Mikroebene also die Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern und andererseits die Mesoebene also die Beziehungen zwischen der Schule als Institution und der Ausbildungsstelle als Institution untersucht:

Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,42</b>	2	1,72	1	1,24	1	1,30
Qualität der Umsetzung	<b>1,89</b>	2	2,06	2	1,81	1	1,80

Tabelle 94: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern

Hier ist bemerkenswert, dass die katholischen sowie die öffentlichen und freien Schulen einen sehr großen Wert auf verlässliche Beziehungen legen.

Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen sind für die Kooperation aufgebaut.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,46</b>	2	1,67	1	1,22	1	1,50
Qualität der Umsetzung	<b>1,79</b>	2	1,89	1	1,88	1	1,60

Tabelle 95: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen

Die Bedeutung der Kooperationen zwischen Institutionen ist bei den katholischen Fachschulen am Deutlichsten ausgeprägt.

Mit diesen Bewertungen lässt sich die hohe Bedeutung der verlässlichen Beziehungen für die Kontinuität von Kernprozessen bestätigen.

Die personalen Beziehungen haben bei den Kernprozessen eine weitere Bedeutung. Um verlässliche Beziehungen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene herstellen zu können sind konkrete Ansprechpartner auf Seiten der Schulen erforderlich.

Während einerseits Praxisanleiter oder andere Fachleute aus der Praxis in den Unterricht gehen so ist es auch wichtig, dass Praxislehrer in Praxisstellen hospitieren – unabhängig von der Praxisbetreuung.

Fachlehrer hospitieren in den Praxisstellen – unabhängig von der Praxisbetreuung.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>2,81</b>	2	2,44	5	2,88	5	3,10
Qualität der Umsetzung	<b>3,24</b>	3	3,39	4	2,94	3	3,40

Tabelle 96: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer hospitieren in den Praxisstellen – unabhängig von der Praxisbetreuung

Diese Aussage weist deutliche Divergenzen auf. Während einerseits die evangelischen Fachschulen diese Aussage unterstützen mit einem Modalwert 2 steht auf der Seite der katholischen und öffentlichen Schulen ein Modalwert 5 (ohne Bedeutung/ ganz unwichtig). Der Mittelwert ist dabei jedoch zufriedenstellend (mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig). Die Qualität der Umsetzung dagegen bei den evangelischen Fachschulen um eine ganze Bewertungsnote nach unten ab. Bei den anderen Schulen ist die Abweichung zur Bedeutung allerdings eher gering.

Hospitationen sind sicherlich im Sinne des gegenseitigen Kennenlernens und Kennens wichtig. Eine weitere Stufe der Kooperation wird jedoch dann erreicht, wenn Lehrer der Fachschulen beratend in der Praxis mitwirken.

Die Schulleitungen bewerten diese Aussage folgendermaßen:

		Ev. FS.	Ev. FS.	Kath. FS.	Kath. FS:	Öffentl. & freie FS:	Öffentl. & freie FS:
Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit.	<b>Mittelwert</b>	Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert	Modalwert	Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>2,75</b>	2	2,61	2	2,53	3	3,10
Qualität der Umsetzung	<b>3,16</b>	3	3,39	3	2,69	3	3,40

Tabelle 97: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit

Diese etwas höhere Ebene der Kooperation wird von den befragten Personen ein wenig besser eingestuft als „nur“ die Hospitation in den Einrichtungen. Der Modalwert liegt bei 3 und die Mittelwerte zwischen 2,53 und 3,10 bzw. bei der Qualität der Umsetzung zwischen 2,69 und 3,4. damit muss diese Aussage kritisch hinterfragt werden. Ursachen für diese Einschätzungen können einerseits Haltungen sein, die eine Abgrenzung zu den Institutionen herstellen. Weiterhin könnte die Kompetenzfrage gestellt werden, d.h. in welchem Maße haben Lehrer die Kompetenz beratend in der Praxis tätig zu sein. Vielleicht stellt sich auch die Frage nach einem Mandat. Eine klare Beurteilung dieser Situation erscheint jedoch schwierig.

Auf einer noch höheren Stufe als die beratende Mitwirkung in der Praxis kann das Engagement von Fachlehrern für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis angesehen werden. Diese Aussage bewerten die Schul- und Abteilungsleiter folgendermaßen:

Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>2,29</b>	2	2,17	1	2,12	3	2,60
Qualität der Umsetzung	<b>2,29</b>	2	2,17	1	2,12	3	2,60

Tabelle 98: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis

Vor wenigen Jahren stand hinter dieser Aussage die Auffassung, dass Fachlehrer sich auf die Teamebenen begeben und gemeinsam mit einzelnen Kollegen aus der Praxis Qualitätsstandards in sozialpädagogischen Einrichtungen weiterentwickeln. Inzwischen hat sich diese Haltung an vielen Fachschulen verändert oder weiterentwickelt. In den letzten Jahren haben sich Fachschulen in den Bereich der Weiterbildung begeben und in NRW beispielsweise unterschiedliche Aufbaulehrgänge für Erzieher mit Berufserfahrung angeboten. Durch die Konzeption dieser Aufbaulehrgänge wirken sie direkt in die sozialpädagogische Praxis hinein, indem konkrete neue Konzepte für die Praxis entwickelt, implementiert und evaluiert werden.<sup>404</sup>

In diesem Kontext engagieren die Fachschulen sich nicht nur für die Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis sondern sie beraten auch die Praxis und halten einen engen Kontakt zu den Einrichtungen. Die Frage nach den Hospitationen verliert in diesem Zusammenhang die ursprüngliche Bedeutung und kann vernachlässigt werden.

<sup>404</sup> 2008 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen - Letzte Änderung: 4.08.2008 <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/lehrplaene-und-richtlinien/fachschule/aufbaubildungsgaenge/aufbaubildungsgaenge.html>

Die Ergebnisse dieser Befragung sind nur schwach zufriedenstellend und wurden von mir anfangs negativ dahingehend bewertet, dass ich die Hypothese: „Konkrete Ansprechpartner stellen für die Ausbildungspartner verlässliche Beziehungen zu der Fachschule her.“ verworfen habe. Aufgrund der neuen Entwicklungen in der Praxis bin ich allerdings der Meinung, dass durchaus konkrete Ansprechpartner in den Fachschulen zur Verfügung stehen.

Vielmehr müsste an dieser Stelle die Zuordnung der Fragen/ Aussagen neu diskutiert werden. Inwieweit können die ausgewählten Merkmale diese Hypothese stützen? Sie leiten vielmehr in die Prozessebene „Verbesserungsprozesse“.

Die Struktur in den **Evaluationsprozessen** wird überprüft mit der Hypothese: „In der Fachschule werden geeignete Absprachen über Quantität und Qualität von Evaluationen mit der Praxis getroffen.“ Die befragten Schulleitungen bewerten dies folgendermaßen:

Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen.	<b>Mittelwert</b>	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>2,16</b>	2	2,28	2	1,89	2	2,30
Qualität der Umsetzung	<b>2,50</b>	2	2,83	2	2,18	2	2,50

Tabelle 99: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Absprachen mit den Ausbildungspartnern über die Qualität der Kooperation

Die katholischen Fachschulen weisen leicht bessere Bewertungen auf in der Bedeutung und Umsetzung dieser Aussage. Insgesamt sind die Ergebnisse gut bis voll zufriedenstellend.

Eine weitere Aussage zu dieser Hypothese lautet: „Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.“

Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Bedeutung für die Fachschule	<b>1,82</b>	1	1,76	2	1,71	2	2,00
Qualität der Umsetzung	<b>2,25</b>	3	2,22	2	2,44	2	2,10

Tabelle 100: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest

Die Einschätzung zu dieser Aussage fällt besser aus als die Obige.

Die Qualität und der Prozess der Evaluation ist offensichtlich an vielen Fachschulen klar strukturiert und bietet somit eine gute Basis für die weiteren Evaluationsprozesse.

Auch der Grad der Transparenz wird von den befragten Personen in ihrer Bedeutung und Qualität in der Praxis evaluiert.

Bedeutung für die Fachschule	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Die Evaluationsstrukturen sind bekannt für die							
Ausbildungspartner	<b>1,99</b>	2	2,12	1	1,41	1	2,44
Lehrer	<b>1,67</b>	1	1,59	1	1,41	1	2,00
Studierenden/ Praktikanten	<b>1,97</b>	1	1,94	1	1,65	1	2,33
Mittelwert	<b>1,88</b>						

Tabelle 101: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Bekanntheit der Evaluationsstrukturen (Bedeutung)

Qualität der Umsetzung	Mittelwert	Ev. FS. Modalwert	Ev. FS. Mittelwert	Kath. FS. Modalwert	Kath. FS. Mittelwert	Öffentl. & freie FS. Modalwert	Öffentl. & freie FS. Mittelwert
Die Evaluationsstrukturen sind bekannt für die							
Ausbildungspartner	<b>2,66</b>	3	3,06	2	2,27	2	2,67
Lehrer	<b>2,28</b>	3	2,24	2	2,27	2	2,33
Studierenden/ Praktikanten	<b>2,58</b>	3	2,59	3	2,60	2	2,56
Mittelwert	<b>2,51</b>						

Tabelle 102: Bekanntheit der Evaluationsstrukturen (Grad der Umsetzung)

Die Bedeutung der Transparenz wird durchweg für alle Zielgruppe als hoch angesehen, was die Modalwerte belegen. Ein Vergleich zwischen den einzelnen Fachschulverbänden zeigt hier Abweichungen von einem Bewertungspunkt zwischen den katholischen und öffentlichen Fachschulen im Blick auf die Transparenz für Ausbildungspartner. Transparenz für Lehrer und Studierende scheint in den evangelischen und öffentlichen Fachschulen eine höhere Bedeutung zu haben als gegenüber den Ausbildungspartnern.

In der Umsetzung von Transparenz zeigen die evangelischen Fachschulen nur befriedigende Modalwerte. Vielleicht ist diese Bewertung auch ein Indiz für den hohen Anspruch und die Schwierigkeit, dies im Alltag umzusetzen. Auch hier zeigt sich, dass Lehrer und Studierende die Evaluationsstrukturen besser kennen als die Ausbildungspartner.

Insgesamt sind die Bewertungen gut bis voll zufriedenstellend.

Die Kontinuität in den Evaluationsprozessen bewerten die Schul- und Abteilungsleiter aus den Fachschulen mit den folgenden drei Aussagen:

	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
In einem Ausbildungsprozess werden kontinuierlich Entwicklungen und Leistungen bewertet.	<b>1,64</b>	<b>1,90</b>
Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt.	<b>1,57</b>	<b>2,26</b>
Absprachen mit den Ausbildungspartnern über den Leistungsstand der Praktikanten finden regelmäßig statt.	<b>1,43</b>	<b>1,86</b>

Tabelle 103: Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen

Die Bedeutung und Umsetzung der Aussagen in die Praxis sind durchweg als gut zu bezeichnen.

Zum Zeitpunkt der Befragung gab es noch keine Qualitätsanalyse der Landesregierungen<sup>405</sup>.

Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation ist abhängig von unterschiedlichen Personengruppen. In der Befragung wurden die Schulleiter, einzelne Fachlehrer und die Fachschule als Ganzes zur Bewertung gegeben.

---

<sup>405</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen Mai 2006

Die Zufriedenheit der Aus- bildungspartner mit der Kooperation ist u.a. abhän- gig von Beziehungen zu	Mittel- wert	Ev. FS. Modal- wert	Ev. FS. Mittel- wert	Kath. FS. Modal- wert	Kath. FS: Mittel- wert	Öffentl. & freie FS: Modal- wert	Öffentl. & freie FS: Mittel- wert
der Schulleitung,	<b>2,26</b>	2	2,20	2	1,69	3	2,90
der Abteilungsleitung	<b>1,76</b>			1	1,73	1	1,80
einzelnen Fachlehrern,	<b>1,30</b>	1	1,40	1	1,19	1	1,30
der Fachschule als Ganzes.	<b>1,43</b>	1	1,63	1	1,06	1	1,60
Die Lehrer werden in die Prozesse der Qualitätssiche- rung eingebunden.	<b>1,68</b>	1	1,63	1	1,71	1	1,70
Mittelwert	<b>1,69</b>						

Tabelle 104: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Indikatoren für die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation

Die Bewertungen der Schulleitungen zeigen starke Abweichungen dahingehend, dass die katholischen Schulleiter offensichtlich eine höhere Bedeutung für die Zufriedenheit der Ausbildungspartner als die Schulleiter an evangelischen sowie öffentlichen und freien Schulen. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Abteilungsleiter und Fachlehrer – gerade an größeren Systemen eine höhere Kompetenz erhalten. Die wurde auch bereits an verschiedenen Strukturellen Fragestellungen deutlich.

Auch im Bereich der Fachschule erhalten die katholischen Fachschulen einen sehr hohen Wert.

Die Einbindung der Lehrer in die Prozesse der Qualitätssicherung kann als gut bei allen Fachschulen angesehen werden.

Die Struktur für das Verbesserungsmanagement beschreibt zunächst ob dieses eingeführt ist und ob es an der Fachschule ein Beschwerdemanagement gibt.

	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt.	<b>2,37</b>	<b>2,83</b>
Es gibt an der Fachschule ein Beschwerdemanagement.	<b>2,43</b>	<b>2,95</b>

Tabelle 105: Verbesserungs- und Beschwerdemanagement in den Fachschulen

Die Bedeutung kann insgesamt als gut und die Umsetzung in die Praxis als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Bewertung zu der Aussage: „Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt“ zeigt große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen:

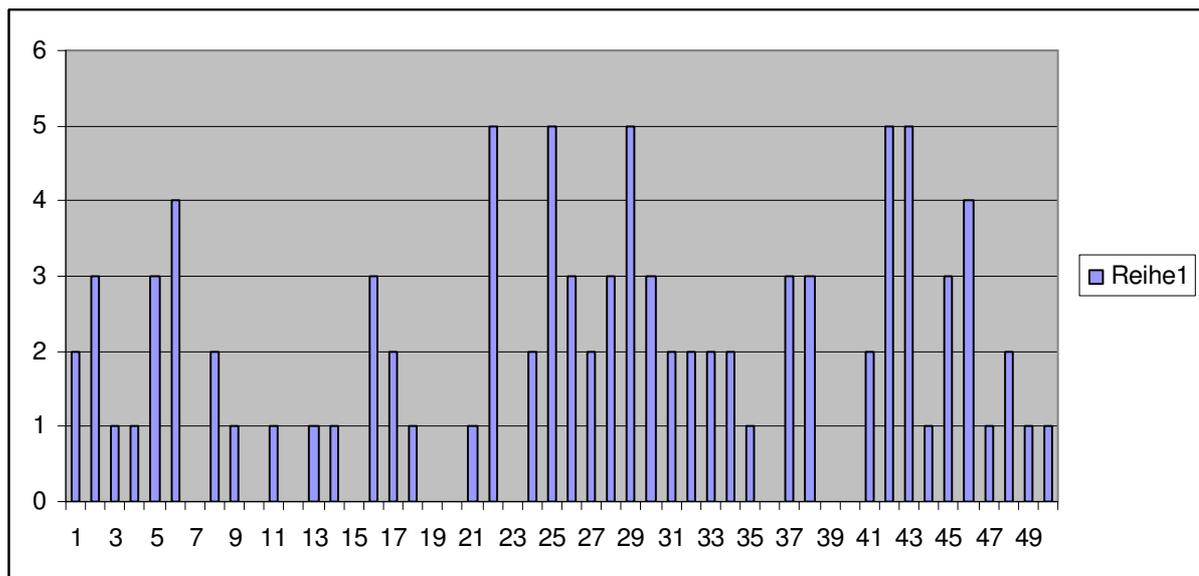


Tabelle 106: Einführung eines Verbesserungsmanagements

13 Schulleiter halten die Einführung eines Verbesserungsmanagements für sehr wichtig und 5 für gänzlich unbedeutend. Diese Spannweite macht allerdings auch die Bedeutung dieses Themas sichtbar. Es bleibt doch die Frage, wie auch in der Zukunft Prozesse der Qualitätssicherung an Fachschulen positiv gestaltet werden können, wenn eine derartige Ablehnung vorherrscht. Dabei scheint es aber keine Abneigung gegen die Qualität an sich

zu geben. Vielmehr erinnern vielleicht Begriffe wie „Verbesserungsmanagement“ an technische Systeme<sup>406</sup> und finden im pädagogischen Jargon einer Fachschule wenig Akzeptanz. Gleiche Interpretationen können für das Beschwerdemanagement gezogen werden.

Die Umsetzung beider Prozesse fällt den Fachschulen, die diesen Prozessen offen gegenüberstehen, leicht mit nur einer geringen Abweichung. Die ablehnenden Fachschulen entwickeln auch keine Verbesserungsprozesse und kein Beschwerdemanagement.

Zur Transparenz gehört, dass die Ergebnisse aus Beschwerden den Beteiligten mitgeteilt werden. Weiterhin werden Verbesserungsmaßnahmen transparent gemacht.

	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Die Konsequenzen aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.	<b>1,81</b>	<b>2,27</b>
Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht.	<b>1,61</b>	<b>2,08</b>

Tabelle 107: Transparenz der Verbesserungsmaßnahmen

In der folgenden Grafik wird dargestellt, in welchem Maße Konsequenzen aus Beschwerden den Beteiligten mitgeteilt werden.

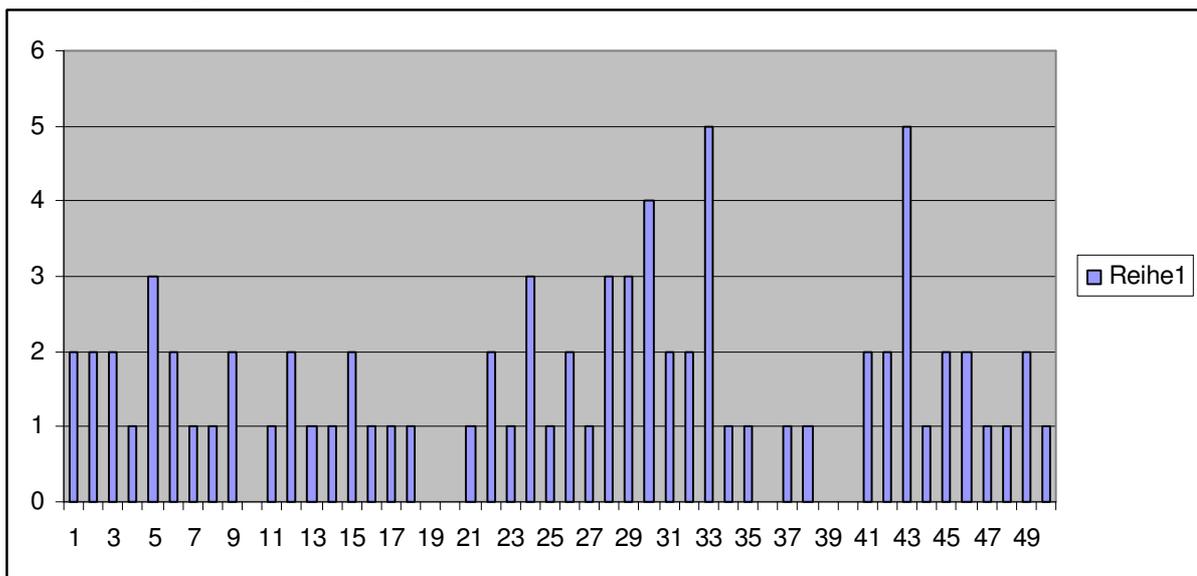


Tabelle 108: Die Konsequenzen aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt. (Bedeutung)

<sup>406</sup> Z.B. die Autoindustrie

Die Bedeutung dieser Aussage wird von einigen Schulleitern sehr unterschiedlich bewertet. Obwohl in der vorausgehenden Grafik die Schulen mit den Nummern 22,25,29,42,43 ein Verbesserungsmanagement ablehnen so sind es jetzt die Schulen 33 und 43, die es ablehnen bzw. für völlig unwichtig halten Konsequenzen aus Beschwerden den Beteiligten mitzuteilen. Es wird aber auch deutlich, dass 21 Schulen dies für sehr wichtig halten.

Die Einführung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses halten die Befragten Schulleitungen für wichtig. Die Abweichungen fallen insgesamt gering aus.

Es kann an dieser Stelle allerdings gefragt werden warum es bei der Einführung eines Verbesserungsmanagements so viele Widerstände gibt und andererseits bei der Frage nach einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess so viele positive Bewertungen abgegeben werden. Eine Interpretation ist hier schwierig. Es liegt aber nahe -wie oben erwähnt wurde – eine Differenzierung zwischen dem Streben nach Qualität und der Offenheit für ein Qualitätsmanagementsystem vorzunehmen.

Es liegt nahe, dass die Zufriedenheit der Ausbildungspartner sich erhöht, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.

	<b>Bedeutung der Frage</b>	<b>Grad der Umsetzung</b>
Die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden.	<b>1,63</b>	<b>2,36</b>

Tabelle 109: Zufriedenheit der Ausbildungspartner, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden

Die personalen Beziehungen in einem Verbesserungsprozess erhalten eine hohe Bedeutung – gerade auch bei den Verbesserungsprozessen.

## 7. Ausblick

Die Fragestellung, in welchem Maße Prozesse der Qualitätssicherung Bedeutung für die Erzieherausbildung haben wurde am Beispiel der Lernortkooperation näher untersucht. Da die Ausbildung von Erziehern in Deutschland weitgehend an Fachschulen für Sozialpädagogik geschieht wurde auch dieser Bildungsgang fokussiert.

Die Stärken der Fachschulen können nach eigenen Beobachtungen und einem langen Diskussionsprozess der drei Bundesverbände für die Erzieherausbildung in der Prozess- als auch Ergebnisqualität gesehen werden. Das Ausbildungsziel als Erzieher in sozialpädagogischen Bereichen selbstständig tätig zu sein und leitende Verantwortung auf der Gruppenebene zu übernehmen wird insbesondere im Berufspraktikum angestrebt. Die Fachschulen für Sozialpädagogik unterstützen und begleiten ihre Studierenden deshalb in ihrer Entwicklung zu einer beruflichen Handlungskompetenz und tragen nach Ansicht der drei Bundesverbände, sowohl inhaltlich wie methodisch, den Veränderungen der Lebenswelten, der Familienstrukturen sowie den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den daraus resultierenden Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung Rechnung. Weitere Stärken der Fachschule ergeben sich aus der Sicht der Bundesverbände aus der sozialräumlichen Verankerung der einzelnen Schulstandorte. I.d.R. kommen Studierende aus einem Umkreis von ca. 20 bis 30 Kilometern zu einer Fachschule und in diesem Radius um eine Fachschule werden die Praktika abgeleistet. Im Laufe der letzten Jahre hat sich aus der Zusammenarbeit mit Praxisstellen eine Kooperation in Sinne des „Lernort Praxis“ weiterentwickelt. Diese Entwicklung scheint jedoch bei weitem nicht abgeschlossen. Eine besondere Stärke der Fachschule für Sozialpädagogik ist nach Meinung der Fachschulvertreter die enge und positive Theorie- und Praxisverzahnung, die gewährleistet wird durch fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie praxisbezogene Kompetenzen der Fachlehrer/Dozenten und Anleiter<sup>407</sup>. Fachlehrer/Dozenten und Praxisanleiter werden für diese Aufgaben zunehmend geschult und qualifiziert. Praxisnahe Fragestellungen werden in der Fachschule theoriegeleitet reflektiert und aufgearbeitet. Die Lernorte Fachschule und Praxis werden zunehmend miteinander verknüpft und vernetzt. In der Theorie- Praxisverzahnung werden spezifische Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch die Handlungsorientierung reflektiert und kritisch vermittelt. Eine gezielte Persönlichkeitsentwicklung wird

---

407 ebda.

weiterhin durch eine individuelle Lernbegleitung und gruppenbezogenes Lernen angeregt und gefördert. Eine Partizipation für die Ausgestaltung des Schullebens als Modellerfahrung für die Praxis fördert diesen Prozess ebenso. Die Überschaubarkeit der (oft) kleinen Bildungsgänge, die Intensive und persönliche Betreuung durch Fachlehrer, der Ablauf der Ausbildung und die Hospitationen der Fachlehrer in den Praktika, in denen Praxis gemeinsam gestaltet und reflektiert wird.

Der Bundesverband ev. Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA), die Bundesarbeitsgemeinschaft kath. Ausbildungsstätten für Erzieher (BAG KAE) und der Bundesverband öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher (BöfAE) haben eine gemeinsame Stellungnahme zur Erzieherausbildung formuliert<sup>408</sup> und fordern darin die Umsetzung der KMK-Rahmenvereinbarung vom November 2002 in allen Bundesländern und mehr einheitliche Standards. Weiterhin fordern sie, dass der Fachschulausbildung eine berufliche Erstausbildung vorgeschaltet werden soll, die sich inhaltlich bereits auf die Ausbildung an der Fachschule bezieht. Als schulische Zugangsvoraussetzung soll die Fachhochschulreife festgeschrieben werden. Die fachschulische Ausbildung soll insgesamt dreijährig ausgelegt werden, wobei das dritte Jahr als schulisch begleitetes Berufspraktikum zu organisieren ist bzw. entwickelt werden kann.. Inhaltlich und didaktisch-curricular sollen einheitliche Standards festgeschrieben werden, ohne dabei die regionalen und trägerspezifische Profilbildung der einzelnen Ausbildungsstätten einzunengen.

Die gestiegenen Anforderungen in der Berufswelt der Kinder- und Jugendhilfe und in Schulen erfordern eine stärkere Vertiefung des Bildungs- und Wissenschaftsaspektes der Ausbildung. Obwohl die Erzieherausbildung eine Breitbandausbildung mit einer großen horizontalen Weite darstellt, sollten auch Spezialisierungen innerhalb der Ausbildung z.B. auf den Bereich der Elementarpädagogik oder der erzieherischen Hilfen verwirklicht werden können.<sup>409</sup>

Die Fachschulen für Sozialwesen erleben in den letzten Jahren eine verstärkte Nachfrage von Bewerber/innen mit FHR und AHR.

---

408 vgl. Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik, Stafflenberger Str. 76, 70184 Stuttgart URL: [www.beaonline.de](http://www.beaonline.de) (21.10.06)

409 vgl. Wenzel, Ludwig: Vernetzung von Fachschule und Fachhochschule? Perspektiven in der Erzieherausbildung. In: Forum Sozial, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) Ausgabe April-Juni 2/2004, S.23 f.

Unseren Berufskollegs / Fachhochschule liegen eine große Anzahl von Bewerbungen für Ausbildungen / Studium im Bereich des Sozialwesens vor. Ob dies als ein Indiz für ein gestiegenes Interesse an den Handlungsfeldern zu werten ist und/oder auf der derzeitigen Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beruht, kann noch nicht beurteilt werden. Ausbildungen im Bereich des Sozialwesens sind z.Zt. additiv angelegt, was zu unnötig langen Ausbildungszeiten führt, in denen die Inhalte der hintereinander absolvierten Ausbildungs- und Studiengänge sich teilweise duplizieren. Die Praxis fordert eine hohe Flexibilität der Ausbildungsinstitute und auf aktuelle Anforderungen flexibel reagierende Curricula. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Herausforderungen im Berufsfeld noch kompatibel mit den Kompetenzprofilen sind, die Berufskollegs und Hochschulen vermitteln. Die starke Nachfrage nach spezialisierter Fort- und Weiterbildung in allen Handlungsfeldern sozialer Arbeit kann als Indikator für einen hohen Veränderungsbedarf gewertet werden. Zu fragen ist, ob Berufskollegs und Hochschulen darauf mit einer permanenten Anpassung ihrer Curricula reagieren können und wollen, oder ob sie stärker als bisher ein aufeinander abgestimmtes Angebot an Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten bereithalten sollten.

Im Blick auf die vertikale Mobilität ist das Thema Durchlässigkeit von großer Bedeutung. Da es für den Aufgabenbereich der Erzieherin bisher kein Hochschulstudium gab, bedeutete eine Höher-Qualifizierung durch Studium i.d.R. ein Ausscheiden aus dem Gruppendienst, also der direkten Arbeit mit den Kindern. Dies war und ist noch ein zentrales Dilemma dieses Arbeitsfeldes.

Der Übergang zu einem Hochschulstudium beinhaltet verschiedene Hürden:

Die Anerkennung einer „Hochschulreife“ ohne den Nachweis von Abitur oder Fachabitur<sup>410</sup> als „allgemeine“ oder „fachbezogene“ Studienberechtigung.

Die Anerkennung von Ausbildungs- und Berufsleistungen als Teil der Studienleistungen.

Mit KMK-Beschluss vom 05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001 zur Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen wird festgelegt, dass der Abschluss einer Ausbildung als Erzieherin nur dann zu einem Hochschulzugang berechtigt, wenn zusätzlich vorgeschriebene allgemeinbildende Anteile im sprachlichen Be-

---

410 Voraussetzungen und Aufnahmeverfahren

reich<sup>411</sup>, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich unterrichtet wurden<sup>412</sup>.

Zusätzlich gibt es in den einzelnen Bundesländern hochschulrechtliche Sonderregelungen für den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung<sup>413</sup>; diese sehen auch Regelungen vor, die für Erzieher gelten.

Grob lässt sich sagen, dass häufig eine schulische Ausbildung mit mehrjähriger einschlägiger Berufstätigkeit als Voraussetzung zur Hochschulzulassung ausreicht; einige Länder fordern zusätzlich eine Eignungs- oder Zugangsprüfung oder ein Probestudium.

Es werden fach- oder studiengangsbezogene Studienberechtigungen vergeben.

Die Zulassung erfolgt in der Regel in das erste Fachsemester.

Wer sich durch Studium weiter qualifiziert, scheidet aus der Kindergruppenarbeit aus. In der direkten Arbeit mit Kindern gibt es also einen regelrechten Brain-drain.

Der Einstieg in ein Studium ist meist nur nach staatlicher Anerkennung und mehrjähriger Berufstätigkeit möglich und bedeutet ohne Anrechnung von Ausbildungs- oder beruflichen Leistungen ein Studium von Grund auf und zum Teil mit einer Doppelung von Ausbildungsinhalten.

Veränderungen oder Vereinheitlichungen des derzeitigen Übergangs zu einem Studium wäre angesichts der Kulturhoheit der Länder wenig erfolgreich und im Interesse einer Qualifizierung der Arbeit direkt in der Kindergruppe nicht unbedingt anzustreben.

Deshalb sind Bemühungen auf Durchlässigkeit im Rahmen einer zukünftigen Ausbildung für Erzieher<sup>414</sup> von großer Bedeutung.

Erzieher sollen danach an Hochschulen ausgebildet werden und mit einem BA abschließen.

Den Absolventinnen dieses BA-Studienganges eröffnen sich die Möglichkeiten zu

- konsekutiven, wissenschaftsorientierten Masterstudiengängen und Promotion
- spezialisierenden Masterstudiengängen
- zum Transfer spezifizierter Credits in andere BA-Studiengänge auch an Universitäten (z.B. Lehramt, Psychologie, Sozialwissenschaften)
- zur Anerkennung der Ausbildung im Ausland

Dies impliziert folgende Setzungen:

---

411 Muttersprachliche Kommunikation/Deutsch und eine Fremdsprache

412 ca. 568 Std.

413 vgl. KMK 2003

414 ggf. wäre auch eine neue Berufsbezeichnung als Fachkraft für Erziehen und Bilden in der Kindheit sinnvoll

- Voraussetzung für eine Ausbildung als Erzieher ist die Hochschulreife.
- Es gibt eigenständige Studiengänge für den Aufgabenbereich „Erziehen und Bilden in der Kindheit“.

Wir befinden uns bereits in einer Übergangsphase, in der einige Hochschulen

- staatlich anerkannten Erzieherinnen einen Hochschulabschluss zur weiteren Qualifikation ermöglichen<sup>415</sup>
- eine grundständige Ausbildung zur Erzieherin (BA Erziehen und Bilden...) anbieten.<sup>416</sup>

Für die Übergangszeit, in der Fachschul- oder Hochschulausbildung für Fachkräfte für Erziehen und Bilden zur Wahl stehen, können folgende Positionen diskutiert werden:

- Der Zugang zur Ausbildung an den Fachschulen ist nur mit Hochschulzugangsberechtigung möglich.
- Die mehr als hundertjährige Erfahrung in der praxisorientierten Ausbildung von Erzieherinnen, wie sie von den Fachschulen gepflegt und ständig weiter entwickelt wird, darf nicht durch eine verkopfte Hochschulausbildung abgelöst werden.

Es ist darauf zu achten, dass die traditionellen Stärken der Erzieherinnenausbildung, enger Praxisbezug, betreute Praktika, Vermittlung methodischer Kompetenzen, musisch-kreative Arbeit und Medienkompetenz als Ausbildungsinhalte erhalten bleiben. Sie sind zu vertiefen und zu erweitern um theoretisches Wissen und Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens als Basis für erweiterte Reflexions- und Handlungskompetenz.

- In enger Kooperation von Fachschulen und Hochschulen sollten Fachschulcurricula in Form akkreditierter Module formuliert und durch Credits honoriert werden. Mit Hochschulstudiengängen kompatible Module können dann als Bestandteile des Creditsystems für BA-Studiengänge anerkannt werden.

Dies ist besonders für die Studiengänge BA Erziehen und Bilden in der Kindheit anzustreben; es wäre aber, wenn auch mit geringerem Umfang anerkennungsfähiger

---

415 Ev. FH Hannover; FH Emden-Oldenburg; Universität Bremen; FH Neubrandenburg ab WS 05/06; HAW Hildesheim ab WS 05/06; FH Koblenz, Fernstudiengang

416 Alice-Salomon-FH Berlin; EvFH Freiburg ab WS 05/06; FH Neubrandenburg ab WS 05/06; HAW Hildesheim ab WS 06/07

Module ein Gewinn für die Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen und ein Studium im Ausland.

- Für Standorte, die eine kooperative Modularisierung der Erzieherinnenausbildung nicht realisieren, ist eine enge inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Fachschulen bei der Ausarbeitung des neuen Studienganges BA Erziehen und Bilden in der Kindheit erforderlich. Ein Beirat aus Vertreterinnen der Fachschulen und der Träger von Einrichtungen für Kinder der Region ist denkbar.

Eine Anerkennung definierter Bestandteile der Fachschulausbildung und Zuweisung bestimmter Credits wäre zu verhandeln, z.B. global 60 Credits für die gesamte Erzieherinnenausbildung, Einstieg ins 3. Fachsemester<sup>417</sup> oder die Anerkennung von Praktika und medienbezogenen Angeboten mit bestimmter Creditanzahl.

- Fachschulen können in Kooperation mit europäischen Hochschulen Bedingungen aushandeln, so dass mit dem Abschluss der Fachschulausbildung der BA einer ausländischen Hochschule erworben wird.
- Die Hochschulen machen berufsbegleitende Angebote zu einem BA Erziehen und Bilden in der Kindheit für staatlich anerkannte Erzieherinnen unter Anrechnung bestimmter in Ausbildung und Beruf erbrachter Leistungen als Studienbestandteile.

Auf Europäischer Ebene hat der EU-Bildungsministerrat einen Richtlinienvorschlag der EU-Kommission angenommen. In dieser neuen Richtlinie werden die früheren Einzelrichtlinien zur europaweiten Anerkennung der Qualifikationen für bestimmte Berufe zusammengefasst und die bisherigen verschiedenen Regelungen vereinheitlicht. Diese Richtlinie sieht ein fünfstufiges Modell zur Anerkennung von Berufsqualifikationen vor. So sind lt. dieser Richtlinie die Ausbildung zum/zur Erzieher/in sowie die Ausbildung zum/zur Heilpädagogin/in auf Fachschulebene in Deutschland in das Niveau 3 eingestuft.

Bei der Einstufung gilt das Ziellandprinzip. Im Zielland wird jeweils der Einzelfall geprüft, es gibt keinen Automatismus. Ist im Zielland das Qualifikationsniveau nicht gegeben, so werden Anpassungen verlangt. D.h. wenn eine deutsche Erzieherin in einem anderen Land der Europäischen Gemeinschaft arbeiten will, wird nach dem Ziellandprinzip geprüft, ob das Qualifikationsniveau des Herkunftslandes dem Niveau des Ziellandes entspricht. Ist dies nicht der Fall, kann es sein, dass sie sich in dem Zielland noch weiter qualifizieren muss. Dies gilt entsprechend für alle anderen sozialen Berufe, die einem Qualifikationsniveau zugeordnet werden. Diese Regelungen gelten nicht bei den wenigen Berufen, die eu-

---

417 siehe Modell FH Emden oder Ev. FH Hannover

ropaweit geregelt sind, wie z.B. Apotheker, Ärzte, Krankenschwestern und Hebammen. Hier erfolgt eine automatische Anerkennung<sup>418</sup>.

Daneben wird der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) gestellt. Die Schaffung eines EQF wurde von den Regierungschefs der EU auf der Tagung des Europäischen Rates in Brüssel im März 2005 gefordert, wodurch frühere Empfehlungen der für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Minister<sup>419</sup> unterstützt und gestärkt wurden. Ein EQF soll auf freiwilliger Basis entwickelt und eingerichtet werden und keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich bringen. Er soll ein Meta-Rahmen bilden, durch den Transparenz und gegenseitiges Vertrauen gefördert werden. Ein Europäischer Qualifikationsrahmen soll es ermöglichen, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und -systeme in Bezug zueinander zu setzen – womit wiederum die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert und transparenter wird.

Wenn es um die Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf dem Gebiet reglementierter Berufe geht, stellt die am 6. Juni 2005 verabschiedete Richtlinie zu beruflichen Qualifikationen (nach wie vor) das in der Europäischen Union verbindliche Rechtsinstrument dar.<sup>420</sup>

Ein EQF soll aus drei Hauptbestandteilen bestehen:

- Das Kernstück bilden gemeinsame, auf der Grundlage von Lernergebnissen festgelegte Referenzpunkte, die in einen Rahmen mit acht Bezugsebenen eingeordnet werden.
- Diese Referenzniveaus sollen durch ein Instrumentarium unterstützt werden, das auf den Bedarf einzelner Bürger abgestimmt ist<sup>421</sup>.
- Ein Europäischer Qualifikationsrahmen sollte außerdem eine Reihe gemeinsamer Grundsätze und Verfahren beinhalten, die als Leitlinien für die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren auf verschiedenen Ebenen dienen würden – insbesondere in

---

418 vgl.: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildungsbericht 2003 und Diskussionspapier des Expertenhearings zur Weiterentwicklung der sozialen Berufe im Diakonischen Werk Rheinland und Westfalen/ Lippe

419 Februar und Dezember 2004

420 Kommission der europäischen Gemeinschaften: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, den 8.7.2005 SEK (2005) 957 URL:

[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF\\_de\\_final-version.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf) (20.10.06)

421 integriertes europäisches Leistungspunktesystem für lebenslanges Lernen, Europass-Konzept, Datenbank Ploteus für Lernangebote in ganz Europa

den Bereichen Qualitätssicherung, Validierung, Beratung und Schlüsselkompetenzen.<sup>422</sup>

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften ist im Rahmen der Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung zu dem Ergebnis gekommen, dass eine Unterteilung in acht Stufen für einen europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung und die Berufsbildung geeignet wäre. Dies ergab sich aus einer Analyse der Forschungsbefunde, der Strukturen der Arbeitspraxis in den Unternehmen und der Bologna-Vereinbarungen zu den Zyklen der Hochschulbildung. Eine in acht Stufen unterteilte Struktur passt nach Meinung der Kommission auch am besten zu den wichtigsten nationalen Qualifikationsstrukturen in vielen Ländern. Es soll ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen einer kleinen Zahl breit gefasster Stufen, die leicht verständlich wären, und einer größeren Zahl von Stufen, die jeweils genauere Angaben enthalten würden, aber als Rahmen nicht so transparent wären. Seit der Veröffentlichung des Cedefop-Berichts ist der achtstufige Ansatz offensichtlich auf breite Zustimmung der zahlreichen Stellen gestoßen, die sich mit Qualifikationssystemen befassen, darunter auch solcher von außerhalb der beruflichen Bildung. Jedes der Referenzniveaus in einem EQF macht eine Beschreibung der Unterscheidungsmerkmale erforderlich, welche die auf dieser Stufe klassifizierten Qualifikationen auszeichnen. Die Bezugnahme auf Kompetenzen und Lernergebnisse entspräche nach Auffassung der Kommission auch der Ausrichtung von Instrumenten im Hochschulbereich, wie beispielsweise dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS), und ist für viele berufliche Qualifikationen ein geeignetes Konzept.<sup>423</sup>

Die Expertengruppe der Europäischen Kommission empfiehlt, die Qualifikationen auf den einzelnen Stufen des EQF in Bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen<sup>424</sup> im weiteren Sinne zu beschreiben:

Diese drei Arten von Lernergebnissen können auf jeder Stufe des Qualifikationsrahmens so beschreiben werden, dass die nationalen und sektoralen Stellen eine Vertiefung und Erläuterungen vornehmen können. Jede Stufe des EQF stellt also in Form typischer zu erwartender Lernergebnisse dar und nennt keine Einzelheiten über spezifische Qualifikationen oder Qualifikationssysteme der einzelnen Ländern oder Sektoren. Die nationalen und

---

422 vgl. ebda.

423 vgl. ebda.

424 persönliche und fachliche Kompetenzen

sektoralen Experten und zuständigen Stellen können mit diesem Design des EQF jede nationale oder sektorale Qualifikation oder Qualifikationsebene von einem bestimmten EQF-Niveau zuordnen.

Die folgende zusammengefasste Tabelle unten zeigt drei von acht allgemeinen Referenzniveaus auf der Grundlage einer Analyse der Progression bei den drei Arten von Lernergebnissen<sup>425</sup>

---

<sup>425</sup> [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF\\_de\\_final-version.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf) (20.10.06)

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz		Kommunikationskompetenz und Soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
			Selbstständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz		
5 FS	Breite theoretische und praktische Kenntnisse nutzen, die häufig fachspezifisch sind, und Bewusstsein für die Grenzen der Wissensbasisdemonstrieren	Strategische und kreative Antworten bei der Suche nach Lösungen für genau definierte, konkrete und abstrakte Probleme entwickeln; Übertragung theoretischen und praktischen Wissens beim Finden von Problemlösungen demonstrieren	Eigenständig Projekte leiten, die eine Problemlösung erfordern, wobei viele Faktoren mitspielen, die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen und zu unvorhersehbaren Veränderungen führen; bei der Entwicklung von Projekten Kreativität zeigen; Menschen führen und die eigene Leistung und die Leistung anderer prüfen. Andere unterweisen und eine Teamleistung entwickeln	Das eigene Lernen bewerten und den Lernbedarf für eine Weiterqualifizierung ermitteln	Kollegen, Vorgesetzten und Kunden gut strukturiert und kohärent Ideen übermitteln und dabei qualitative und quantitative Informationen nutzen; eine umfassende, verinnerlichte persönliche Weltsicht zum Ausdruck bringen, in der sich die Bezugnahme auf andere widerspiegelt	Antworten auf abstrakte und konkrete Probleme formulieren; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen in einem Bereich demonstrieren; auf der Grundlage der Kenntnis einschlägiger sozialer und ethischer Fragen ein Urteil abgeben
6 BA	Detaillierte theoretische und praktische Fachkenntnisse nutzen. Zum Teil handelt es sich um hoch spezialisiertes Fachwissen, das ein kritisches Verständnis der Theorien und Grundsätze voraussetzt	Beherrschung von Methoden und Instrumenten in einem komplexen Fachgebiet sowie Innovationsfähigkeit bezüglich der eingesetzten Methoden demonstrieren; Argumente für die Problemlösung finden und vertreten	Verantwortung in Bezug auf Verwaltungsdesign, Ressourcen- und Teammanagement in Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, die unvorhersehbar sind und in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen; bei der Entwicklung von Projekten Kreativität und bei Managementprozessen Initiative zeigen, was auch die Unterweisung anderer zur Entwicklung einer Teamleistung umfasst	Eigenes Lernen durchgängig bewerten und Lernbedarf feststellen	Ideen, Probleme und Lösungen sowohl gegenüber einem Fachpublikum als auch gegenüber Nichtfachleuten kommunizieren und dabei eine Reihe von Techniken unter Einbeziehung qualitativer und quantitativer Informationen nutzen; eine umfassende, verinnerlichte persönliche Sicht der Welt zum Ausdruck bringen, die Solidarität mit anderen bezeugt	Relevante Daten in einem Fachgebiet zur Problemlösung zusammentragen und integrieren; Erfahrung mit Operationellen Wechselwirkungen in einem komplexen Umfeld demonstrieren; auf der Grundlage sozialer und ethischer Fragen, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben, ein Urteil abgeben
7 MA	Hochspezialisiertes theoretisches und praktisches Wissen nutzen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse anknüpft. Dieses Wissen bietet eine Grundlage für Originalität bei der Entwicklung und/oder Anwendung von Ideen. Kritisches Bewusstsein für Fachthemen in diesem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen demonstrieren	Eine forschungsbasierte Problemdiagnose erstellen durch Integration von Wissen aus neuen oder interdisziplinären Bereichen und anhand von unvollständigen und eingeschränkten Informationen ein Urteil abgeben; als Reaktion auf neu entstehende Kenntnisse und Techniken neue Fertigkeiten entwickeln	Führungsqualitäten und Innovationsfähigkeit in ungewohnten, komplexen und unvorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren, in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen. Strategische Leistung der Teams prüfen	Eigenständigkeit in der Steuerung des Lernens und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren	Projektergebnisse, Methoden und zugrunde liegende Prinzipien gegenüber einem Fachpublikum und gegenüber Nichtfachleuten kommunizieren und dabei passende Techniken einsetzen. Soziale Normen und Beziehungen eingehend untersuchen und reflektieren und sie aktiv verändern	Probleme lösen durch Integration komplexer, manchmal unvollständiger Wissensquellen in neuen und ungewohnten Kontexten; Erfahrung mit operationellen Wechselwirkungen bei der Gestaltung des Wandels in einem komplexen Umfeld demonstrieren; auf soziale, wissenschaftliche und ethische Fragen, die bei Arbeit und Lernen auftreten, reagieren

Abbildung 55: Referenzniveaus

Es ist bildungspolitisch nicht nachvollziehbar, warum in der Bundesrepublik Deutschland neben Österreich als einzige europäische Länder die Ausbildung der Fachkräfte für Erziehung und Bildung unterhalb der FHR Ebene und auf einem niedrigeren Level als in allen anderen europäischen Ländern liegt.

Zusammenfassend können die nationalen Erzieherausbildungen – einschließlich der Fachschule – wie folgt strukturell grafisch dargestellt werden.

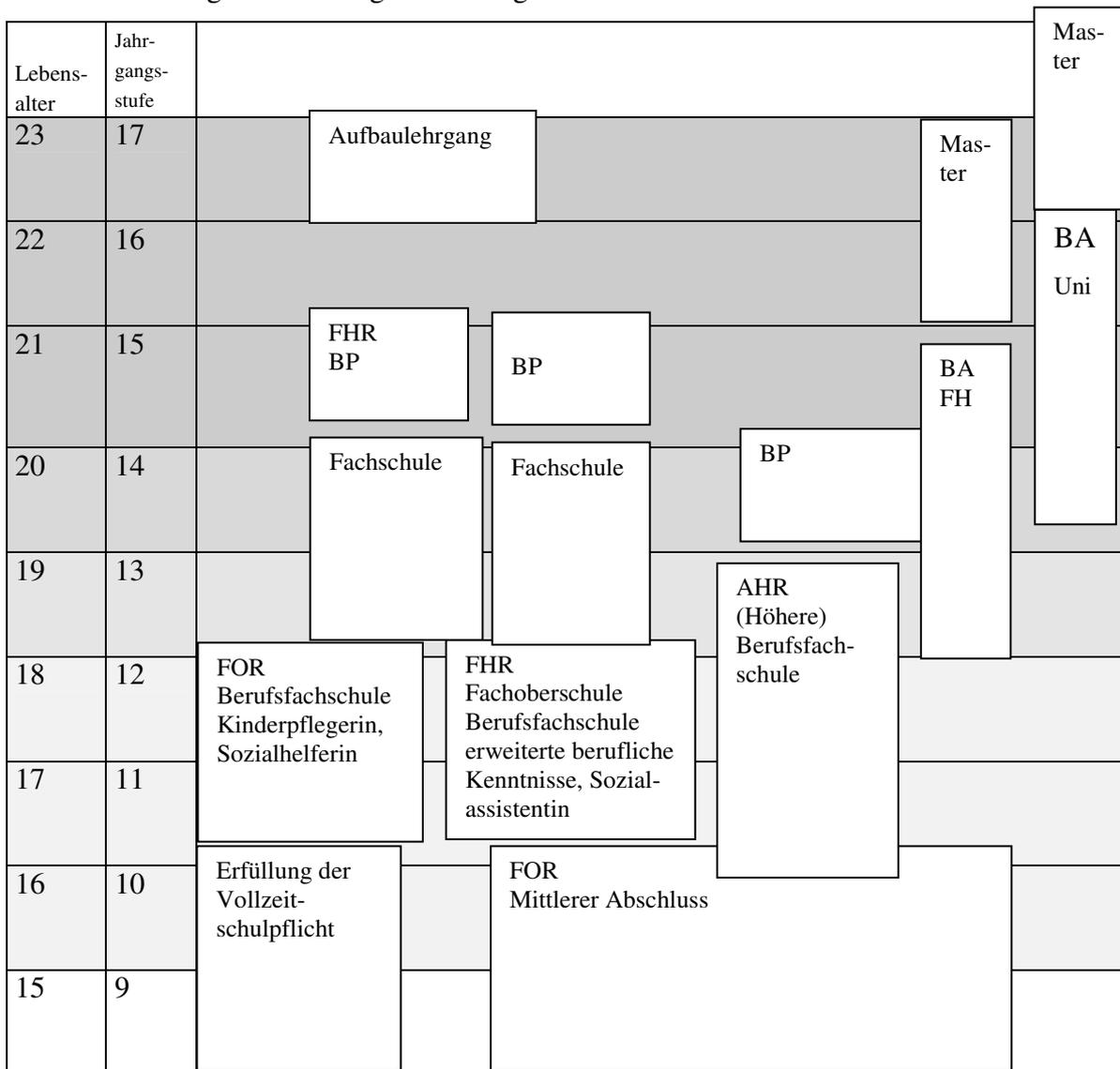


Abbildung 56: Nationale Erzieherausbildungen

Die obige Diskussion bezieht sich nicht auf die Erzieherausbildung in der Berufsfachschule, da es sich hier eindeutig um eine Ausbildung im Sekundarbereich II handelt. Weitere Ausbildungen bzw. Aufbaustudiengänge zum Master sollten in Zukunft für Absolventen der Fachschule (mit Berufserfahrung) ebenso möglich werden wie für ein Wechsel von der

FH (BA) zu einer Universität. Genauso wie in der Berufswelt sollen nicht formale Abschlüsse allein über die Stelle und Bezahlung ausschlaggebend sein sondern Wissen und Können sowie reflektierte berufliche Kompetenzen.<sup>426</sup>

In dem Kapitel über die Qualitätskonzepte für die Fachschule wird die Bedeutung eines umfassenden Qualitätsanspruches auf alle schulischen Bereiche im Sinne des TQM verdeutlicht. Die teilweise streng genormten<sup>427</sup> und systematisierten Qualitätskonzepte<sup>428</sup> stellen eine Vielzahl an strukturierten Modellen dar, die ganz oder auch nur teilweise auf die Ausbildung von Erziehern übernommen werden können. Die Qualitätsanalysen in NRW deuten dabei auf eine neue Entwicklung im Blick auf externe Qualitätssicherung durch die Schulaufsicht hin. Systemisches Denken im Kontext der Qualitätssicherung an Fachschulen macht einen ganzheitlichen Ansatz für die Schulentwicklung erforderlich, der multiperspektivisch auf mehreren Ebenen angesetzt werden kann.

Die Fachschule für Sozialpädagogik geht aus dieser Untersuchung mit einem fachlich guten Ansatz im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung hervor und ist angesichts der strukturellen Voraussetzungen hervorragend dazu geeignet auch in Zukunft Erzieher als Fachkräfte auszubilden. Die genannten weiteren Forderungen fördern diese Entwicklung nachhaltig. Die beschriebenen Prozessarten zur Qualitätssicherung an Fachschulen unterstützen diesen Prozess ebenfalls. Zukünftige Arbeiten können diese Prozessarten noch weiter für die schulische Arbeit untersuchen und weitere Ergänzungen vornehmen. Insgesamt stellen die dargestellten Prozesse mit einem Modellcharakter das notwendige Rüstzeug zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Kooperation mit Ausbildungspartnern her.

---

426 vgl. ebda.

427 vgl. DIN EN ISO

428 vgl. EFQM, Benchmarking, Evaluation, dialogische Konzepte und die Schulprogrammarbeit

## **Literaturverzeichnis**

Aichberger, Friedrich: Sozialgesetzbuch. 87. Auflage, München 2006

Alkin, M.: Evaluation and decision-making; Los Angeles, Calif. 1974

Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck, Wien 1998

APO/BK: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Mai 2006 (SGV.NRW.223)URL:

[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK\\_neu.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK_neu.pdf) (21.10.06)

Arbeitsgruppe Steiermark (Hrsg.): EFQM in der Schule. Ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) Steiermark 1995 (Print) / 2001 (Online)

Arnold, Kal-Heinz: Fairneß bei Schulsystemvergleichen: diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation, Münster, New York, Berlin 1999

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen; Darmstadt 1998,

Ashby, E.: Adapting universities to a technological society; San Francisco 1974

Bader, R. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern: Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeld-Konzept. Markt-Schwaben, 2000

Bader, R., Schäfer, B.: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule Jg.50, Nr.7-8/1998. S. 229 – 234.

Bauer, Karl-Oswald; Burkard, Christoph; Eikenbusch et al.: Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand, Ergebnisse der Evaluation, Landesinstitut für Schule, Soest 2002

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Beher, K.; Hoffmann, H.; Rauschenbach, T.: Das Berufsfeld der ErzieherInnen; Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Neuwied, Krieffel, Berlin 1999

Bergbauer, A.K.: Die Unternehmensqualität messen – den Europäischen Qualitätspreis gewinnen. E.F.Q.M. – Selbstbewertung in der Praxis, Renningen-Malmsheim 1998

Bernler, G. / Johnsson, L.: Das Praktikum in sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung. Deutsche Bearbeitung von E.J. Krauß und D. Goeschel, Beltz-Verlag, Weinheim u. Basel 1995

Berufskolleg Herne: Benchmarking (3.8.05) URL: [http://www.berufskolleg-herne.de/benchm/bench\\_2.htm](http://www.berufskolleg-herne.de/benchm/bench_2.htm) (20.10.06)

Beywl, Wolfgang; Schepp-Winter, Ellen: Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden -, QS Nr. 29, Materialien zur Qualitätssicherung in der- und Jugendhilfe, Berlin 2000

Bezirksregierung Weser-Ems; Arbeitskreis Qualitätssicherung im Bereich Sozialpädagogik Gruppe Süd: Qualitätshandbuch für die Arbeit im Fachbereich Sozialpädagogik an Berufsbildenden Schulen Stand: Oktober 1999;

Birtsch, Vera; Münstermann, Klaus; Trede, Wolfgang: Handbuch der Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Weinheim 2001

Bobzien, Monika; Stark, Wolfgang; Straus, Florian: Qualitätsmanagement, Alling : Sandmann 1996

Boeßenecker, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit. Eine Orientierung für Ausbildung, Studium und Praxis, Ergebnisse aus dem Forschungsschwerpunkt Wohlfahrtverbände/ Sozialwirtschaft der FH Düsseldorf, Weinheim, Basel, Berlin 2003

Bortz, J; Döring N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin 1995

Bremische Evangelische Kirchen Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.): Zwischen Markt und Menschlichkeit: Qualität für Kinder, Analyse, Bedingungen, Konzepte, Bremen 2005

Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 17. Mannheim 1998

Brombacher, Rolf-Bodo und Burg, Karl-Ewald: Der Weg zu Business-Excellence – die erfolgreiche Bewerbung zum Ludwig-Erhard-Preis, Düsseldorf 2002

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1981

Bruhn, Manfred: Qualitätsmanagement für Dienstleistungen, Grundlagen, Konzepte, Methoden, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage; Berlin Heidelberg 1997

Bruhn, M.: Konsumentenzufriedenheit und Beschwerden, Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1982

Brunner, Ilse; Keppelmüller, Joachim: Schulentwicklung in der Praxis, Ein Leitfaden für LehrerInnen. LeiterInnen und Eltern, Linz 1999

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Pantel, Gerhard; Rolff, Hans-Günther: Unterrichtsentwicklung nach PISA, Stuttgart 2002

Buchholz, Siegfried: Fit für die Zukunft – Aufspringen auf einen fahrenden Zug in: Knoblauch, Jörg; Marquardt (Hrsg.); Fit für die Zukunft – Konzepte christlicher Führungskräfte, Gießen 1999

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Pressemitteilung vom 20.4.2006 URL: <http://www.bmfsfj.de> (30.09.06)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2003 URL: [www.berufsbildungsbericht.info](http://www.berufsbildungsbericht.info) (29.12.05)

Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik, Stafflenberger Str. 76, 70184 Stuttgart URL: [www.beaonline.de](http://www.beaonline.de) (21.10.06)

Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik: Brauchen wir einen Fachschul-TÜV? Dokumentation der Fachtagung 1999 des BeA am 18./19.03.1999 in Münster

Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik: Profile zeigen - Profile weiterentwickeln, Dokumentation der Fachtagung 2000 des BeA am 24./25.02.2000 in Fulda

Büttner, Monika; Harney, Klaus; Herrmann, Ulrich; Koch, Sascha; Schönfeld, Michael: Leitfaden zum Benschmarking im Berufskolleg; Institut Arbeit und Technik, Gelsenkirchen mit dem Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ruhr-Universität Bochum, März 2000

Burkard, Ch.: Externe Evaluation der Einzelschule, Impulsreferat am 20.06 .2002 in Hamburg

Burkard, Ch.; Eikenbusch, G.: Das Schulprogramm intern evaluieren. In: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998

Burkard, Ch.; Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule; Berlin 2000

Burkard, Ch. (Red.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien; Bönen 2002

Burckhardt, Werner: 'Unternehmen wandeln', in: OZ, Vol. 40, Nr. 5, 1995 S. 517 - 522

Camp, R.C.: Benchmarking, München Wien 1994

Colberg-Schrader, H.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Qualifizieren für Europa 2000

Dahle, G.; Schrader, M.: Marketing für Kindertagesstätten. Bochum 1999

Dalin, Per: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, Innovationsstrategien für die Schule, Paderborn München Wien Zürich 1986

Deming, W.E.: Out of the Crisis, 2. Auflage, Cambridge, MA: MIT Press. 1986:

Dell, Joachim; Schmidt, Günter; Tautenhahn, Frank: Qualitätsmanagement macht Schule, Ein Leitfaden, Soest 1997

Dell, Joachim; Schmidt, Günter; Tautenhahn, Frank: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Bildungsarbeit; 1999;

Deutscher Bildungsserver: Übersicht Bachelor-Studiengänge (20.10.06) URL: [www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3432](http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3432) (20.10.06)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Stellungnahme des Vorstandes zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“ 16. Juli 2005 URL: [dgfe.de](http://dgfe.de) (20.10.06)

DIN Deutsches Institut für Normung e.V.: DIN EN ISO 9004, Berlin 2000

Döbert, Hans; Ernst, Christian: Basiswissen Pädagogik: aktuelle Schulkonzepte, Baltmannsweiler 2001

Donabedian, A.: The Criteria and Standards of Quality. Vol II Explorations<in Quality \_ Assessment and Monotoring. Ann Arbor 1982 in: Kückmann-Metschies, H.: Total-Quality-Management; Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik Bochum 2001

Dornach & Klos: Der Kundenmonitor Deutschland in: Wirtschaftspsychologie; Themenschwerpunkt: Wege zum Kunden; 3/2003

Drabner, Claudia; Pawellek, Thomas: Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen am Beispiel der Jugendhilfe: Ein Leitfaden für die Praxis, Freiburg 1997

Dubs, Rolf: Qualitätsmanagement in Schule, Soest 2004

Eibeck, Bernhard: Von der Kindergartentante zur „women economy“. Perspektiven für Erzieherinnen in: „Jugendhilfe“ Dezemberausgabe 2002 URL: [www.jugendhilfe-netz.de/](http://www.jugendhilfe-netz.de/) (30.09.06)

Eickenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Schulentwicklung Berlin, 1998

Elschenbroich, Donata; Kinder müssen fragen Interview: Joachim Mohr, Katharina Stegelmann in „Spiegel spezial“ Lernen zum Erfolg, Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss Nr. 3/ 2002

Erath, Peter; Amberger Claudia: Da KitaManagementKonzept: Kindertagesstätten auf dem Weg zur optimalen Qualität

Eversheim, W.(Hrsg.): Qualitätsmanagement für Dienstleister. Grundlagen- Selbstanalyse – Umsetzungshilfen. Berlin/Heidelberg 1997

Fachakademien in Bayern (2.1.06); URL: [www.km-bayern.de](http://www.km-bayern.de) (30.09.06)

Faulwasser, M.: Das Lernfeldkonzept. Der neue Weg in der Qualifizierung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher in Niedersachsen. KiTa aktuell ND, Nr.6/2002. S. 130 bis 132.

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen; Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, 2.Auflage Weinheim und München 2001

Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn 2001

Forum Bildung: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn 2002

Forum Bildung: Expertenberichte des Forum Bildung, Bonn 2002

Franke, Uwe; Kliebisch, Udo W. (Hrsg.): Thema: Schulprogramm, Gute Schule zwischen Qualitätssicherung und Evaluation, Baltmannsweiler 2000

Frehr, Hans-Ulrich: Total Quality Management. In: Walter Masing (Hrsg.). Handbuch Qualitätsmanagement. Hanser 1999, S.31-48

Frey, Andreas: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen . Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. (Erziehungswissenschaften, Bd. 1). Landau 1999

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik I Freiburg 2008

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik II Freiburg 2009

Fthenakis, W.E.: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität in: Thenakis, W.E.; Oberhuemer, P.(Hrsg.): Ausbildungsqualität; Neuwied, Kriftel, Berlin 2002

Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg 2003

Fthenakis, W. E.: Kindergärten und ihre Zukunft: Das System bedarf der Reform S: 559 ff. in Wehrmann, Ilse (Hrsg.) Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim, Basel, Berlin 2004

Geißler, Harald: Organisationspädagogik, München 2000

Gerds, P. / Zoeller, A. (Hrsg.): Das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001

Gerull, Peter: Qualitätsmanagement: Einführung in die aktuelle Diskussion in: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und -bewertung in der Sozialen Arbeit, Systematische Ansätze und Verfahren, Hannover 1998

Gerull, Peter: Selbstbewertung des Qualitätsmanagements: Eine Arbeitshilfe. QS Nr. 24: Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendarbeit, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 1999

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NW (GEW) und Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hrsg.): Berufskolleg; APO-BK und Verwaltungsvorschriften, Essen 2000

Gonon, P.: Die Geschichte des dritten Lernortes; In: Goetze, W.; Gonon, P.; Gresele, A. et al.: Der dritte Lernort; Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung, Bern 2002 S.23 ff.

Grunder, Hans-Ulrich: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung, Schule verändern, Bad Heilbronn/Obb. 2002

Gunnar, S.: „Prozess-Benchmarking - Methode zum unabhängigen Vergleich von Prozessen“. Fraunhofer-Institut für Produktionsanlagen und Kommunikationstechnik, IPK Berlin, Berlin 1998

Haindl, A.: Risk-Management von Lieferrisiken; Karlsruhe 1996

Haindl, M.: Total Quality Management in Schulen; Ein Modell für die Evaluation von Schulqualität? Innsbruck 2003

Hansel, Toni (Hrsg.): Schulprofil und Schulqualität, Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte, Herbolzheim 2001

Hansen, U. / Jeschke, K. / Schöber, P.: Beschwerdemanagement - die Karriere einer kundenorientierten Unternehmensstrategie im Konsumgütersektor, Marketing Zeitschrift für Planung (1995), H. 2

Hansen, W. und Kamiske, G.F.: Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich, Düsseldorf 2002

Hartmann, Waltraut; Stoll, Martina: Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten 2004

Heinen, E: Industriebetriebslehre. 8 Auflage, Wiesbaden 1990

Heinen, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Führungslehre: Grundlagen – Strategien, - Modelle; ein entscheidungsorientierter Ansatz, 2. verb. und erw. Auflage, Wiesbaden 1992

Heiner, M., (Hrsg.), Selbstevaluation in der sozialen Arbeit, Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns, Freiburg im Breisgau 1988

Heiner, M.: Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit; Freiburg im Breisgau 1994

Heiner, M.: Qualitätsentwicklung durch Evaluation; Freiburg im Breisgau 1996

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern; Seelze 2003

Hemminger, H.-J., Beziehungsmanagement in Praxishandbuch Sozial Management, Bonn u.a. 2001

Herzberg, F.: The marginal choice – To be efficient and to be human, 2. Aufl. Salt Lake City, Utah 1982

Hocke, Norbert: Reform tut Not: Personalentwicklung und Ausbildung S. 456 ff. in Wehrmann, Ilse (Hrsg.) Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim, Basel, Berlin 2004

Hoeth, Ulrike und Schwarz, Wolfgang: Qualitätstechniken für die Dienstleistung: Die D7; München; Wien 1997

Holtappels, H.G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation; Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente, München/ Unterschleißheim 2003

Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M.: School Improvement in an Era of Change. London 1994

Hoppe, J.R. / Zern, H.: Praxisanleitung im Spannungsfeld von sozialpädagogischer Praxis und Ausbildung, Eigenverlag des Deutschen Vereins. Frankfurt/M 1988

Horvath, Peter (Hrsg.): Target Costing, Marktorientierte Zielkosten in der deutschen Praxis, Stuttgart 1993

Horváth & Partner (Hrsg.): Balanced Scorecard umsetzen. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2000

Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M 1999

Huschke-Rhein, Rolf: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik, Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, 2. Aufl., Weinheim, Basel, Berlin 2003

Institut für Arbeit und Technik: Workshop am 6.12.2000 in Gelsenkirchen URL: [www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/66309](http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/66309) (7.10.06)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Berufe im Spiegel der Statistik. Regensburg 2006 URL: [http://www.abis.iab.de/bisds/data/seite\\_864\\_BO\\_a.htm](http://www.abis.iab.de/bisds/data/seite_864_BO_a.htm) (11.10.06)

Jennessen, Sven und Kastirke, Nicole: Schulqualität durch Schulberatung, externe Beratungskonzepte als Instrument der Qualitätssicherung, Hamburg 2002

Jugendministerkonferenz (JMK): Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Kassel 1998 URL: [www.mbjs.brandenburg.de/](http://www.mbjs.brandenburg.de/) und [www.bildungsserver.de/](http://www.bildungsserver.de/) (30.09.06)

Juran, J.M.: Gryna, F.M.: Bingham, R.S. (Hrsg.): Motivation, 3. Aufl. New York 1979

Kaltenbach, Tobias: Qualitätmanagement im Krankenhaus. Qualitäts- und Effizienzsteigerung auf der Grundlage des Total Quality Management. 2.Auflage, Melsungen 1993

Kamiske, Gerd F.; Brauer, Jörg Peter: Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements, München Wien 2006

Kamiske, Gerd F.: Unternehmenserfolg durch Excellence, München Wien 2000

Kamiske, Gerd F. (Hrsg.): Der Weg zur Spitze. Mit Total Quality Management zu Business Excellence – der Leitfaden zur Umsetzung, München Wien 1998

Kano, N.; Seraku, N.; Takahashi, F.; Tsuji, S.: Attraktive Quality and Must-Be Quality, in: Hinshitsu, Tokyo 1984, S. 39-48

Karlöf, Bengt und Östblom, Svante: Das Benchmarking-Konzept: Wegweiser zur Spitzenleistung in Qualität und Produktivität, aus dem Engl. übers. von Daschmann, Hans-Achim, München 1994

Kempfert, Guy; Rolff, Hans – Günter: Qualität und Evaluation; Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement; 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel 2005

Klemm, Klaus: Zur Qualität des Schulsystems im 21. Jahrhundert; In: Popp, Ulrike; Reh, Sabine (Hrsg.): Schule forschend entwickeln; Schul- und Unterrichtsforschung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen; Weinheim und München 2004 S. 181 ff.

Kliebisch, Udo W., Schmitz, Peter A.; Basten, Karl Heinz: Vom Profil zum Programm, ... wie man ein Schulprogramm entwickelt, Hohengehren 1999

Knauer, Wolfgang: Qualitätsmanagement in sozialen Organisationen in: Kreuzhage, Stephanie u.a. (Hrsg.): Praxishandbuch Sozial Management, Bonn 2001

Kommission der europäischen Gemeinschaften: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, den 8.7.2005 SEK (2005) 957 URL:

[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF\\_de\\_final-version.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf) (20.10.06)

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente - Agenda 21

Kosiol, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Gabler 1968

Kostka C., Mönch A.: Change Management. Carl Hanser Verlag 2001

Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.): Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management. Frankfurt am Main 1992

Kreuz, S.; Beitz, K.(Hrsg.): Praxishandbuch Sozialmanagement, Bonn 2001

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten: Qualität im Dialog entwickeln: Wie Kindertageseinrichtungen besser werden, Seelze/ Velber 1998

Kückmann-Metschies, Hedwig: Total-Quality-Management, Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? Dortmund 2001

Kubina, Chr...: Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogrammarbeit, Neuwied; Kriftel 2001

Küls, H.; Moh, P.; Pohl-Menninga, M.: Lernfelder Sozialpädagogik. Köln 2004.

Küls, H./ Pohl-Menninga, M.: Lernfelder und Lernortkooperation - Überlegungen zur Zusammenarbeit von Praxis und Schule in der Ausbildung zur Erzieherin. In: KiTa aktuell ND, Nr. 12/2002. S.244 - 247.

Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über Fachschulen vom 7.11.2002  
URL: [www.kultusministerkonferenz.de/](http://www.kultusministerkonferenz.de/) (30.9.06)

Kultusministerkonferenz: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen vom März 2003 URL: [www.kultusministerkonferenz.de/](http://www.kultusministerkonferenz.de/) (9.10.06)

Deutscher Bildungsserver: Elementarbildung/ Erzieherausbildung in einzelnen europäischen Ländern (10.12.2006) Url: [www.bilungsserver.de/zeigen.html?seite=2742](http://www.bilungsserver.de/zeigen.html?seite=2742)  
(10.12.2006)

Donaudebian, A.: The Criteria and Standards of Quality. Ann Abor 1982 In: Kückmann-Metschies, H.: Total-Quality-Management; Bochum 2001

Gonon, P.: Die Geschichte der dritten Lernortes; In: Goetze, W.; Gonon, P.; Gresele, A. u.a.: Der dritte Lernort; Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung, Bern 2002 S.23 ff.

Landesinstitut für Schule/ Qualität (LfS): Infos zu Berufsfachschulen / AHR URL: [www.learn-line.nrw.de/angebote/assistahr/bildungsgang.htm](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/assistahr/bildungsgang.htm) (20.10.06)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulentwicklung konkret, Beispiele zum Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess (ISP), Soest 1997

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulprogramme und Schulentwicklung an Gymnasien, Materialien zur Lehrerfortbildung, Soest 1998 nach Hargreaves, David; Hopkins, David: The Empowered School, Fakenham 1991

Lasch, Rainer; Steinhart, Sabine: „Informationsquellen bei Benchmarking-Projekten in der Logistik“, Institut für Statistik und Mathematische Wirtschaftstheorie, Augsburg, Heft 137/1996

Lehmann, A.: Dienstleistungsmanagement zwischen industriellorientierter Produktion und zwischenmenschlicher Interaktion – Reflexe in der Versicherung. Dissertation, Hochschule St. Gallen 1989

Lill, Gerlinde (Hrsg.): Von Abenteuer bis Zukunftsvisionen: Qualitätslexikon für Kindergartenprofis. Weinheim, Basel, Berlin 2001

Lipsmeier, A. / Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart 2000

Lohmann, Armin: Führungsverantwortung der Schulleitung, Handlungsstrategien für eine innere Schulentwicklung Neuwied 1999

Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt 2002

Maaser, Wolfgang: Aktivierung von Verantwortung – Vom Sozialstaat zur Wohlfahrts-gesellschaft, unveröffentlichtes Manuskript, Bochum 2006

Malik, F.: Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, Heyne 2001

Malorny, C.: TQM umsetzen – Der Weg zur Business Excellence, Stuttgart 1996

Markert, A.: Evaluation In: Boßemecker u.a. (Hrsg.) Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit; Weinheim 2003

Maslow, A.H.: Motivation and Personality, 2. Auflage, New York 1970

Mauthe, Anne; Pfeiffer, Herrmann; Rösner, Ernst: Ratgeber Schulentwicklungsplanung, Stuttgart u.a. 1996

Meinzer, Gertrud: "Qualitätsentwicklung an Ev. Fachschulen für Sozialpädagogik" Handreichung zum Qualitätsmanagement, Stuttgart 2000

Mertins, K.; Siebert, G.; Kempf, S.: Benchmarking – Praxis in deutschen Unternehmen. Berlin 1995.

Miller, T.: Ressourcenmanagement in der Kita; Kräfte mobilisieren durch Teamarbeit, Öffentlichkeit und Netzwerkarbeit, München 2001

Minartz, K.: Lehrerarbeitszeit: Zeitkonto statt Wochenstunden. Forum Schule Ausgabe 01/2000

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik, Düsseldorf 2006

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätsanalyse an den Schulen in NRW (15.04.06) URL: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalysen/index.inhaltsbereich.html> (20.10.06)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik, Düsseldorf 2004

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule nach Maß: Das Berufskolleg, Düsseldorf 2002

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Soest 2002

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Evaluation – eine Handreichung, Düsseldorf 1999

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulprogramm – eine Handreichung, Düsseldorf 1998

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Evaluation in der Schulpraxis, Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule, Düsseldorf 1998

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“, Düsseldorf 1998

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Fächerübergreifendes Arbeiten – Bilanz und Perspektiven – Dokumentation der landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Düsseldorf 1997

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualität macht Schule, Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen und Kollegschaften, Dokumentation, Düsseldorf 1997

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“ Düsseldorf 1988

Meinhold, M.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit, 2. Aufl., Freiburg/ Breisgau 1997

Müller, Burkhard: Qualitätsprodukt Jugendhilfe: Kritische Thesen und praktische Vorschläge; 2. verb. Auflage, Freiburg im Breisgau 1998

Müller-Schöll, Albrecht; Priebke, Manfred: Sozialmanagement; zur Förderung systematischen Entscheidens, Planens, Organisierens, Führens und Kontrollierens in Gruppen; 2. Auflage, Frankfurt am Main 1989

Niegemann, Helmut M.: Lernen mit arbeitsanalogen Lernaufgaben zur Kostenrechnung: Beiträge zu Theoriebildung, Forschungsmethodik und Empirie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Hrsg. von Beck, Klaus und Dubs, Rolf. Beiheft 14, Stuttgart 1998, S. 82 (S. 80-99 )

Oberhuemer, P.; Ulrich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal, München 1997

Oberhuemer, P.: Bildung, Erziehung, Betreuung; Heft 1, S. 13-15, München 2000

OECD (Hrsg.): Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris 2001

Peter, J.P.; Churchill Jr., G.A.: Relationships among Research Design Choices and Psychometric Properties of Rating scales. A Meta-Analysis, In: Journal of Marketing Research, Vol.23 February 1986, S. 1-10

Pfeiffer, T.: Qualitätsmanagement als Element von Schul- und Unternehmensentwicklung .- ein Baustein für die Berufsschule der Zukunft In: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualität macht Schule, Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen und Kollegschaften, Dokumentation, Düsseldorf 1997

Philipp, E. und Rolff, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln, Weinheim 1998

Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision: Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf, Organisation. Berlin 1990

QM-Lexikon: Lexikon von DIN 55350-17 bis DIN ISO 10014 (10.1.2003); URL: [www.quality.de/lexikon](http://www.quality.de/lexikon) (30.09.06)

Radtke, Philipp: Das Berliner Modell zur Umsetzung von TQM In: Kamiske, Gerd F.: Der Weg zur Spitze München Wien 1998

Radtke, P.; Wilmes, D.; Bellabarba, A.: Leitfaden zur Excellence. Das Berliner TQM-Umsetzungsmodell (Pocket Power), München Wien 1999

Pätzold, G.: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum 2002.

Rapp, Reinhold: Kundenzufriedenheit durch Servicequalität, Konzeption – Messung – Umsetzung, Wiesbaden 1995

Reichenbach, H.: Experience an Prediction. An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge. Iniversity of Chicago Press, 1938

Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulen in Veränderung; Neue Strukturen und Praxisberichte, Neuwied, Kriitel 2002

Riecke-Baulecke, Thomas: Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität, Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2001

Riedel, Klaus: Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Neuwied 1998

Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied 1998

Rolff, H.-G.: Manual Schulentwicklung; Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB); Weinheim 2000

Rotenhan, E.: Das Praktikum, Ein Wegweiser für Praktikanten, Praxisanleiter, Institutionen und Ausbildungsstätten. Gütersloher Verlagshaus, 3. Auflage 1992

Salustowicz, P. / Neuser, H. / Klinkmann, N.: Die Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Kritik und Perspektiven. Beltz-Verlag Weinheim und Basel 1985

Saldern, M.: Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung; Baltmannsweiler 1998

Scherpner, M. / Richter-Markert, W. / Sitzenstuhl, I.: Anleiten, Beraten und Lehren; Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns – Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeiterinnen. Eigenverlag des Deutschen Vereins, Frankfurt/M 1992

Sachse, R.: Praxis der Verhaltensanalyse, Stuttgart 1979

Schilling, M.: Die Fachkräfte in der Erziehungshilfe in: Birtsch u.a. (Hrsg.): Anspruch erzieherische Hilfen; Münster 2001

Schavan, Annette: Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen; Freiburg, Basel, Wien 2002

Schirp, Heiz: Das Schulprogramm als Innovationsinstrument von Schulentwicklung in: Risse, Erika: Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied 1998

Schmalz, B. und Schröder, J.: Managementkonzepte im Wettstreit In: Hansen, W. und Kamiske, G.F. (Hrsg.): Qualitätsmanagement – Methoden, Praxisbeispiele, Hintergründe; Düsseldorf 2002 S. 17ff

Schnell, Rainer; Hill, PaulB.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung“. 7. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2005

Seghezzi, H.D.: Qualitätsmanagement. Schäffer-Pörschel/verlag Neue Züricher Zeitung, Stuttgart 1994

Siebert, G.: Prozess-Benchmarking – Methode zum unabhängigen Vergleich von Prozessen. Berlin 1998

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus; Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit; Neuwied 2003

Simon, Hermann und Homburg, Christian (Hrsg.): Kundenzufriedenheit, Konzepte – Methoden – Erfahrungen, 3. Aufl., Wiesbaden 1998

Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002.

Schwöbel, B.: unveröffentlichtes Thesenpapier 2002

Stauss, B.; Seidel, W.: Beschwerdemanagement – Fehler vermeiden – Leistung verbessern – Kunden binden, München; Wien: Hanser, 1996,

Straus, F.: Partizipatives Qualitätsmanagement als Erweiterung praxisorientierter Evaluationskonzepte. In: Heiner, M.(Hrsg.): Experimentierende Evaluation; Weinheim und München 1998 S. 67 - 91

Storks, M.: Beschwerdemanagement - Reklamationen absolut erwünscht, In: HNA-Sonntagszeit, Nr. 45, 1994

Terhart, Ewald: Nach PISA; Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002

Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe-Maria; Rossbach, Hans-Günther: Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford, Berlin 1997

Tietze, Wolfgang und Viernickel, Susanne (Hrsg.): Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim, Berlin, Basel 2002

Tikart: Vertrauensmanagement. In: Kamiske, Gerd F.: Unternehmenserfolg durch Excellence, München Wien 2000 S. 189 ff.

Thom, Norbert; Ritz, Adrian; Steiner, Reto: Effektive Schulführung, Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen, Bern, Stuttgart, Wien 2002

Thonhauser, Josef: Neue Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität, In: Specht, Werne; Thonhauser, Josef: Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven; Innsbruck, Wien 1996

Tomys, A.-K.: Wertschöpfung als Wirkungsgrad von Geschäftsprozessen, Berlin, Heidelberg 1994

Vandenbussche, Els; Kog, Marina; Depondt, Luk; Laevers, Ferre: Beobachtung und Begleitung von Kindern: A process-oriented child monitoring system; Deutsche Fassung, Übersetzung Klara Schlömer, Erkelenz 1999

Vilain, M.: DIN EN ISO 9000 ff.: 2000 In: Boeßenecker, K.-H.: Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit; Weinheim 2003

Vollmer, G.: Unternehmen machen Schule. Bonn 2005

Voß, Reinhard (Hrsg.): Schulvisionen; Theorie und Praxis systemisch- konstruktivistischer Pädagogik, Heidelberg 1998

Wagner, K.: In sichere Höhen. Prozessorientiertes Qualitätsmanagement als Vorgehensmodell. 2002 QZ 47 2, S.124-128.

Wagner, K.: PQM – Prozessorientiertes Qualitäts-Management. Carl Hanser Verlag, München 2001.

Wagner, Karl; Dürr, Walter: Strategische Initialzündung. In: QZ 01/2003, S.36-40.

Wenzel, Ludwig: Selbstevaluation von Teamsitzungen in einem Stadtteilprojekt. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit, Fallstudien aus der Praxis, Freiburg 1994

Wenzel, Ludwig: Vernetzung von Fachschule und Fachhochschule? Perspektiven in der Erzieherausbildung. In: Forum Sozial, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) Ausgabe April-Juni 2/2004

Wenzel, Ludwig: „Weg vom Basteltanten-Image“, Gemeinwesenorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Forum Sozial, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) Ausgabe Juli-September 3/2004

Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim, Basel, Berlin 2004

Wikipedia; Die freie Enzyklopädie 2006 URL: Wikipedia.de (21.10.06)

Wilmes, D. und Radtke, P.: Das Modell für Business Excellence durch TQM In: Kamiske, G.: Der Weg zur Spitze, Wien 1998

Wunderlich, T.; Jansen, F. (Hrsg.): Kindergärten mit Gütesiegel? Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V.

Zairi, M.: Measuring Performance for Business Results. Chapman & Hall 1994.

Ziesche, U.: Werkstatthandbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Neuwied 2002

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen von Qualität .....	15
Abbildung 2: Zugangsvoraussetzungen in die Fachschule .....	29
Abbildung 3: Rahmenstudentafel der KMK für die Fachschule für Sozialpädagogik.....	31
Abbildung 4: Studentafel der Fachschule in NRW .....	31
Abbildung 5: Phasen der Erzieherausbildung.....	32
Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben, Schlüsselqualifikationen und zentrale Ziele des Bildungsgangs im Überblick .....	34
Abbildung 7: Lernbereiche im Berufskolleg .....	39
Abbildung 8: Assistentenabschlüsse nach AOP-Bk Anlage D .....	50
Abbildung 9: Erzieherausbildung an Hochschulen .....	51
Abbildung 10: Die „Erzieherausbildungen“ im europäischen Vergleich .....	54
Abbildung 11: Berufsprofile in EU-Ländern.....	56
Abbildung 12: Die Grundpfeiler des TQM.....	62
Abbildung 13: Das TQM-„Gebäude“ .....	63
Abbildung 14: Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementprozesses nach EN ISO 9004:2000 .....	67
Abbildung 15: Gesamtaufbau des EFQM Modells 2000 .....	69
Abbildung 16: Bewertungsstufen.....	87
Abbildung 17: Ebenen der Schulentwicklung .....	97
Abbildung 18: Meta- und Handlungsebenen .....	98
Abbildung 19: Typologie von Entwicklung .....	98
Abbildung 20: Prozesse, Kriterien, Module und Indikatoren der Qualitätssicherung in einer Fachschule .....	101
Abbildung 21: Anforderungen von „Kunden“ an eine Fachschule .....	117
Abbildung 22 Das Ausbildungsmodell nach A. Frey.....	120
Abbildung 23: Motivationsebenen nach Maslow, Herzberg und Juran.....	129
Abbildung 24: Varianten interner Begleitsysteme .....	136
Abbildung 25: Varianten externer Begleitsysteme.....	136
Abbildung 26: Beratertypen nach Heinen.....	138
Abbildung 27: systemische Entwicklungsstrategie für den Aufbau einer Partnerschaft am Beispiel der Praxisanleitung .....	141
Abbildung 28: Elemente eines Prozesses nach Drabner/ Pawellek .....	145

Abbildung 29: Verfahren zur Ermittlung der Kundenzufriedenheit .....	157
Abbildung 30: XY Achse .....	159
Abbildung 31: Das Bewertungsdreieck I.....	164
Abbildung 32: Das Bewertungsdreieck II.....	164
Abbildung 33: Das Bewertungsdreieck III .....	165
Abbildung 34: Verbesserungsvorschläge nach BVW und KVP.....	170
Abbildung 35: Aufgaben und zugehörige Techniken bei der Dienstleistungserbringung .	175
Abbildung 36: Das Startmodul.....	179
Abbildung 37: Ebenen der Berliner TQM Umsetzungsmodells .....	180
Abbildung 38: Erscheinungsformen des Widerstandes – Idealtypische Häufigkeitsverteilung .....	183
Abbildung 39: Reorganisationsmaßnahmen .....	185
Abbildung 40: vier Modelle der Qualitätssicherung .....	187
Abbildung 41: Darstellung der Hypothesen .....	200
Abbildung 42: Zielprozesse und Dimensionen.....	202
Abbildung 43: Unterstützungsprozesse und Dimensionen .....	204
Abbildung 44: Kernprozesse und Dimensionen .....	205
Abbildung 45: Evaluationsprozesse und Dimensionen.....	206
Abbildung 46: Verbesserungsprozesse und Dimensionen .....	207
Abbildung 47: Gewichtungen zur Bedeutung der Qualitätssicherung in der Fachschule..	208
Abbildung 48: Gewichtungen zur Qualität der Umsetzung der Qualitätssicherung in der Fachschule .....	208
Abbildung 49: Vollzeit- und Teilzeitlehrer.....	213
Abbildung 50: Zielprozesse und Dimensionen.....	254
Abbildung 51: Unterstützungsprozesse und Dimensionen .....	256
Abbildung 52: Kernprozesse und Dimensionen .....	257
Abbildung 53: Evaluationsprozesse und Dimensionen.....	258
Abbildung 54: Verbesserungsprozesse und Dimensionen .....	259
Abbildung 56: Referenzniveaus .....	303
Abbildung 57: Nationale Erzieherausbildungen.....	304

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufstellung der befragten Fachschulen .....	210
Tabelle 2: Rückläufe der Fragebögen .....	211
Tabelle 3: Bundesländer der beteiligten Fachschulen .....	211
Tabelle 4: Anzahl der Studierenden aus den beteiligten Fachschulen.....	212
Tabelle 5: Einteilung der Studierenden in quantitative Kategorien .....	212
Tabelle 6: Einteilung der Lehrer in quantitative Kategorien.....	212
Tabelle 7: Voll- und Teilzeitlehrerstellen .....	213
Tabelle 8: Gültigkeit der einzelnen Gruppen (Studierende, Berufspraktikanten, Lehrer) .	213
Tabelle 9: Bedeutung: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild .....	214
Tabelle 10: Bedeutung: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild .....	215
Tabelle 11: Bedeutung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild .....	215
Tabelle 12: Qualität: Beschreibung der Kooperation mit Ausbildungspartnern im Leitbild	216
Tabelle 13: Bedeutung: Bekanntheit der Leitziele .....	216
Tabelle 14: Qualität: Bekanntheit der Leitziele .....	217
Tabelle 15: Bedeutung: Die Leitziele werden kontinuierlich gelebt.....	218
Tabelle 16; Qualität Die Leitziele werden kontinuierlich gelebt .....	218
Tabelle 17: Bedeutung: Sichtbarmachung des Qualitätsverständnisses.....	219
Tabelle 18: Qualität: Sichtbarmachung des Qualitätsverständnisses .....	220
Tabelle 19 Zuständigkeiten für Qualitätsentwicklung in den Fachschulen .....	221
Tabelle 20: Bedeutung: Fortbildung im Qualitätsmanagement .....	221
Tabelle 21: Qualität: Fortbildung im Qualitätsmanagement.....	221
Tabelle 22: Bedeutung: Anforderungen an Praxisstellen aus der Sicht von Fachschulen .	223
Tabelle 23: Qualität der Umsetzung: Anforderungen an Praxisstellen aus der Sicht von Fachschulen .....	224
Tabelle 24: Bedeutung: Entwicklung von Themen und Praktika mit den Ausbildungspartnern .....	225
Tabelle 25: Qualität: Entwicklung von Themen und Praktika mit den Ausbildungspartnern .....	225
Tabelle 26: Bedeutung: Transparenz der Vereinbarungen über die Ausbildungs- Kooperationen .....	226

Tabelle 27: Qualität: Transparenz der Vereinbarungen über die Ausbildungs-Kooperationen .....	227
Tabelle 28: Bedeutung: Merkmale zur Förderung der Kooperation mit Ausbildungspartnern .....	228
Tabelle 29 Qualität: Merkmale zur Förderung der Kooperation mit Ausbildungspartnern	230
Tabelle 30 Bedeutung: Interesse der Fachschule an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern .....	231
Tabelle 31 Qualität: Interesse der Fachschule an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern	231
Tabelle 32: Bedeutung: Kooperation der Fachschule mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums .....	232
Tabelle 33 Qualität: Kooperation der Fachschule mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums .....	232
Tabelle 34: Bedeutung: Vereinbarung über das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung .....	233
Tabelle 35: Qualität; Vereinbarung über das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung .....	233
Tabelle 36: Bedeutung: Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Teile .....	234
Tabelle 37: Qualität: Entwicklung von Ausbildungsplänen für die berufspraktischen Teile .....	234
Tabelle 38: Bedeutung: Transparente Beurteilungskriterien für Anforderungen .....	235
Tabelle 39: Bedeutung: regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand .....	235
Tabelle 40: Qualität: regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand .....	236
Tabelle 41: Bedeutung: verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern .....	236
Tabelle 42: Qualität: verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern .....	236
Tabelle 43: Bedeutung: verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten .....	237
Tabelle 44: Qualität: verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten .....	237
Tabelle 45: Bedeutung Engagement von Fachlehrern in der Praxis .....	238

Tabelle 46: Qualität: Engagement von Fachlehrern in der Praxis .....	238
Tabelle 47: Bedeutung: die Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz.....	240
Tabelle 48: Qualität: Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz	240
Tabelle 49: Bedeutung: Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt.....	241
Tabelle 50: Qualität: Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt .....	241
Tabelle 51: Bedeutung: Leistungsentwicklung und Zufriedenheit der Ausbildungspartner	242
Tabelle 52: Qualität: Leistungsentwicklung und Zufriedenheit der Ausbildungspartner ..	242
Tabelle 53: Bedeutung: Indikatoren zur Zufriedenheit der Ausbildungspartner .....	243
Tabelle 54: Qualität: Indikatoren zur Zufriedenheit der Ausbildungspartner .....	244
Tabelle 55: Bedeutung: Einbindung von Lehrern in Prozesse der Qualitätssicherung .....	245
Tabelle 56: Qualität: Einbindung von Lehrern in Prozesse der Qualitätssicherung.....	245
Tabelle 57: Bedeutung: Einführung eines Verbesserungsmanagements .....	245
Tabelle 58: Qualität: Einführung eines Verbesserungsmanagements.....	246
Tabelle 59: Bedeutung: Vorhandensein eines Beschwerdemanagements .....	246
Tabelle 60: Qualität: Vorhandensein eines Beschwerdemanagements.....	246
Tabelle 61: Bedeutung: Mitteilung von Ergebnissen aus Beschwerden.....	247
Tabelle 62: Qualität: Mitteilung von Ergebnissen aus Beschwerden .....	247
Tabelle 63: Bedeutung: Transparenz von Verbesserungsmaßnahmen .....	247
Tabelle 64: Qualität: Transparenz von Verbesserungsmaßnahmen.....	248
Tabelle 65: Bedeutung: Einleitung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.....	248
Tabelle 66: Qualität: Einleitung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses .....	248
Tabelle 67: Bedeutung: Verbesserung der Kooperationsbeziehungen .....	249
Tabelle 68: Qualität: Verbesserung der Kooperationsbeziehungen.....	249
Tabelle 69: Bedeutung Ev. Fachschulen.....	251
Tabelle 70: kath. Fachschulen .....	251
Tabelle 71: öffentliche und freie Fachschulen.....	252
Tabelle 72: Zusammenfassung der Werte.....	253
Tabelle 73: Zusammenfassung der Prozesse und Dimensionen aus der Exceltabelle .....	260
Tabelle 74: Bedeutung der Prozesse und Dimensionen .....	261
Tabelle 75: Qualität der Prozesse und Dimensionen.....	262
Tabelle 76: Abweichung der Dimensionen und Prozesse .....	262
Tabelle 77: Prozesse und Dimensionen – Bedeutung und Qualität .....	263
Tabelle 78: Bewertung der Hypothesen.....	266

Tabelle 79: Das Leitbild wird nach innen und außen kommuniziert .....	268
Tabelle 80: Das Leitbild wird regelmäßig nach innen und außen vorgelebt .....	269
Tabelle 81: Qualitätsverständnis der Lehrer und Schulleitung aus der Sicht der Ausbildungspartner .....	270
Tabelle 82: Zuständigkeiten für Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern in einer Fachschule .....	271
Tabelle 83: Schulung der Schulleitung, Lehrer und die Inanspruchnahme von externer Beratung für das Qualitätsmanagement.....	272
Tabelle 84: Abweichungen zwischen den einzelnen Schulen bei der Inanspruchnahme externer Beratung .....	272
Tabelle 85: Anforderungen an Praxisstellen für Kooperationen.....	273
Tabelle 86: Gemeinsame Entwicklung der für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte (Bedeutung).....	274
Tabelle 87: Gemeinsame Entwicklung der für die Ausbildung relevanten Ziele, Themen und Schwerpunkte (Qualität der Umsetzung) .....	274
Tabelle 88: Klarheit der Vereinbarungen für eine Kooperationspartnerschaft.....	275
Tabelle 89: Kontinuierliche Anpassung der Vereinbarungen an die Erfordernisse in der Praxis .....	276
Tabelle 90: Merkmale von Lehrkräften, die die Kooperation mit den Ausbildungspartnern fördern (Bedeutung) .....	277
Tabelle 91: Merkmale von Lehrkräften, die die Kooperation mit den Ausbildungspartnern fördern (Qualität der Umsetzung).....	278
Tabelle 92: Kooperation mit Ausbildungspartnern .....	280
Tabelle 93: Transparente Beurteilungskriterien .....	281
Tabelle 94: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern .....	282
Tabelle 95: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen .....	282
Tabelle 96: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer hospitieren in den Praxisstellen – unabhängig von der Praxisbetreuung.....	283
Tabelle 97: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit .....	284
Tabelle 98: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis ....	285

Tabelle 99: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Absprachen mit den Ausbildungspartnern über die Qualität der Kooperation .....	286
Tabelle 100: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.....	287
Tabelle 101: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Bekanntheit der Evaluationsstrukturen (Bedeutung) .....	287
Tabelle 102: Bekanntheit der Evaluationsstrukturen (Grad der Umsetzung).....	288
Tabelle 103: Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen .....	289
Tabelle 104: Vergleich zwischen den Fachschulverbänden - Indikatoren für die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation.....	290
Tabelle 105: Verbesserungs- und Beschwerdemanagement in den Fachschulen .....	291
Tabelle 106: Einführung eines Verbesserungsmanagements.....	291
Tabelle 107: Transparenz der Verbesserungsmaßnahmen.....	292
Tabelle 108: Die Konsequenzen aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt. (Bedeutung).....	292
Tabelle 109: Zufriedenheit der Ausbildungspartner, wenn Ergebnisse des Verbesserungsprozesses kommuniziert werden.....	293

**Anlagen**

**Anlage Fragebogen**

Ludwig Wenzel  
Fachlehrer für Didaktik/ Methodik  
im Berufskolleg Bleibergquelle  
42551 Velbert

Ulmenweg 4  
40764 Langenfeld  
Tel.: 02173-856890  
Fax: 02173-1069030  
ludwen@gmx.net  
www.L.Wenzel.de.vu

**Erhebungsbogen**

**Qualitätssicherung in der Kooperation  
mit Ausbildungspartnern**

**Befragung der Schulleiter/innen oder  
Abteilungsleiter/innen  
in Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik**

**Nov. 2004**

Sehr geehrte Schulleiter/innen bzw. Abteilungsleiter/innen,

hiermit möchte ich Sie bitten an dieser Erhebung teilzunehmen. Vorab möchte ich Ihnen versichern, dass Ihr Beitrag selbstverständlich anonym behandelt wird.

Die Erhebung wird ebenfalls in evangelischen und katholischen Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (BeA und BAGKAE) durchgeführt. Mit den folgenden Fragen möchte ich einerseits die Bedeutung der Kooperation mit Ausbildungspartnern und andererseits die Qualität der Umsetzung an Fachschulen/ Fachakademien evaluieren. Kommentare schreiben Sie bitte auf den Erhebungsbogen. Wenn Ihnen der Platz nicht ausreicht und Sie weitere Bemerkungen weitergeben möchten, verwenden Sie bitte ein separates Blatt mit Bezug zu den Frageziffern.

Die Ergebnisse der Erhebung werden in einer Dissertation veröffentlicht und sollen die Kompetenzen von Fachschulen für Sozialpädagogik untersuchen.

Die Antwortmöglichkeiten bestehen aus der Ziffernfolge +2 bis -2. Bitte kreuzen Sie eine Zahl an. Die Ziffern in der ersten Spalte bedeuten:

+2 sehr bedeutsam/ wichtig	+1 bedeutsam/ wichtig	0 mal mehr, mal weniger bedeut- sam/ wichtig	-1 wenig Bedeu- tung/ eher un- wichtig	-2 ohne Bedeutung/ ganz unwichtig
----------------------------------	-----------------------------	---	---	---

Die Ziffern der zweiten Spalte bedeuten:

+2 sehr gut, ganz hervorragend	+1 gut, hervor- ragend	0 zufriedenstellend	-1 ausreichend	-2 nicht ausrei- chend
--------------------------------------	------------------------------	------------------------	-------------------	------------------------------

und beziehen sich auf den Grad der Umsetzung in Ihrer Ausbildungsstätte.

Bitte senden oder faxen Sie den Erhebungsbogen bis zum 20.12.04 an mich zurück. Ein adressierter und frankierter Briefumschlag liegt bei.

Von meiner Homepage<sup>429</sup> können Sie den Fragebogen downloaden und ggf. per eMail versenden.

---

429 [www.L.Wenzel.de.vu](http://www.L.Wenzel.de.vu)

Allgemeine Angaben zur Fachschule <sup>430</sup> für Sozialpädagogik			
1	Bundesland		
2	Anzahl der Studierenden <sup>431</sup> in der Fachschule (Unterstufe bis Oberstufe)	ca.	
3	Anzahl der Berufspraktikanten	ca.	
4	Anzahl der Lehrer in der Fachschule	Vollzeit:	Teilzeit:
	<b>Aussagen</b>	<b>Bedeutung/ Wichtigkeit<sup>432</sup></b>	<b>Qualität<sup>433</sup></b>
5	Die Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild/ Schulprogramm beschrieben.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
6	Die Schulleitung	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	Lehrer	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	Studierende	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	Ausbildungspartner	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
7	Die Leitziele werden von den Lehrern kontinuierlich „gelebt“, im Unterricht	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	in besonderen Situationen (Feste, Gottesdienste u.a.)	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	in der Zusammenarbeit mit den Praxisstellen	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	sonstiges	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
8	Das Qualitätsverständnis Ihrer Fachschule wird bei den Praxisstellen sichtbar, durch die Person des Schulleiters	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	die Person des Abteilungsleiters	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	einzelne Fachlehrer	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
	das gesamte Kollegium	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
9	Für die Qualitätssicherung mit den Ausbildungspartnern sind bei uns zuständig		
	_____ Schulleiter	+2 +1 0 -1 -2	
	_____ Abteilungsleiter	+2 +1 0 -1 -2	
	_____ Qualitätsbeauftragte/r	+2 +1 0 -1 -2	
	_____ Fachlehrer	+2 +1 0 -1 -2	
	_____ Bildungsgangkonferenz	+2 +1 0 -1 -2	
	_____ Ausbildungs-Beirat	+2 +1 0 -1 -2	
_____ sonstige (Bitte die Anzahl eintragen)	+2 +1 0 -1 -2		
0	Die Schulleitung bildet sich im Qualitätsmanagement fort.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
11	Lehrer bilden sich im Qualitätsmanagement fort.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2

430 oder Fachakademien

431 In den Formulierungen sind immer weibliche Studierende, Berufspraktikantinnen, Lehrerinnen, Schulleiterinnen, Abteilungsleiterinnen und Ausbildungspartnerinnen mitgedacht.

432 wie bedeutsam/ wichtig ist Ihnen dieses Merkmal grundsätzlich?

433 wie gut ist – Ihrer Meinung nach – die Umsetzung in Ihrer Fachschule?



		<b>Bedeutung/ Wichtigkeit</b>	<b>Qualität</b>
18	Die Fachschule kooperiert mit erfahrenen Praktikern im Unterricht.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
19	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
20	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung wird mit den Ausbildungspartnern vereinbart.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
21	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Ausbildungsteile entwickelt.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
22	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien bewertet.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
23	Absprachen mit den Ausbildungspartnern über den Leistungsstand der Praktikanten finden regelmäßig statt.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
24	Verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
25	Verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstellen sind für die Kooperation aufgebaut.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
26	Fachlehrer hospitieren in den Praxisstellen – unabhängig von der Praxisbetreuung.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
27	Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
28	Fachlehrer engagieren sich für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der sozialpädagogischen Praxis.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
29	Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
30	Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
31	Die Evaluationsstrukturen sind bekannt für die Ausbildungspartner Lehrer Studierenden/ Praktikanten	+2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2
32	In einem Ausbildungsprozess werden kontinuierlich Entwicklungen und Leistungen bewertet.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
33	Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2

		Bedeutung/ Wichtigkeit	Qualität
34	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner mit der Kooperation ist u.a. abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung, der Abteilungsleitung einzelnen Fachlehrern, der Fachschule als Ganzes.	+2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2 +2 +1 0 -1 -2
35	Die Lehrer werden in die Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
36	Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
37	Es gibt an der Fachschule ein Beschwerdemanagement.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
38	Die Konsequenzen aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
39	Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
40	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2
41	Die Kooperationsbeziehungen zu den Ausbildungspartnern verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden.	+2 +1 0 -1 -2	+2 +1 0 -1 -2

Vielen Dank für Ihre Mühe.

Ludwig Wenzel

---

Bemerkungen:

**Anlage: Statistische Gesamtauswertung**

*Anlage: Bedeutung der Aussagen*

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 16:59:15
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B11.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B11.5 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.021
	Verstrichene Zeit	0:00:01.071

**Statistiken**

Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben B

N	Gültig	42
	Fehlend	4
Mittelwert		1,45
Median		1,43 <sup>a</sup>
Modus		1
Standardabweichung		,593
Varianz		,351
Schiefe		,930
Standardfehler der Schiefe		,365
Kurtosis		-,060
Standardfehler der Kurtosis		,717
Spannweite		2
Summe		61

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	25	54,3	59,5	59,5
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	35,7	95,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,8	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B12.6.1 B12.6.2 B12.6.3 B12.6.4 B12.6.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B12.6.1 B12.6.2 B12.6.3 B12.6.4 B12.6.5 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:00:51
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B12.6.1 B12.6.2 B12.6.3 B12.6.4 B12.6.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B12.6.1 B12.6.2 B12.6.3 B12.6.4 B12.6.5 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:04.717
	Verstrichene Zeit	0:00:05.098

**Statistiken**

	Schulleitung kennt die Leitziele B	Abteilungsleitung kennt die Leitziele B	Lehrer kennen die Leitziele B	Studierende kennen die Leitziele B	Ausbildungspartner kennen die Leitziele B
N Gültig	45	25	45	46	46
Fehlend	1	21	1	0	0
Mittelwert	1,24	1,16	1,42	2,09	1,96
Median	1,23 <sup>a</sup>	1,16 <sup>a</sup>	1,40 <sup>a</sup>	2,04 <sup>a</sup>	1,83 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1 <sup>b</sup>	2
Standardabweichung	,484	,374	,583	,939	,942
Varianz	,234	,140	,340	,881	,887
Schiefe	1,841	1,975	1,035	,327	,757
Standardfehler der Schiefe	,354	,464	,354	,350	,350
Kurtosis	2,740	2,061	,146	-,916	-,232
Standardfehler der Kurtosis	,695	,902	,695	,688	,688
Spannweite	2	1	2	3	3
Summe	56	29	64	96	90

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

**Häufigkeitstabelle**

**Schulleitung kennt die Leitziele B**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr bedeutsam/ wichtig	35	76,1	77,8	77,8
bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,0	97,8
mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	100,0
Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend System	1	2,2		
Gesamt	46	100,0		

**Abteilungsleitung kennt die Leitziele B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	21	45,7	84,0	84,0
	bedeutsam/ wichtig	4	8,7	16,0	100,0
	Gesamt	25	54,3	100,0	
Fehlend	System	21	45,7		
Gesamt		46	100,0		

**Lehrer kennen die Leitziele B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	62,2	62,2
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	33,3	95,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,4	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Studierende kennen die Leitziele B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	15	32,6	32,6	32,6
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	32,6	65,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	13	28,3	28,3	93,5
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	3	6,5	6,5	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

**Ausbildungspartner kennen die Leitziele B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	17	37,0	37,0	37,0
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	39,1	76,1
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	15,2	91,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	8,7	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=B13.7.1 B13.7.2 B13.7.3 B13.7.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B13.7.1 B13.7.2 B13.7.3 B13.7.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

### Häufigkeiten

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:01:43
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=B13.7.1 B13.7.2 B13.7.3 B13.7.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B13.7.1 B13.7.2 B13.7.3 B13.7.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.876
	Verstrichene Zeit	0:00:04.677

**Statistiken**

	Die Leitziele werden im Unterricht konti- nuierlich gelebt B	Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt B	Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt B	Die Leitziele werden in sonstigen Situatio- nen gelebt B
N Gültig	46	46	46	19
Fehlend	0	0	0	27
Mittelwert	1,50	1,57	1,46	1,63
Median	1,47 <sup>a</sup>	1,52 <sup>a</sup>	1,43 <sup>a</sup>	1,53 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1
Standardabweichung	,624	,655	,585	,831
Varianz	,389	,429	,343	,690
Schiefe	,862	,741	,871	1,482
Standardfehler der Schiefe	,350	,350	,350	,524
Kurtosis	-,210	-,445	-,179	2,407
Standardfehler der Kurtosis	,688	,688	,688	1,014
Spannweite	2	2	2	3
Summe	69	72	67	31

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die Leitziele werden im Unterricht kontinuierlich gelebt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	26	56,5	56,5	56,5
	bedeutsam/ wichtig	17	37,0	37,0	93,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	6,5	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

**Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	24	52,2	52,2	52,2
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	39,1	91,3
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	8,7	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

**Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	27	58,7	58,7	58,7
	bedeutsam/ wichtig	17	37,0	37,0	95,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,3	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

**Die Leitziele werden in sonstigen Situationen gelebt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	10	21,7	52,6	52,6
	bedeutsam/ wichtig	7	15,2	36,8	89,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	5,3	94,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	5,3	100,0
	Gesamt	19	41,3	100,0	
Fehlend	System	27	58,7		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B14.8.1 B14.8.2 B14.8.3 B14.8.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPEB=B14.8.1 B14.8.2 B14.8.3 B14.8.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:02:59
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=B14.8.1 B14.8.2 B14.8.3 B14.8.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B14.8.1 B14.8.2 B14.8.3 B14.8.4 /BARHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.786
	Verstrichene Zeit	0:00:04.267

[DatenSet1] C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav

**Statistiken**

	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung B	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung B	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer B	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium B
N Gültig	42	19	41	40
Fehlend	4	27	5	6
Mittelwert	1,90	1,63	1,37	2,23
Median	1,75 <sup>a</sup>	1,47 <sup>a</sup>	1,30 <sup>a</sup>	1,88 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1
Standardabweichung	1,008	1,012	,733	1,368
Varianz	1,015	1,023	,538	1,871
Schiefe	1,100	2,298	3,291	,836
Standardfehler der Schiefe	,365	,524	,369	,374
Kurtosis	,945	6,365	14,510	-,534
Standardfehler der Kurtosis	,717	1,014	,724	,733
Spannweite	4	4	4	4
Summe	80	31	56	89

a. Aus gruppierten Daten berechnet

### Häufigkeitstabelle

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	18	39,1	42,9	42,9
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	33,3	76,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,7	92,9
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,8	97,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	11	23,9	57,9	57,9
	bedeutsam/ wichtig	6	13,0	31,6	89,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	5,3	94,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	5,3	100,0
	Gesamt	19	41,3	100,0	
Fehlend	System	27	58,7		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	29	63,0	70,7	70,7
	bedeutsam/ wichtig	11	23,9	26,8	97,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	29	63,0	70,7	70,7
	bedeutsam/ wichtig	11	23,9	26,8	97,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	17	37,0	42,5	42,5
	bedeutsam/ wichtig	9	19,6	22,5	65,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	6	13,0	15,0	80,0
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	10,0	90,0
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	10,0	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B21.10 B21.11 B21.12 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.10 B21.11 B21.12 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:03:30
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>

	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei		46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.	
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.	
Syntax		<pre>FREQUENCIES VARIABLES=B21.10 B21.11 B21.12 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.10 B21.11 B21.12 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.</pre>	
Ressourcen	Prozessorzeit		0:00:02.764
	Verstrichene Zeit		0:00:03.245

**Statistiken**

	Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult B	Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult B	Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch B
N Gültig	46	46	43
Fehlend	0	0	3
Mittelwert	1,72	2,15	2,38
Median	1,61 <sup>a</sup>	2,09 <sup>a</sup>	2,11 <sup>a</sup>
Modus	1	2	1
Standardabweichung	,886	,942	1,371
Varianz	,785	,887	1,879
Schiefe	1,402	1,017	,670
Standardfehler der Schiefe	,350	,350	,361
Kurtosis	2,609	1,856	-,742
Standardfehler der Kurtosis	,688	,688	,709
Spannweite	4	4	4
Summe	79	99	103

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die Schulleitung wird im Qualitätsmanagement geschult B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	23	50,0	50,0	50,0
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	32,6	82,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	15,2	97,8
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,2	100,0
Gesamt		46	100,0	100,0	

**Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	11	23,9	23,9	23,9
	bedeutsam/ wichtig	21	45,7	45,7	69,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	12	26,1	26,1	95,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,3	100,0
Gesamt		46	100,0	100,0	

**Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	15	32,6	34,9	34,9
	bedeutsam/ wichtig	11	23,9	25,6	60,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,3	76,7
	4	1	2,2	2,3	79,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	9,3	88,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	5	10,9	11,6	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B21.13.1 B21.13.2 B21.13.3 B21.13.4 B21.13.5 B21.13.6 B21.13.7 B21.13.8 B21.13.9 B21.13.10 B21.13.11 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE  
 MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.13.1 B21.13.2 B21.13.3 B21.13.4 B21.13.5 B21.13.6 B21.13.7 B21.13.8 B21.13.9 B21.13.10  
 B21.13.11 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:03:56
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Da- ten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B21.13.1 B21.13.2 B21.13.3 B21.13.4 B21.13.5 B21.13.6 B21.13.7 B21.13.8 B21.13.9 B21.13.10 B21.13.11 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.13.1 B21.13.2 B21.13.3 B21.13.4 B21.13.5 B21.13.6 B21.13.7 B21.13.8 B21.13.9 B21.13.10 B21.13.11 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:10.165
	Verstrichene Zeit	0:00:12.097

Statistiken

	Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption B	Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption B	Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung B	Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisleiter B	Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen B	Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung B	Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung B	Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle B	Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit B	Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger B	Anforderung an Kooperation: sonstiges B
N Gültig	43	44	44	45	45	43	33	42	43	41	8
Fehlend	3	2	2	1	1	3	13	4	3	5	38
Mittelwert	1,77	1,77	2,18	1,44	1,71	2,47	3,09	2,62	1,40	2,29	2,13
Median	1,58 <sup>a</sup>	1,58 <sup>a</sup>	1,83 <sup>a</sup>	1,31 <sup>a</sup>	1,55 <sup>a</sup>	1,96 <sup>a</sup>	3,06 <sup>a</sup>	2,50 <sup>a</sup>	1,36 <sup>a</sup>	2,27 <sup>a</sup>	2,00 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1	1	1	3	2 <sup>b</sup>	1	3	2
Standardabweichung	1,043	1,054	1,386	,918	,991	1,564	1,378	1,188	,623	1,078	,991
Varianz	1,087	1,110	1,920	,843	,983	2,445	1,898	1,412	,388	1,162	,982
Schiefe	1,682	1,605	1,032	2,842	1,942	,616	-,020	,618	1,970	,507	,862
Standardfehler der Schiefe	,361	,357	,357	,354	,354	,361	,409	,365	,361	,369	,752
Kurtosis	2,815	2,447	-,104	8,784	4,146	-1,219	-,931	-,141	5,656	,063	,840
Standardfehler der Kurtosis	,709	,702	,702	,695	,695	,709	,798	,717	,709	,724	1,481
Spannweite	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
Summe	76	78	96	65	77	106	102	110	60	94	17

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Häufigkeitstabelle

Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption B

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	22	47,8	51,2
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	83,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	93,0
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	95,3
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0
Fehlend	System	3	6,5	
Gesamt	46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	23	50,0	52,3	52,3
	bedeutsam/ wichtig	13	28,3	29,5	81,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	5	10,9	11,4	93,2
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	95,5
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,5	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	19	41,3	43,2	43,2
	bedeutsam/ wichtig	11	23,9	25,0	68,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	15,9	84,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	86,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	6	13,0	13,6	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisanleiter B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	32	69,6	71,1	71,1
	bedeutsam/ wichtig	10	21,7	22,2	93,3
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	95,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,4	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	23	50,0	51,1	51,1
	bedeutsam/ wichtig	17	37,0	37,8	88,9
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,4	93,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,2	95,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,4	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	17	37,0	39,5	39,5
	bedeutsam/ wichtig	10	21,7	23,3	62,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	7,0	69,8
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	5	10,9	11,6	81,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	8	17,4	18,6	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	17	37,0	39,5	39,5
	bedeutsam/ wichtig	10	21,7	23,3	62,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	7,0	69,8
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	5	10,9	11,6	81,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	8	17,4	18,6	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		

**Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	6	13,0	18,2	18,2
	bedeutsam/ wichtig	3	6,5	9,1	27,3
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	14	30,4	42,4	69,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	6,1	75,8
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	8	17,4	24,2	100,0
	Gesamt	33	71,7	100,0	
Fehlend	System	13	28,3		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,7	16,7
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	33,3	50,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	14	30,4	33,3	83,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,8	88,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	5	10,9	11,9	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,7	16,7
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	33,3	50,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	14	30,4	33,3	83,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,8	88,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	5	10,9	11,9	100,0
	Gesamt		42	91,3	100,0
Fehlend	System	4	8,7		

**Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	65,1	65,1
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	32,6	97,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	12	26,1	29,3	29,3
	bedeutsam/ wichtig	10	21,7	24,4	53,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	16	34,8	39,0	92,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,4	95,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt		41	89,1	100,0
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: sonstiges B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	2	4,3	25,0	25,0
	bedeutsam/ wichtig	4	8,7	50,0	75,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	12,5	87,5
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	12,5	100,0
	Gesamt	8	17,4	100,0	
Fehlend	System	38	82,6		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B21.14.1 B21.14.2 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.14.1 B21.14.2 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:05:21
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B21.14.1 B21.14.2 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B21.14.1 B21.14.2 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Ressourcen	Prozessorzeit		0:00:01.842
	Verstrichene Zeit		0:00:02.153

**Statistiken**

	Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung B	Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika B
N Gültig	44	45
Fehlend	2	1
Mittelwert	2,43	1,82
Median	2,31 <sup>a</sup>	1,66 <sup>a</sup>
Modus	2	1
Standardabweichung	1,208	1,007
Varianz	1,460	1,013
Schiefe	,664	1,633
Standardfehler der Schiefe	,357	,354
Kurtosis	-,211	2,959
Standardfehler der Kurtosis	,702	,695
Spannweite	4	4
Summe	107	82

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	11	23,9	25,0	25,0
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	31,8	56,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	12	26,1	27,3	84,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	3	6,5	6,8	90,9
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	9,1	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	20	43,5	44,4	44,4
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	40,0	84,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	8,9	93,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,2	95,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,4	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B22.15.1 B22.15.2 B22.15.3 B22.15.4 B23.16 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTO-  
SIS SEKURT /GROUPED=B22.15.1 B22.15.2 B22.15.3 B22.15.4 B23.16 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:05:53
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B22.15.1 B22.15.2 B22.15.3 B22.15.4 B23.16 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B22.15.1 B22.15.2 B22.15.3 B22.15.4 B23.16 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:04.717
	Verstrichene Zeit	0:00:06.731

**Statistiken**

	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht B	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht B	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht B	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht B	Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst B
N Gültig	39	38	45	44	46
Fehlend	7	8	1	2	0
Mittelwert	2,08	1,34	1,40	1,34	1,43
Median	1,71 <sup>a</sup>	1,27 <sup>a</sup>	1,33 <sup>a</sup>	1,28 <sup>a</sup>	1,42 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1	1
Standardabweichung	1,365	,745	,751	,713	,544
Varianz	1,862	,555	,564	,509	,296
Schiefe	1,099	3,472	2,887	3,413	,703
Standardfehler der Schiefe	,378	,383	,354	,357	,350
Kurtosis	-,040	15,398	11,287	15,541	-,653
Standardfehler der Kurtosis	,741	,750	,695	,702	,688
Spannweite	4	4	4	4	2
Summe	81	51	63	59	66

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	19	41,3	48,7	48,7
	bedeutsam/ wichtig	9	19,6	23,1	71,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	10,3	82,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	3	6,5	7,7	89,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	10,3	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	73,7	73,7
	bedeutsam/ wichtig	9	19,6	23,7	97,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	31	67,4	68,9	68,9
	bedeutsam/ wichtig	12	26,1	26,7	95,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	97,8
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	32	69,6	72,7	72,7
	bedeutsam/ wichtig	11	23,9	25,0	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	27	58,7	58,7	58,7
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	39,1	97,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=B24.17.1 B24.17.2 B24.17.3 B24.17.4 B24.17.5 B24.17.6 B24.17.7 B24.17.8 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B24.17.1 B24.17.2 B24.17.3 B24.17.4 B24.17.5 B24.17.6 B24.17.7 B24.17.8 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:06:17
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.

	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B24.17.1 B24.17.2 B24.17.3 B24.17.4 B24.17.5 B24.17.6 B24.17.7 B24.17.8 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B24.17.1 B24.17.2 B24.17.3 B24.17.4 B24.17.5 B24.17.6 B24.17.7 B24.17.8 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:07.401
	Verstrichene Zeit	0:00:08.222

Statistiken

		"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B	"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern B
N	Gültig	44	43	43	44	44	43	43	8
	Fehlend	2	3	3	2	2	3	3	38
Mittelwert		1,23	1,40	1,67	1,23	1,39	1,23	1,16	1,63
Median		1,19 <sup>a</sup>	1,38 <sup>a</sup>	1,64 <sup>a</sup>	1,21 <sup>a</sup>	1,30 <sup>a</sup>	1,23 <sup>a</sup>	1,16 <sup>a</sup>	1,57 <sup>a</sup>
Modus		1	1	2	1	1	1	1	1
Standardabweichung		,522	,541	,644	,476	,722	,427	,374	1,188
Varianz		,273	,292	,415	,226	,522	,183	,140	1,411
Schiefe		2,307	,913	,422	2,004	1,970	1,312	1,894	,288
Standardfehler der Schiefe		,357	,361	,361	,357	,357	,361	,361	,752
Kurtosis		4,683	-,240	-,629	3,478	3,544	-,294	1,661	-1,746
Standardfehler der Kurtosis		,702	,709	,709	,702	,702	,709	,709	1,481
Spannweite		2	2	2	2	3	1	1	3
Summe		54	60	72	54	61	53	50	13

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	36	78,3	81,8	81,8
	bedeutsam/ wichtig	6	13,0	13,6	95,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,5	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	27	58,7	62,8	62,8
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	34,9	97,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	18	39,1	41,9	41,9
	bedeutsam/ wichtig	21	45,7	48,8	90,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	35	76,1	79,5	79,5
	bedeutsam/ wichtig	8	17,4	18,2	97,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	32	69,6	72,7	72,7
	bedeutsam/ wichtig	8	17,4	18,2	90,9
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	6,8	97,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	33	71,7	76,7	76,7
	bedeutsam/ wichtig	10	21,7	23,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	36	78,3	83,7	83,7
	bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	2,2	12,5	12,5
	sehr bedeutsam/ wichtig	4	8,7	50,0	62,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	37,5	100,0
	Gesamt	8	17,4	100,0	
Fehlend	System	38	82,6		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B31.18 B31.19 B31.20 B31.21 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B31.18 B31.19 B31.20 B31.21 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt	23-Feb-2009 17:07:29	
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>

	Aufgeteilte Datei	<keine>	
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei		46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.	
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.	
Syntax		<pre>FREQUENCIES VARIABLES=B31.18 B31.19 B31.20 B31.21 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B31.18 B31.19 B31.20 B31.21 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.</pre>	
Ressourcen	Prozessorzeit		0:00:03.725
	Verstrichene Zeit		0:00:04.007

**Statistiken**

	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht B	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums B	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart B	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt B
N Gültig	44	44	45	45
Fehlend	2	2	1	1
Mittelwert	1,52	2,11	2,27	1,84
Median	1,33 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>	2,00 <sup>a</sup>	1,63 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1
Standardabweichung	1,023	1,368	1,286	1,107
Varianz	1,046	1,871	1,655	1,225
Schiefe	1,781	1,214	,815	1,689
Standardfehler der Schiefe	,357	,357	,354	,354
Kurtosis	2,852	,300	-,333	2,598
Standardfehler der Kurtosis	,702	,702	,695	,695
Spannweite	5	4	4	4
Summe	67	93	102	83

**Statistiken**

	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht B	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums B	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart B	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt B
N Gültig	44	44	45	45
Fehlend	2	2	1	1
Mittelwert	1,52	2,11	2,27	1,84
Median	1,33 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>	2,00 <sup>a</sup>	1,63 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1
Standardabweichung	1,023	1,368	1,286	1,107
Varianz	1,046	1,871	1,655	1,225
Schiefe	1,781	1,214	,815	1,689
Standardfehler der Schiefe	,357	,357	,354	,354
Kurtosis	2,852	,300	-,333	2,598
Standardfehler der Kurtosis	,702	,702	,695	,695
Spannweite	5	4	4	4
Summe	67	93	102	83

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht B**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	2,2	2,3	2,3
sehr bedeutsam/ wichtig	30	65,2	68,2	70,5
bedeutsam/ wichtig	6	13,0	13,6	84,1
mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,1	93,2
wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,5	97,7
ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend System	2	4,3		
Gesamt	46	100,0		

**Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	19	41,3	43,2	43,2
	bedeutsam/ wichtig	14	30,4	31,8	75,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,1	84,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	86,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	6	13,0	13,6	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	16	34,8	35,6	35,6
	bedeutsam/ wichtig	13	28,3	28,9	64,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	8	17,4	17,8	82,2
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	8,9	91,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	8,9	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	21	45,7	46,7	46,7
	bedeutsam/ wichtig	17	37,0	37,8	84,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	6,7	91,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,2	93,3
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	3	6,5	6,7	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B32.22 B43.23 B33.24 B33.25 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B32.22 B43.23 B33.24 B33.25 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

### Häufigkeiten

#### Anmerkungen

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:08:01
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=B32.22 B43.23 B33.24 B33.25 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B32.22 B43.23 B33.24 B33.25 /BARHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.	
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.706
	Verstrichene Zeit	0:00:04.337

**Statistiken**

	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert B	regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand B	verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut B	verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten werden für die Kooperation aufgebaut B
N Gültig	46	46	45	46
Fehlend	0	0	1	0
Mittelwert	1,57	1,46	1,44	1,46
Median	1,52 <sup>a</sup>	1,41 <sup>a</sup>	1,39 <sup>a</sup>	1,41 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1	1
Standardabweichung	,655	,657	,725	,657
Varianz	,429	,431	,525	,431
Schiefe	,741	1,643	2,826	1,643
Standardfehler der Schiefe	,350	,350	,354	,350
Kurtosis	-,445	3,630	12,121	3,630
Standardfehler der Kurtosis	,688	,688	,695	,688
Spannweite	2	3	4	3
Summe	72	67	65	67

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	24	52,2	52,2	52,2
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	39,1	91,3
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	8,7	100,0
	Gesamt	46	100,0	100,0	

**regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	60,9	60,9
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	34,8	95,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	97,8
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,2	100,0
Gesamt		46	100,0	100,0	

**verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	62,2	62,2
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	35,6	97,8
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**verlässliche Beziehungen zwischen der Schule als Institution und Ausbildungsstätten werden für die Kooperation auf-  
baut B**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr bedeutsam/ wichtig	28	60,9	60,9	60,9
bedeutsam/ wichtig	16	34,8	34,8	95,7
mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	1	2,2	2,2	97,8
wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,2	100,0
Gesamt	46	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=B34.26 B34.27 B34.28 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B34.26 B34.27 B34.28 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:09:31
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Da- ten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B34.26 B34.27 B34.28 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B34.26 B34.27 B34.28 /BARHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:02.844
	Verstrichene Zeit	0:00:03.094

**Statistiken**

	Fachlehrer überneh- men Mitverantwor- tung für die Weiter- entwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis B	Fachlehrer hospitie- ren in den Ausbil- dungsstätten B	Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit B
N Gültig	45	45	45
Fehlend	1	1	1
Mittelwert	2,76	2,69	2,24
Median	2,58 <sup>a</sup>	2,48 <sup>a</sup>	2,04 <sup>a</sup>
Modus	2	2	2
Standardabweichung	1,368	1,294	1,209
Varianz	1,871	1,674	1,462
Schiefe	,409	,616	,958
Standardfehler der Schiefe	,354	,354	,354
Kurtosis	-,965	-,681	,274
Standardfehler der Kurtosis	,695	,695	,695
Spannweite	4	4	4
Summe	124	121	101

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,0	20,0
	bedeutsam/ wichtig	13	28,3	28,9	48,9
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	11	23,9	24,4	73,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	8,9	82,2
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	8	17,4	17,8	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	7	15,2	15,6	15,6
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	40,0	55,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,0	75,6
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	8,9	84,4
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	7	15,2	15,6	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

**Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	14	30,4	31,1	31,1
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	35,6	66,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,0	86,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,4	91,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	8,9	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		

**Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	14	30,4	31,1	31,1
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	35,6	66,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,0	86,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,4	91,1
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	8,9	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B41.29 B41.30 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B41.29 B41.30 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:09:52
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B41.29 B41.30 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B41.29 B41.30 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.793
	Verstrichene Zeit	0:00:02.986

**Statistiken**

	Mit den Ausbil- dungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Koopera- tion getroffen B	Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Hand- lungskompetenz fest B
N		
Gültig	46	44
Fehlend	0	2
Mittelwert	2,13	1,80
Median	1,94 <sup>a</sup>	1,72 <sup>a</sup>
Modus	2	1 <sup>b</sup>
Standardabweichung	1,128	,795
Varianz	1,271	,632
Schiefe	1,094	,682
Standardfehler der Schiefe	,350	,357
Kurtosis	,825	-,165
Standardfehler der Kurtosis	,688	,702
Spannweite	4	3
Summe	98	79

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

**Häufigkeitstabelle**

**Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	15	32,6	32,6	32,6
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	39,1	71,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	8	17,4	17,4	89,1
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,3	93,5
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	3	6,5	6,5	100,0
Gesamt		46	100,0	100,0	

**Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	18	39,1	40,9	40,9
	bedeutsam/ wichtig	18	39,1	40,9	81,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	15,9	97,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B42.31.1 B42.31.2 B42.31.3 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B42.31.1 B42.31.2 B42.31.3 /BARHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:10:14
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		<pre> FREQUENCIES VARIABLES=B42.31.1 B42.31.2 B42.31.3 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B42.31.1 B42.31.2 B42.31.3 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:02.794
	Verstrichene Zeit	0:00:03.385

**Statistiken**

	Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner B	Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer B	Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Praktikanten B
N Gültig	43	43	43
Fehlend	3	3	3
Mittelwert	1,91	1,60	1,91
Median	1,65 <sup>a</sup>	1,49 <sup>a</sup>	1,73 <sup>a</sup>
Modus	1	1	1
Standardabweichung	1,171	,877	1,065
Varianz	1,372	,769	1,134
Schiefe	1,307	1,999	,937
Standardfehler der Schiefe	,361	,361	,361
Kurtosis	,834	5,003	,156
Standardfehler der Kurtosis	,709	,709	,709
Spannweite	4	4	4
Summe	82	69	82

a. Aus gruppierten Daten berechnet

### Häufigkeitstabelle

**Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner B**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr bedeutsam/ wichtig	21	45,7	48,8	48,8
bedeutsam/ wichtig	13	28,3	30,2	79,1
mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	7,0	86,0
wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	9,3	95,3
ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,7	100,0
Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend System	3	6,5		
Gesamt	46	100,0		

**Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	24	52,2	55,8	55,8
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	34,9	90,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,7	95,3
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Praktikanten B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	21	45,7	48,8	48,8
	bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,9	69,8
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	10	21,7	23,3	93,0
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	4,7	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B43.32 B43.33 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B43.32 B43.33 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:11:25
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B43.32 B43.33 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B43.32 B43.33 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.953
	Verstrichene Zeit	0:00:02.564

**Statistiken**

	Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen B	Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt B
N		
Gültig	44	44
Fehlend	2	2
Mittelwert	1,66	1,61
Median	1,56 <sup>a</sup>	1,50 <sup>a</sup>
Modus	1	1
Standardabweichung	,834	,868
Varianz	,695	,754

Schiefe	1,737	1,753
Standardfehler der Schiefe	,357	,357
Kurtosis	4,633	4,009
Standardfehler der Kurtosis	,702	,702
Spannweite	4	4
Summe	73	71

a. Aus gruppierten Daten berechnet

### Häufigkeitstabelle

**Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	22	47,8	50,0	50,0
	bedeutsam/ wichtig	17	37,0	38,6	88,6
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,1	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	25	54,3	56,8	56,8
	bedeutsam/ wichtig	13	28,3	29,5	86,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	5	10,9	11,4	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B44.34.1 B44.34.2 B44.34.3 B44.34.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B44.34.1 B44.34.2 B44.34.3 B44.34.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:12:24
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B44.34.1 B44.34.2 B44.34.3 B44.34.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B44.34.1 B44.34.2 B44.34.3 B44.34.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.965
	Verstrichene Zeit	0:00:05.326

## Statistiken

	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung B	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung B	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern B	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes B
N	41	21	41	43
Gültig				
Fehlend	5	25	5	3
Mittelwert	2,17	1,76	1,29	1,40
Median	2,08 <sup>a</sup>	1,63 <sup>a</sup>	1,26 <sup>a</sup>	1,33 <sup>a</sup>
Modus	2	1	1	1
Standardabweichung	1,022	,944	,559	,660
Varianz	1,045	,890	,312	,435
Schiefe	,674	,921	1,809	1,449
Standardfehler der Schiefe	,369	,501	,369	,361
Kurtosis	,084	-,254	2,490	,900
Standardfehler der Kurtosis	,724	,972	,724	,709
Spannweite	4	3	2	2
Summe	89	37	53	60

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung B

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	12	26,1	29,3
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	65,9
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	10	21,7	90,2
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	3	6,5	97,6
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0
Fehlend	System	5	10,9	
Gesamt	46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	11	23,9	52,4	52,4
	bedeutsam/ wichtig	5	10,9	23,8	76,2
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	19,0	95,2
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	4,8	100,0
	Gesamt	21	45,7	100,0	
Fehlend	System	25	54,3		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	31	67,4	75,6	75,6
	bedeutsam/ wichtig	8	17,4	19,5	95,1
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	30	65,2	69,8	69,8
	bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,9	90,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B44.35 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B44.35 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

### Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:14:34
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B44.35 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B44.35 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:00.951
	Verstrichene Zeit	0:00:01.423

**Statistiken**

Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden

B

N	Gültig	43
	Fehlend	3
Mittelwert		1,67
Median		1,57 <sup>a</sup>
Modus		1
Standardabweichung		,837
Varianz		,701
Schiefe		,946
Standardfehler der Schiefe		,361
Kurtosis		-,110
Standardfehler der Kurtosis		,709
Spannweite		3
Summe		72

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	23	50,0	53,5	53,5
	bedeutsam/ wichtig	12	26,1	27,9	81,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	7	15,2	16,3	97,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=B51.36 B51.37 B52.38 B52.39 B53.40 B54.41 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=B51.36 B51.37 B52.38 B52.39 B53.40 B54.41 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:15:06
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=B51.36 B51.37 B52.38 B52.39 B53.40 B54.41  /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT  /GROUPED=B51.36 B51.37 B52.38 B52.39 B53.40 B54.41  /BARChart FREQ  /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:05.838
	Verstrichene Zeit	0:00:06.348

Statistiken

	Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt B	Es gibt ein Beschwerdemanagement B	Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt B	Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht B	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet	Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden B
N Gültig	40	43	44	41	43	43
Fehlend	6	3	2	5	3	3
Mittelwert	2,38	2,44	1,80	1,61	1,77	1,60
Median	2,15 <sup>a</sup>	2,28 <sup>a</sup>	1,62 <sup>a</sup>	1,58 <sup>a</sup>	1,68 <sup>a</sup>	1,53 <sup>a</sup>
Modus	1	2	1	1 <sup>b</sup>	2	1
Standardabweichung	1,334	1,221	1,025	,628	,841	,760
Varianz	1,779	1,491	1,050	,394	,707	,578
Schiefe	,760	,718	1,654	,519	1,482	1,162
Standardfehler der Schiefe	,374	,361	,357	,369	,361	,361
Kurtosis	-,415	-,265	2,873	-,567	3,763	1,008
Standardfehler der Kurtosis	,733	,709	,702	,724	,709	,709
Spannweite	4	4	4	2	4	3
Summe	95	105	79	66	76	69

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Häufigkeitstabelle

Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt B

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr bedeutsam/ wichtig	13	28,3	32,5	32,5
bedeutsam/ wichtig	11	23,9	27,5	60,0
mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	9	19,6	22,5	82,5
wenig Bedeutung/ eher unwichtig	2	4,3	5,0	87,5
ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	5	10,9	12,5	100,0
Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend System	6	13,0		
Gesamt	46	100,0		

**Es gibt ein Beschwerdemanagement B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	10	21,7	23,3	23,3
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	37,2	60,5
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	9	19,6	20,9	81,4
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	4	8,7	9,3	90,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	4	8,7	9,3	100,0
	Gesamt		43	93,5	100,0
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	21	45,7	47,7	47,7
	bedeutsam/ wichtig	16	34,8	36,4	84,1
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,1	93,2
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	95,5
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	2	4,3	4,5	100,0
	Gesamt		44	95,7	100,0
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	19	41,3	46,3	46,3
	bedeutsam/ wichtig	19	41,3	46,3	92,7
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	3	6,5	7,3	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	18	39,1	41,9	41,9
	bedeutsam/ wichtig	19	41,3	44,2	86,0
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	5	10,9	11,6	97,7
	ohne Bedeutung/ ganz unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden B**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr bedeutsam/ wichtig	23	50,0	53,5	53,5
	bedeutsam/ wichtig	15	32,6	34,9	88,4
	mal mehr, mal weniger bedeutsam/ wichtig	4	8,7	9,3	97,7
	wenig Bedeutung/ eher unwichtig	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

Anlage: Qualität der Umsetzung der Aussagen

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:27:18
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q11.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q11.5 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.062
	Verstrichene Zeit	0:00:15.000

**Statistiken**

Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben Q

N	Gültig	35
	Fehlend	11
Mittelwert		2,14
Median		1,96 <sup>a</sup>
Modus		2
Standardabweichung		1,033
Varianz		1,067
Schiefe		1,396
Standardfehler der Schiefe		,398
Kurtosis		2,026
Standardfehler der Kurtosis		,778
Spannweite		4
Summe		75

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Kooperation mit Ausbildungspartnern wird im Leitbild beschrieben Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	8	17,4	22,9	22,9
	gut, hervorragend	20	43,5	57,1	80,0
	zufriedenstellend	3	6,5	8,6	88,6
	ausreichend	2	4,3	5,7	94,3
	nicht ausreichend	2	4,3	5,7	100,0
	Gesamt	35	76,1	100,0	
Fehlend	System	11	23,9		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q12.6.1 Q12.6.2 Q12.6.3 Q12.6.4 Q12.6.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q12.6.1 Q12.6.2 Q12.6.3 Q12.6.4 Q12.6.5 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

### Anmerkungen

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:28:17
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q12.6.1 Q12.6.2 Q12.6.3 Q12.6.4 Q12.6.5 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q12.6.1 Q12.6.2 Q12.6.3 Q12.6.4 Q12.6.5 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:04.857
	Verstrichene Zeit	0:00:07.880

**Statistiken**

	Schulleitung kennt die Leitziele Q	Abteilungsleitung kennt die Leitziele Q	Lehrer kennen die Leitziele Q	Studierende kennen die Leitziele Q	Ausbildungspartner kennen die Leitziele Q
N Gültig	38	20	38	40	38
Fehlend	8	26	8	6	8
Mittelwert	1,74	1,60	1,89	2,23	2,39
Median	1,68 <sup>a</sup>	1,50 <sup>a</sup>	1,85 <sup>a</sup>	2,25 <sup>a</sup>	2,37 <sup>a</sup>
Modus	2	1	2	2	2
Standardabweichung	,724	,821	,689	,768	,887
Varianz	,523	,674	,475	,589	,786
Schiefe	,903	1,548	,662	-,058	,583
Standardfehler der Schiefe	,383	,512	,383	,374	,383
Kurtosis	1,193	2,609	1,251	-,592	,880
Standardfehler der Kurtosis	,750	,992	,750	,733	,750
Spannweite	3	3	3	3	4
Summe	66	32	72	89	91

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Schulleitung kennt die Leitziele Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	39,5	39,5
gut, hervorragend	19	41,3	50,0	89,5
zufriedenstellend	3	6,5	7,9	97,4
ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend System	8	17,4		
Gesamt	46	100,0		

**Abteilungsleitung kennt die Leitziele Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	55,0	55,0
	gut, hervorragend	7	15,2	35,0	90,0
	zufriedenstellend	1	2,2	5,0	95,0
	ausreichend	1	2,2	5,0	100,0
	Gesamt	20	43,5	100,0	
Fehlend	System	26	56,5		
Gesamt		46	100,0		

**Lehrer kennen die Leitziele Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	26,3	26,3
	gut, hervorragend	23	50,0	60,5	86,8
	zufriedenstellend	4	8,7	10,5	97,4
	ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Studierende kennen die Leitziele Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	17,5	17,5
	gut, hervorragend	18	39,1	45,0	62,5
	zufriedenstellend	14	30,4	35,0	97,5
	ausreichend	1	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Ausbildungspartner kennen die Leitziele Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	5	10,9	13,2	13,2
	gut, hervorragend	17	37,0	44,7	57,9
	zufriedenstellend	13	28,3	34,2	92,1
	ausreichend	2	4,3	5,3	97,4
	nicht ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt		38	82,6	100,0
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q13.7.1 Q13.7.2 Q13.7.3 Q13.7.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q13.7.1 Q13.7.2 Q13.7.3 Q13.7.4 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:28:35
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q13.7.1 Q13.7.2 Q13.7.3 Q13.7.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q13.7.1 Q13.7.2 Q13.7.3 Q13.7.4 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.826
	Verstrichene Zeit	0:00:06.068

**Statistiken**

	Die Leitziele werden im Unterricht konti- nuierlich gelebt Q	Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt Q	Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt Q	Die Leitziele werden in sonstigen Situatio- nen gelebt Q
N Gültig	41	40	38	17
Fehlend	5	6	8	29
Mittelwert	1,93	1,78	1,97	1,88
Median	1,88 <sup>a</sup>	1,71 <sup>a</sup>	1,97 <sup>a</sup>	1,85 <sup>a</sup>
Modus	2	2	2	2
Standardabweichung	,721	,768	,545	,781
Varianz	,520	,589	,297	,610
Schiefe	,532	,774	-,023	,219
Standardfehler der Schiefe	,369	,374	,383	,550
Kurtosis	,480	,339	,694	-1,241
Standardfehler der Kurtosis	,724	,733	,750	1,063
Spannweite	3	3	2	2
Summe	79	71	75	32

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Die Leitziele werden im Unterricht kontinuierlich gelebt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	26,8	26,8
	gut, hervorragend	23	50,0	56,1	82,9
	zufriedenstellend	6	13,0	14,6	97,6
	ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Die Leitziele werden in bes. Situationen kontinuierlich gelebt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	16	34,8	40,0	40,0
	gut, hervorragend	18	39,1	45,0	85,0
	zufriedenstellend	5	10,9	12,5	97,5
	ausreichend	1	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Die Leitziele werden von den Lehrern in den Praxisstellen kontinuierlich gelebt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	15,8	15,8
	gut, hervorragend	27	58,7	71,1	86,8
	zufriedenstellend	5	10,9	13,2	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Die Leitziele werden in sonstigen Situationen gelebt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	35,3	35,3
	gut, hervorragend	7	15,2	41,2	76,5
	zufriedenstellend	4	8,7	23,5	100,0
	Gesamt	17	37,0	100,0	
Fehlend	System	29	63,0		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q14.8.1 Q14.8.2 Q14.8.3 Q14.8.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q14.8.1 Q14.8.2 Q14.8.3 Q14.8.4 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:28:53
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q14.8.1 Q14.8.2 Q14.8.3 Q14.8.4 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q14.8.1 Q14.8.2 Q14.8.3 Q14.8.4 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:03.765
	Verstrichene Zeit	0:00:05.448

**Statistiken**

	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung Q	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung Q	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer Q	Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium Q
N Gültig	37	21	39	34
Fehlend	9	25	7	12
Mittelwert	1,95	1,81	1,64	2,26
Median	1,84 <sup>a</sup>	1,74 <sup>a</sup>	1,59 <sup>a</sup>	2,10 <sup>a</sup>
Modus	2	2	2	2
Standardabweichung	,880	,750	,668	1,136
Varianz	,775	,562	,447	1,291
Schiefe	1,401	1,124	1,123	,889
Standardfehler der Schiefe	,388	,501	,378	,403
Kurtosis	3,214	2,492	2,552	,281
Standardfehler der Kurtosis	,759	,972	,741	,788
Spannweite	4	3	3	4
Summe	72	38	64	77

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Schulleitung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	29,7	29,7
	gut, hervorragend	20	43,5	54,1	83,8
	zufriedenstellend	4	8,7	10,8	94,6
	ausreichend	1	2,2	2,7	97,3
	nicht ausreichend	1	2,2	2,7	100,0
Gesamt		37	80,4	100,0	
Fehlend	System	9	19,6		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch die Abteilungsleitung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	33,3	33,3
	gut, hervorragend	12	26,1	57,1	90,5
	zufriedenstellend	1	2,2	4,8	95,2
	ausreichend	1	2,2	4,8	100,0
	Gesamt	21	45,7	100,0	
Fehlend	System	25	54,3		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	17	37,0	43,6	43,6
	gut, hervorragend	20	43,5	51,3	94,9
	zufriedenstellend	1	2,2	2,6	97,4
	ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch einzelne Fachlehrer Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	17	37,0	43,6	43,6
	gut, hervorragend	20	43,5	51,3	94,9
	zufriedenstellend	1	2,2	2,6	97,4
	ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Das Qualitätsverständnis wird bei den Ausbildungspartnern sichtbar durch das gesamte Kollegium Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	26,5	26,5
	gut, hervorragend	14	30,4	41,2	67,6
	zufriedenstellend	6	13,0	17,6	85,3
	ausreichend	3	6,5	8,8	94,1
	nicht ausreichend	2	4,3	5,9	100,0
	Gesamt	34	73,9	100,0	
Fehlend	System	12	26,1		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q21.10 Q21.11 Q21.12 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q21.10 Q21.11 Q21.12 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

### Anmerkungen

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:29:12
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		<pre> FREQUENCIES VARIABLES=Q21.10 Q21.11 Q21.12 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q21.10 Q21.11 Q21.12 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:02.904
	Verstrichene Zeit	0:00:04.908

**Statistiken**

	Die Schulleitung wird im Qualitätmanagement geschult Q	Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult Q	Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch Q
N	36	37	34
Gültig			
Fehlend	10	9	12
Mittelwert	2,11	2,38	2,85
Median	2,04 <sup>a</sup>	2,29 <sup>a</sup>	2,83 <sup>a</sup>
Modus	2	2	3
Standardabweichung	,950	1,037	1,258
Varianz	,902	1,075	1,584
Schiefe	,828	1,055	,100
Standardfehler der Schiefe	,393	,388	,403
Kurtosis	1,033	1,428	-,832
Standardfehler der Kurtosis	,768	,759	,788
Spannweite	4	4	4
Summe	76	88	97

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Die Schulleitung wird im Qualitätmanagement geschult Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	27,8	27,8
gut, hervorragend	15	32,6	41,7	69,4
zufriedenstellend	9	19,6	25,0	94,4
ausreichend	1	2,2	2,8	97,2
nicht ausreichend	1	2,2	2,8	100,0
Gesamt	36	78,3	100,0	
Fehlend	10	21,7		
System				
Gesamt	46	100,0		

**Lehrer werden im Qualitätsmanagement geschult Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	16,2	16,2
	gut, hervorragend	17	37,0	45,9	62,2
	zufriedenstellend	11	23,9	29,7	91,9
	nicht ausreichend	3	6,5	8,1	100,0
	Gesamt	37	80,4	100,0	
Fehlend	System	9	19,6		
Gesamt		46	100,0		

**Die Fachschule nimmt externe Beratung in Anspruch Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	17,6	17,6
	gut, hervorragend	7	15,2	20,6	38,2
	zufriedenstellend	11	23,9	32,4	70,6
	ausreichend	6	13,0	17,6	88,2
	nicht ausreichend	4	8,7	11,8	100,0
	Gesamt	34	73,9	100,0	
Fehlend	System	12	26,1		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q21.13.1 Q21.13.2 Q21.13.3 Q21.13.4 Q21.13.5 Q21.13.6 Q21.13.7 Q21.13.8 Q21.13.9 Q21.13.10 Q21.13.11 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q21.13.1 Q21.13.2 Q21.13.3 Q21.13.4 Q21.13.5 Q21.13.6 Q21.13.7 Q21.13.8 Q21.13.9 Q21.13.10 Q21.13.11 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

### Anmerkungen

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:29:31
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		<pre> FREQUENCIES      VARIABLES=Q21.13.1 Q21.13.2 Q21.13.3 Q21.13.4 Q21.13.5 Q21.13.6 Q21.13.7  Q21.13.8  Q21.13.9  Q21.13.10 Q21.13.11 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /ROUPED=Q21.13.1  Q21.13.2  Q21.13.3 Q21.13.4 Q21.13.5 Q21.13.6 Q21.13.7 Q21.13.8 Q21.13.9 Q21.13.10 Q21.13.11 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:10.245
	Verstrichene Zeit	0:00:12.339

**Statistiken**

	Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption Q	Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption Q	Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung Q	Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisanleiter Q	Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen Q	Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung Q	Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung Q	Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Q	Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit	Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger Q	Anforderung an Kooperation: sonstiges Q
N Gültig	40	39	38	41	42	39	31	38	40	38	8
Fehlend	6	7	8	5	4	7	15	8	6	8	38
Mittelwert	2,70	2,59	3,05	2,07	2,17	2,62	2,97	3,08	1,88	2,53	2,25
Median	2,62 <sup>a</sup>	2,48 <sup>a</sup>	2,92 <sup>a</sup>	1,93 <sup>a</sup>	2,04 <sup>a</sup>	2,25 <sup>a</sup>	2,88 <sup>a</sup>	2,97 <sup>a</sup>	1,78 <sup>a</sup>	2,48 <sup>a</sup>	2,33 <sup>a</sup>
Modus	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	3
Standardabweichung	1,203	1,141	1,251	1,081	1,010	1,549	1,378	,941	,791	1,033	,886
Varianz	1,446	1,301	1,565	1,170	1,020	2,401	1,899	,885	,625	1,067	,786
Schiefe	,432	,664	,246	,971	,842	,555	,143	,658	1,214	,469	-,615
Standardfehler der Schiefe	,374	,378	,383	,369	,365	,378	,421	,383	,374	,383	,752
Kurtosis	-,290	,086	-,695	,750	,386	-1,211	-,908	,702	2,100	,184	-1,481
Standardfehler der Kurtosis	,733	,741	,750	,724	,717	,741	,821	,750	,733	,750	1,481
Spannweite	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2
Summe	108	101	116	85	91	102	92	117	75	96	18

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	17,5	17,5
gut, hervorragend	10	21,7	25,0	42,5
zufriedenstellend	16	34,8	40,0	82,5
ausreichend	2	4,3	5,0	87,5
nicht ausreichend	5	10,9	12,5	100,0
Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend System	6	13,0		

**Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer schriftl. Konzeption Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	17,5	17,5
	gut, hervorragend	10	21,7	25,0	42,5
	zufriedenstellend	16	34,8	40,0	82,5
	ausreichend	2	4,3	5,0	87,5
	nicht ausreichend	5	10,9	12,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Vorliegen einer Ausbildungskonzeption Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	15,4	15,4
	gut, hervorragend	14	30,4	35,9	51,3
	zufriedenstellend	13	28,3	33,3	84,6
	ausreichend	2	4,3	5,1	89,7
	nicht ausreichend	4	8,7	10,3	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: nachgewiesene Weiterbildung in der Praxisanleitung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	4	8,7	10,5	10,5
	gut, hervorragend	8	17,4	21,1	31,6
	zufriedenstellend	16	34,8	42,1	73,7
	ausreichend	2	4,3	5,3	78,9
	nicht ausreichend	8	17,4	21,1	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Berufserfahrung der Praxisanleiter Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	36,6	36,6
	gut, hervorragend	13	28,3	31,7	68,3
	zufriedenstellend	10	21,7	24,4	92,7
	ausreichend	1	2,2	2,4	95,1
	nicht ausreichend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: verbindliche Teilnahme an Praxisanleitertreffen Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	26,2	26,2
	gut, hervorragend	19	41,3	45,2	71,4
	zufriedenstellend	7	15,2	16,7	88,1
	ausreichend	4	8,7	9,5	97,6
	nicht ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	12	26,1	30,8	30,8
	gut, hervorragend	11	23,9	28,2	59,0
	zufriedenstellend	5	10,9	12,8	71,8
	ausreichend	2	4,3	5,1	76,9
	nicht ausreichend	9	19,6	23,1	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		

**Anforderung an Kooperation: schriftliche Kooperationsvereinbarung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	12	26,1	30,8	30,8
	gut, hervorragend	11	23,9	28,2	59,0
	zufriedenstellend	5	10,9	12,8	71,8
	ausreichend	2	4,3	5,1	76,9
	nicht ausreichend	9	19,6	23,1	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: nicht schriftliche Kooperationsvereinbarung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	19,4	19,4
	gut, hervorragend	4	8,7	12,9	32,3
	zufriedenstellend	13	28,3	41,9	74,2
	ausreichend	1	2,2	3,2	77,4
	nicht ausreichend	7	15,2	22,6	100,0
	Gesamt	31	67,4	100,0	
Fehlend	System	15	32,6		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	1	2,2	2,6	2,6
	gut, hervorragend	7	15,2	18,4	21,1
	zufriedenstellend	23	50,0	60,5	81,6
	ausreichend	2	4,3	5,3	86,8
	nicht ausreichend	5	10,9	13,2	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		

**Anforderung an Kooperation: Qualitätsmanagement in der Praxisstelle Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	1	2,2	2,6	2,6
	gut, hervorragend	7	15,2	18,4	21,1
	zufriedenstellend	23	50,0	60,5	81,6
	ausreichend	2	4,3	5,3	86,8
	nicht ausreichend	5	10,9	13,2	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: kontinuierliche Zusammenarbeit Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	12	26,1	30,0	30,0
	gut, hervorragend	24	52,2	60,0	90,0
	zufriedenstellend	1	2,2	2,5	92,5
	ausreichend	3	6,5	7,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: Verbundenheit mit dem Träger Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	15,8	15,8
	gut, hervorragend	13	28,3	34,2	50,0
	zufriedenstellend	14	30,4	36,8	86,8
	ausreichend	3	6,5	7,9	94,7
	nicht ausreichend	2	4,3	5,3	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Anforderung an Kooperation: sonstiges Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	2	4,3	25,0	25,0
	gut, hervorragend	2	4,3	25,0	50,0
	zufriedenstellend	4	8,7	50,0	100,0
	Gesamt	8	17,4	100,0	
Fehlend	System	38	82,6		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q21.14.1 Q21.14.2 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q21.14.1 Q21.14.2 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:29:56
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES      VARIABLES=Q21.14.1 Q21.14.2 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q21.14.1 Q21.14.2 /BARHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.973
	Verstrichene Zeit	0:00:03.596

**Statistiken**

	Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung Q	Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika Q
N	39	40
Gültig		
Fehlend	7	6
Mittelwert	3,00	2,13
Median	2,86 <sup>a</sup>	2,00 <sup>a</sup>
Modus	3	2
Standardabweichung	1,026	,992
Varianz	1,053	,984
Schiefe	,616	,900
Standardfehler der Schiefe	,378	,374
Kurtosis	-,137	,682
Standardfehler der Kurtosis	,741	,733
Spannweite	4	4
Summe	117	85

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die ges. Ausbildung Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	1	2,2	2,6	2,6
	gut, hervorragend	12	26,1	30,8	33,3
	zufriedenstellend	17	37,0	43,6	76,9
	ausreichend	4	8,7	10,3	87,2
	nicht ausreichend	5	10,9	12,8	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

Die FS entwickelt mit den Ausbildungspartnern gem. Ziele, Themen und Schwerpunkte für die Praktika Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	27,5	27,5
	gut, hervorragend	18	39,1	45,0	72,5
	zufriedenstellend	7	15,2	17,5	90,0
	ausreichend	3	6,5	7,5	97,5
	nicht ausreichend	1	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q22.15.1 Q22.15.2 Q22.15.3 Q22.15.4 Q23.16 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q22.15.1 Q22.15.2 Q22.15.3 Q22.15.4 Q23.16 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:30:12
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		<pre> FREQUENCIES          VARIABLES=Q22.15.1 Q22.15.2 Q22.15.3 Q22.15.4 Q23.16 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q22.15.1  Q22.15.2  Q22.15.3 Q22.15.4 Q23.16 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:04.747
	Verstrichene Zeit	0:00:06.760

**Statistiken**

	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht Q	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht Q	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht Q	Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht Q	Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst Q
N Gültig	35	37	42	39	42
Fehlend	11	9	4	7	4
Mittelwert	2,37	1,76	1,98	1,85	1,88
Median	2,19 <sup>a</sup>	1,66 <sup>a</sup>	1,82 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>	1,81 <sup>a</sup>
Modus	2	1 <sup>b</sup>	2	2	2
Standardabweichung	1,239	,863	1,024	,812	,772
Varianz	1,534	,745	1,048	,660	,595
Schiefe	,904	1,604	1,338	1,538	,880
Standardfehler der Schiefe	,398	,388	,365	,378	,365
Kurtosis	,164	4,159	2,015	4,724	1,105
Standardfehler der Kurtosis	,778	,759	,717	,741	,717
Spannweite	4	4	4	4	3
Summe	83	65	83	72	79

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

**Häufigkeitstabelle**

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Lehrern transparent gemacht Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	25,7	25,7
gut, hervorragend	13	28,3	37,1	62,9
zufriedenstellend	8	17,4	22,9	85,7
ausreichend	1	2,2	2,9	88,6
nicht ausreichend	4	8,7	11,4	100,0
Gesamt	35	76,1	100,0	
Fehlend System	11	23,9		
Gesamt	46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Betreuungslehrern transparent gemacht Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	16	34,8	43,2	43,2
	gut, hervorragend	16	34,8	43,2	86,5
	zufriedenstellend	4	8,7	10,8	97,3
	nicht ausreichend	1	2,2	2,7	100,0
	Gesamt	37	80,4	100,0	
Fehlend	System	9	19,6		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Studierenden transparent gemacht Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	35,7	35,7
	gut, hervorragend	18	39,1	42,9	78,6
	zufriedenstellend	6	13,0	14,3	92,9
	ausreichend	1	2,2	2,4	95,2
	nicht ausreichend	2	4,3	4,8	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen für die Ausbildungs-Kooperation werden den Ausbildungspartnern transparent gemacht Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	33,3	33,3
	gut, hervorragend	21	45,7	53,8	87,2
	zufriedenstellend	4	8,7	10,3	97,4
	nicht ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Die Vereinbarungen werden kontinuierlich den Erfordernissen in der Praxis angepasst Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	31,0	31,0
	gut, hervorragend	23	50,0	54,8	85,7
	zufriedenstellend	4	8,7	9,5	95,2
	ausreichend	2	4,3	4,8	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q24.17.1 Q24.17.2 Q24.17.3 Q24.17.4 Q24.17.5 Q24.17.6 Q24.17.7 Q24.17.8 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q24.17.1 Q24.17.2 Q24.17.3 Q24.17.4 Q24.17.5 Q24.17.6 Q24.17.7 Q24.17.8 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:30:28
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		<pre> FREQUENCIES      VARIABLES=Q24.17.1 Q24.17.2 Q24.17.3 Q24.17.4 Q24.17.5 Q24.17.6 Q24.17.7 Q24.17.8 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q24.17.1 Q24.17.2 Q24.17.3 Q24.17.4 Q24.17.5 Q24.17.6 Q24.17.7 Q24.17.8 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS. </pre>
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:07.461
	Verstrichene Zeit	0:00:09.554

**Statistiken**

	"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Die Ausbildungs-partner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q	"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q
N Gültig	41	38	40	38	41	41	40	10
Fehlend	5	8	6	8	5	5	6	36
Mittelwert	1,76	1,92	2,15	1,82	1,95	1,68	1,63	1,80
Median	1,72 <sup>a</sup>	1,85 <sup>a</sup>	2,11 <sup>a</sup>	1,72 <sup>a</sup>	1,88 <sup>a</sup>	1,67 <sup>a</sup>	1,59 <sup>a</sup>	1,75 <sup>a</sup>
Modus	2	2	2	2	2	2	2	1 <sup>b</sup>
Standardabweichung	,663	,749	,864	,834	,835	,567	,628	,789
Varianz	,439	,561	,746	,695	,698	,322	,394	,622
Schiefe	,311	1,760	,451	,958	,636	,080	,480	,407
Standardfehler der Schiefe	,369	,383	,374	,383	,369	,369	,374	,687
Kurtosis	-,685	6,877	-,259	,694	,006	-,570	-,581	-1,074
Standardfehler der Kurtosis	,724	,750	,733	,750	,724	,724	,733	1,334
Spannweite	2	4	3	3	3	2	2	2
Summe	72	73	86	69	80	69	65	18

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

## Häufigkeitstabelle

**"Fachlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	36,6	36,6
	gut, hervorragend	21	45,7	51,2	87,8
	zufriedenstellend	5	10,9	12,2	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**"Flexibilität" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	23,7	23,7
	gut, hervorragend	25	54,3	65,8	89,5
	zufriedenstellend	3	6,5	7,9	97,4
	nicht ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**"Erreichbarkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	22,5	22,5
	gut, hervorragend	19	41,3	47,5	70,0
	zufriedenstellend	9	19,6	22,5	92,5
	ausreichend	3	6,5	7,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**"Verbindlichkeit" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	39,5	39,5
	gut, hervorragend	17	37,0	44,7	84,2
	zufriedenstellend	4	8,7	10,5	94,7
	ausreichend	2	4,3	5,3	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**"Praxiserfahrung" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	31,7	31,7
	gut, hervorragend	19	41,3	46,3	78,0
	zufriedenstellend	7	15,2	17,1	95,1
	ausreichend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**"Die Ausbildungspartner fühlen sich ernst genommen" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	15	32,6	36,6	36,6
	gut, hervorragend	24	52,2	58,5	95,1
	zufriedenstellend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**"Belange der Praxis werden berücksichtigt" fördert die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	18	39,1	45,0	45,0
	gut, hervorragend	19	41,3	47,5	92,5
	zufriedenstellend	3	6,5	7,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**"Weitere Merkmale" fördern die Kooperation mit Ausbildungspartnern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	4	8,7	40,0	40,0
	gut, hervorragend	4	8,7	40,0	80,0
	zufriedenstellend	2	4,3	20,0	100,0
	Gesamt	10	21,7	100,0	
Fehlend	System	36	78,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q31.18 Q31.19 Q31.20 Q31.21 Q32.22 Q43.23 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q31.18 Q31.19 Q31.20 Q31.21 Q32.22 Q43.23 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:31:26
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>

	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q31.18 Q31.19 Q31.20 Q31.21 Q32.22 Q43.23 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q31.18 Q31.19 Q31.20 Q31.21 Q32.22 Q43.23 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:05.488
	Verstrichene Zeit	0:00:07.502

**Statistiken**

	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht Q	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums Q	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erziehungsausbildung werden gemeinsam vereinbart Q	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt Q	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert Q	regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand Q
N Gültig	42	42	43	41	44	44
Fehlend	4	4	3	5	2	2
Mittelwert	1,83	2,64	2,60	2,41	1,98	1,89
Median	1,70 <sup>a</sup>	2,57 <sup>a</sup>	2,55 <sup>a</sup>	2,33 <sup>a</sup>	1,97 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>
Modus	1	3	2	2	2	2
Standardabweichung	1,010	1,100	1,050	1,048	,731	,920
Varianz	1,020	1,211	1,102	1,099	,534	,847
Schiefe	1,096	,540	,357	,854	,035	1,358
Standardfehler der Schiefe	,365	,365	,361	,369	,357	,357
Kurtosis	1,470	,166	-,270	,861	-1,069	2,364
Standardfehler der Kurtosis	,717	,717	,709	,724	,702	,702
Spannweite	5	4	4	4	2	4
Summe	77	111	112	99	87	83

**Statistiken**

	Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht Q	Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums Q	Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart Q	Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt Q	Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert Q	regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand Q
N Gültig	42	42	43	41	44	44
Fehlend	4	4	3	5	2	2
Mittelwert	1,83	2,64	2,60	2,41	1,98	1,89
Median	1,70 <sup>a</sup>	2,57 <sup>a</sup>	2,55 <sup>a</sup>	2,33 <sup>a</sup>	1,97 <sup>a</sup>	1,76 <sup>a</sup>
Modus	1	3	2	2	2	2
Standardabweichung	1,010	1,100	1,050	1,048	,731	,920
Varianz	1,020	1,211	1,102	1,099	,534	,847
Schiefe	1,096	,540	,357	,854	,035	1,358
Standardfehler der Schiefe	,365	,365	,361	,369	,357	,357
Kurtosis	1,470	,166	-,270	,861	-1,069	2,364
Standardfehler der Kurtosis	,717	,717	,709	,724	,702	,702
Spannweite	5	4	4	4	2	4
Summe	77	111	112	99	87	83

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	2,2	2,4	2,4
sehr gut, ganz hervorragend	17	37,0	40,5	42,9
gut, hervorragend	16	34,8	38,1	81,0
zufriedenstellend	5	10,9	11,9	92,9
ausreichend	2	4,3	4,8	97,6
nicht ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend System	4	8,7		
Gesamt	46	100,0		

**Die Fachschule hat Interesse an der Mitarbeit von erfahrenen Praktikern im Unterricht Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	2,2	2,4	2,4
	sehr gut, ganz hervorragend	17	37,0	40,5	42,9
	gut, hervorragend	16	34,8	38,1	81,0
	zufriedenstellend	5	10,9	11,9	92,9
	ausreichend	2	4,3	4,8	97,6
	nicht ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		

**Die Fachschule kooperiert mit Ausbildungspartnern bei der Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	14,3	14,3
	gut, hervorragend	13	28,3	31,0	45,2
	zufriedenstellend	17	37,0	40,5	85,7
	ausreichend	2	4,3	4,8	90,5
	nicht ausreichend	4	8,7	9,5	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Das Niveau und die Leistungsanforderungen für die Erzieherausbildung werden gemeinsam vereinbart Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	14,0	14,0
	gut, hervorragend	15	32,6	34,9	48,8
	zufriedenstellend	14	30,4	32,6	81,4
	ausreichend	6	13,0	14,0	95,3
	nicht ausreichend	2	4,3	4,7	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Mit den Ausbildungspartnern werden Ausbildungspläne für die berufspraktischen Teile entwickelt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	17,1	17,1
	gut, hervorragend	17	37,0	41,5	58,5
	zufriedenstellend	13	28,3	31,7	90,2
	ausreichend	1	2,2	2,4	92,7
	nicht ausreichend	3	6,5	7,3	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Die Anforderungen werden nach transparenten Beurteilungskriterien eingefordert Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	12	26,1	27,3	27,3
	gut, hervorragend	21	45,7	47,7	75,0
	zufriedenstellend	11	23,9	25,0	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**regelmäßige Absprachen mit Ausbildungspartnern über den Leistungsstand Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	16	34,8	36,4	36,4
	gut, hervorragend	21	45,7	47,7	84,1
	zufriedenstellend	4	8,7	9,1	93,2
	ausreichend	2	4,3	4,5	97,7
	nicht ausreichend	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q33.24 Q33.25 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q33.24 Q33.25 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:31:42
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q33.24 Q33.25 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q33.24 Q33.25 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.913
	Verstrichene Zeit	0:00:02.955

**Statistiken**

	verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q	verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q
N Gültig	44	45
Fehlend	2	1
Mittelwert	1,91	1,82
Median	1,78 <sup>a</sup>	1,70 <sup>a</sup>
Modus	2	1
Standardabweichung	,960	,886
Varianz	,922	,786
Schiefe	1,510	,980
Standardfehler der Schiefe	,357	,354
Kurtosis	3,135	,403
Standardfehler der Kurtosis	,702	,695
Spannweite	4	3
Summe	84	82

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr gut, ganz hervorragend	16	34,8	36,4	36,4
gut, hervorragend	20	43,5	45,5	81,8
zufriedenstellend	6	13,0	13,6	95,5
nicht ausreichend	2	4,3	4,5	100,0
Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend System	2	4,3		
Gesamt	46	100,0		

**verlässliche Beziehungen zwischen einzelnen Lehrern und Ausbildungspartnern werden für die Kooperation aufgebaut Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	19	41,3	42,2	42,2
	gut, hervorragend	18	39,1	40,0	82,2
	zufriedenstellend	5	10,9	11,1	93,3
	ausreichend	3	6,5	6,7	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q34.26 Q34.27 Q34.28 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q34.26 Q34.27 Q34.28 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:31:57
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q34.26 Q34.27 Q34.28 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q34.26 Q34.27 Q34.28 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:02.834
	Verstrichene Zeit	0:00:04.767

**Statistiken**

	Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis Q	Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten Q	Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit Q
N	44	44	44
Gültig			
Fehlend	2	2	2
Mittelwert	3,23	3,14	2,80
Median	3,20 <sup>a</sup>	3,00 <sup>a</sup>	2,70 <sup>a</sup>
Modus	3	3	3
Standardabweichung	1,292	1,231	1,374
Varianz	1,668	1,516	1,887
Schiefe	-,039	,199	,274
Standardfehler der Schiefe	,357	,357	,357
Kurtosis	-1,080	-,959	-,951
Standardfehler der Kurtosis	,702	,702	,702
Spannweite	4	4	4
Summe	142	138	123

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Fachlehrer übernehmen Mitverantwortung für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Praxis Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	4	8,7	9,1	9,1
	gut, hervorragend	10	21,7	22,7	31,8
	zufriedenstellend	12	26,1	27,3	59,1
	ausreichend	8	17,4	18,2	77,3
	nicht ausreichend	10	21,7	22,7	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Fachlehrer hospitieren in den Ausbildungsstätten Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	3	6,5	6,8	6,8
	gut, hervorragend	12	26,1	27,3	34,1
	zufriedenstellend	14	30,4	31,8	65,9
	ausreichend	6	13,0	13,6	79,5
	nicht ausreichend	9	19,6	20,5	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	22,7	22,7
	gut, hervorragend	8	17,4	18,2	40,9
	zufriedenstellend	15	32,6	34,1	75,0
	ausreichend	3	6,5	6,8	81,8
	nicht ausreichend	8	17,4	18,2	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		

**Fachlehrer wirken in Praxisstellen beratend mit Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	22,7	22,7
	gut, hervorragend	8	17,4	18,2	40,9
	zufriedenstellend	15	32,6	34,1	75,0
	ausreichend	3	6,5	6,8	81,8
	nicht ausreichend	8	17,4	18,2	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q41.29 Q41.30 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q41.29 Q41.30 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:32:28
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q41.29 Q41.30 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q41.29 Q41.30 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:01.963
	Verstrichene Zeit	0:00:03.316

**Statistiken**

		Die Lehrer und die Ausbildungspartner Mit den Ausbil- dungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Koopera- tion getroffen Q	legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Hand- lungskompetenz fest Q
N	Gültig	45	44
	Fehlend	1	2
	Mittelwert	2,51	2,27
	Median	2,38 <sup>a</sup>	2,18 <sup>a</sup>
	Modus	2	2
	Standardabweichung	1,058	1,020
	Varianz	1,119	1,040
	Schiefe	,994	,655
	Standardfehler der Schiefe	,354	,357
	Kurtosis	,768	-,041
	Standardfehler der Kurtosis	,695	,702
	Spannweite	4	4
	Summe	113	100

a. Aus gruppierten Daten berechnet

## Häufigkeitstabelle

Mit den Ausbildungspartnern werden Absprachen über die Qualität der Kooperation getroffen Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	5	10,9	11,1	11,1
	gut, hervorragend	22	47,8	48,9	60,0
	zufriedenstellend	12	26,1	26,7	86,7
	ausreichend	2	4,3	4,4	91,1
	nicht ausreichend	4	8,7	8,9	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

Die Lehrer und die Ausbildungspartner legen Kriterien für die Beurteilung von beruflicher Handlungskompetenz fest Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	22,7	22,7
	gut, hervorragend	19	41,3	43,2	65,9
	zufriedenstellend	9	19,6	20,5	86,4
	ausreichend	5	10,9	11,4	97,7
	nicht ausreichend	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q42.31.1 Q42.31.2 Q42.31.3 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q42.31.1 Q42.31.2 Q42.31.3 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

### Anmerkungen

---

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:32:48
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES            VARIABLES=Q42.31.1 Q42.31.2 Q42.31.3 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q42.31.1 Q42.31.2 Q42.31.3 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:02.964
	Verstrichene Zeit	0:00:04.546

**Statistiken**

		Die Evaluationsstruk- turen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner Q	Die Evaluationsstruk- turen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer Q	Die Evaluationsstruk- turen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Prakti- kanten Q
N	Gültig	41	41	41
	Fehlend	5	5	5
Mittelwert		2,68	2,27	2,59
Median		2,65 <sup>a</sup>	2,21 <sup>a</sup>	2,57 <sup>a</sup>
Modus		3	2	3
Standardabweichung		1,192	1,001	,999

Varianz	1,422	1,001	,999
Schiefe	,192	,839	,306
Standardfehler der Schiefe	,369	,369	,369
Kurtosis	-,739	1,026	,251
Standardfehler der Kurtosis	,724	,724	,724
Spannweite	4	4	4
Summe	110	93	106

a. Aus gruppierten Daten berechnet

### Häufigkeitstabelle

Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Ausbildungspartner Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	8	17,4	19,5	19,5
	gut, hervorragend	10	21,7	24,4	43,9
	zufriedenstellend	13	28,3	31,7	75,6
	ausreichend	7	15,2	17,1	92,7
	nicht ausreichend	3	6,5	7,3	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Lehrer Q

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	22,0	22,0
	gut, hervorragend	17	37,0	41,5	63,4
	zufriedenstellend	12	26,1	29,3	92,7
	ausreichend	1	2,2	2,4	95,1
	nicht ausreichend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Die Evaluationsstrukturen sind eindeutig und bekannt für die Studierenden/ Praktikanten Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	14,6	14,6
	gut, hervorragend	12	26,1	29,3	43,9
	zufriedenstellend	18	39,1	43,9	87,8
	ausreichend	3	6,5	7,3	95,1
	nicht ausreichend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q43.32 Q43.33 Q44.34.1 Q44.34.2 Q44.34.3 Q44.34.4 Q44.35 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q43.32 Q43.33 Q44.34.1 Q44.34.2 Q44.34.3 Q44.34.4 Q44.35 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:33:23
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q43.32 Q43.33 Q44.34.1 Q44.34.2 Q44.34.3 Q44.34.4 Q44.35 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q43.32 Q43.33 Q44.34.1 Q44.34.2 Q44.34.3 Q44.34.4 Q44.35 /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:06.579
	Verstrichene Zeit	0:00:09.124

**Statistiken**

	Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen Q	Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt Q	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung Q	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung Q	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern Q	Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes Q	Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebunden Q
N Gültig	40	43	39	23	38	36	41
Fehlend	6	3	7	23	8	10	5
Mittelwert	1,95	2,26	2,03	2,00	1,79	1,83	2,20
Median	1,87 <sup>a</sup>	2,19 <sup>a</sup>	1,94 <sup>a</sup>	1,88 <sup>a</sup>	1,73 <sup>a</sup>	1,79 <sup>a</sup>	2,23 <sup>a</sup>
Modus	2	2	2	2	2	2	2
Standardabweichung	,876	,978	,873	,953	,741	,737	,813
Varianz	,767	,957	,762	,909	,549	,543	,661
Schiefe	1,065	,892	1,199	,689	,784	,277	-,087
Standardfehler der Schiefe	,374	,361	,378	,481	,383	,393	,369
Kurtosis	2,192	1,238	2,576	-,277	,741	-1,060	-,892
Standardfehler der Kurtosis	,733	,709	,741	,935	,750	,768	,724
Spannweite	4	4	4	3	3	2	3
Summe	78	97	79	46	68	66	90

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Kontinuierliche Bewertung der Entwicklungen und Leistungen Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	32,5	32,5
	gut, hervorragend	18	39,1	45,0	77,5
	zufriedenstellend	8	17,4	20,0	97,5
	nicht ausreichend	1	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Die Ausbildungspartner werden nach ihrer Zufriedenheit befragt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	20,9	20,9
	gut, hervorragend	19	41,3	44,2	65,1
	zufriedenstellend	12	26,1	27,9	93,0
	ausreichend	1	2,2	2,3	95,3
	nicht ausreichend	2	4,3	4,7	100,0
	Gesamt	43	93,5	100,0	
Fehlend	System	3	6,5		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Schulleitung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	10	21,7	25,6	25,6
	gut, hervorragend	21	45,7	53,8	79,5
	zufriedenstellend	6	13,0	15,4	94,9
	ausreichend	1	2,2	2,6	97,4
	nicht ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	39	84,8	100,0	
Fehlend	System	7	15,2		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Abteilungsleitung Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	8	17,4	34,8	34,8
	gut, hervorragend	9	19,6	39,1	73,9
	zufriedenstellend	4	8,7	17,4	91,3
	ausreichend	2	4,3	8,7	100,0
	Gesamt	23	50,0	100,0	
Fehlend	System	23	50,0		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	14	30,4	36,8	36,8
	gut, hervorragend	19	41,3	50,0	86,8
	zufriedenstellend	4	8,7	10,5	97,4
	ausreichend	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Die Zufriedenheit der Ausbildungspartner ist abhängig von Beziehungen zu der Fachschule als Ganzes Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	36,1	36,1
	gut, hervorragend	16	34,8	44,4	80,6
	zufriedenstellend	7	15,2	19,4	100,0
	Gesamt	36	78,3	100,0	
Fehlend	System	10	21,7		
Gesamt		46	100,0		

**Lehrer werden in Prozesse der Qualitätssicherung eingebundenQ**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	9	19,6	22,0	22,0
	gut, hervorragend	16	34,8	39,0	61,0
	zufriedenstellend	15	32,6	36,6	97,6
	ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=Q51.36 Q51.37 Q52.38 Q52.39 Q53.40 Q54.41 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q51.36 Q51.37 Q52.38 Q52.39 Q53.40 Q54.41 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

**Häufigkeiten**

**Anmerkungen**

Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:33:51
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Q51.36 Q51.37 Q52.38 Q52.39 Q53.40 Q54.41 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=Q51.36 Q51.37 Q52.38 Q52.39 Q53.40 Q54.41 /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:05.838
	Verstrichene Zeit	0:00:06.440

**Statistiken**

	Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt Q	Es gibt ein Beschwerdemanagement Q	Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt Q	Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht Q	Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet Q	Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden Q
N Gültig	38	41	41	42	40	41
Fehlend	8	5	5	4	6	5
Mittelwert	2,84	2,98	2,27	2,07	2,38	2,34
Median	2,77 <sup>a</sup>	2,89 <sup>a</sup>	2,08 <sup>a</sup>	2,04 <sup>a</sup>	2,35 <sup>a</sup>	2,28 <sup>a</sup>
Modus	3	3	2	2	3	2
Standardabweichung	1,242	1,129	1,162	,921	,952	1,015
Varianz	1,542	1,274	1,351	,848	,907	1,030
Schiefe	,226	,269	,949	,640	,659	,757
Standardfehler der Schiefe	,383	,369	,369	,365	,374	,369
Kurtosis	-,706	-,158	,334	,704	1,216	,685
Standardfehler der Kurtosis	,750	,724	,724	,717	,733	,724
Spannweite	4	4	4	4	4	4
Summe	108	122	93	87	95	96

a. Aus gruppierten Daten berechnet

**Häufigkeitstabelle**

**Es wird ein Verbesserungsmanagement eingeführt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	6	13,0	15,8	15,8
	gut, hervorragend	9	19,6	23,7	39,5
	zufriedenstellend	13	28,3	34,2	73,7
	ausreichend	5	10,9	13,2	86,8
	nicht ausreichend	5	10,9	13,2	100,0
	Gesamt		38	82,6	100,0
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

**Es gibt ein Beschwerdemanagement Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	4	8,7	9,8	9,8
	gut, hervorragend	8	17,4	19,5	29,3
	zufriedenstellend	20	43,5	48,8	78,0
	ausreichend	3	6,5	7,3	85,4
	nicht ausreichend	6	13,0	14,6	100,0
	Gesamt		41	89,1	100,0
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Ergebnisse aus Beschwerden werden den Beteiligten mitgeteilt Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	11	23,9	26,8	26,8
	gut, hervorragend	17	37,0	41,5	68,3
	zufriedenstellend	7	15,2	17,1	85,4
	ausreichend	3	6,5	7,3	92,7
	nicht ausreichend	3	6,5	7,3	100,0
	Gesamt		41	89,1	100,0
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

**Verbesserungsmaßnahmen werden transparent gemacht Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	13	28,3	31,0	31,0
	gut, hervorragend	15	32,6	35,7	66,7
	zufriedenstellend	13	28,3	31,0	97,6
	nicht ausreichend	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	42	91,3	100,0	
Fehlend	System	4	8,7		
Gesamt		46	100,0		

**Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird eingeleitet Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	7	15,2	17,5	17,5
	gut, hervorragend	15	32,6	37,5	55,0
	zufriedenstellend	16	34,8	40,0	95,0
	nicht ausreichend	2	4,3	5,0	100,0
	Gesamt	40	87,0	100,0	
Fehlend	System	6	13,0		
Gesamt		46	100,0		

**Die Kooperationsbeziehungen verbessern sich, wenn Verbesserungen gemeinsam entwickelt werden Q**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut, ganz hervorragend	8	17,4	19,5	19,5
	gut, hervorragend	17	37,0	41,5	61,0
	zufriedenstellend	12	26,1	29,3	90,2
	ausreichend	2	4,3	4,9	95,1
	nicht ausreichend	2	4,3	4,9	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=FS BL Studierende BP L VZ TZ /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=FS BL Studierende BP L VZ TZ /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.

## Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		23-Feb-2009 17:34:18
Kommentare		
Eingabe	Daten	C:\Dokumente und Einstellungen\Desktop\Eigene Dateien\SPSS\Erhebung Inhalte.sav
	Aktiver Datensatz	DatenSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	46
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=FS BL Studierende BP L VZ TZ /STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT /GROUPED=FS BL Studierende BP L VZ TZ /BARChart FREQ /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	0:00:06.440
	Verstrichene Zeit	0:00:07.341

**Statistiken**

	Fachschulen	Bundesland	Studierende	Anzahl der Berufs- praktikanten	Anzahl der Lehrer	Vollzeit	Teilzeit
N Gültig	46	46	45	41	44	36	36
Fehlend	0	0	1	5	2	10	10
Mittelwert			147,58	51,66	18,16	10,11	12,08
Median			101,25 <sup>a</sup>	48,33 <sup>a</sup>	16,00 <sup>a</sup>	8,38 <sup>a</sup>	9,29 <sup>a</sup>
Modus			100	60	0	4 <sup>b</sup>	9
Standardabweichung			136,812	38,433	15,397	7,328	9,247
Varianz			18717,431	1477,130	237,067	53,702	85,507
Schiefe			2,453	3,527	1,693	1,356	1,702
Standardfehler der Schiefe			,354	,369	,357	,393	,393
Kurtosis			5,985	17,591	4,135	1,809	3,476
Standardfehler der Kurtosis			,695	,724	,702	,768	,768
Spannweite			635	238	70	32	42
Summe			6641	2118	799	364	435

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

**Häufigkeitstabelle**

**Fachschulen**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	46	100,0	100,0	100,0

**Bundesland**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	46	100,0	100,0	100,0

**Studierende**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	15	1	2,2	2,2	2,2
	47	1	2,2	2,2	4,4
	50	1	2,2	2,2	6,7
	52	3	6,5	6,7	13,3
	54	1	2,2	2,2	15,6
	55	1	2,2	2,2	17,8
	60	3	6,5	6,7	24,4
	66	1	2,2	2,2	26,7
	80	1	2,2	2,2	28,9
	90	2	4,3	4,4	33,3
	92	1	2,2	2,2	35,6
	93	1	2,2	2,2	37,8
	95	1	2,2	2,2	40,0
	100	7	15,2	15,6	55,6
	105	1	2,2	2,2	57,8
	118	1	2,2	2,2	60,0
	120	1	2,2	2,2	62,2
	125	1	2,2	2,2	64,4
	143	1	2,2	2,2	66,7
	150	5	10,9	11,1	77,8
	167	1	2,2	2,2	80,0
	182	2	4,3	4,4	84,4
	200	1	2,2	2,2	86,7
	250	1	2,2	2,2	88,9
	307	1	2,2	2,2	91,1
	400	1	2,2	2,2	93,3
	479	1	2,2	2,2	95,6
	600	1	2,2	2,2	97,8
	650	1	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	45	97,8	100,0	
Fehlend	System	1	2,2		
Gesamt		46	100,0		

Anzahl der Berufspraktikanten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	12	1	2,2	2,4	2,4
	17	2	4,3	4,9	7,3
	22	1	2,2	2,4	9,8
	23	1	2,2	2,4	12,2
	24	2	4,3	4,9	17,1
	25	3	6,5	7,3	24,4
	26	2	4,3	4,9	29,3
	29	1	2,2	2,4	31,7
	30	1	2,2	2,4	34,1
	31	1	2,2	2,4	36,6
	32	1	2,2	2,4	39,0
	38	1	2,2	2,4	41,5
	40	2	4,3	4,9	46,3
	45	1	2,2	2,4	48,8
	50	2	4,3	4,9	53,7
	52	1	2,2	2,4	56,1
	55	2	4,3	4,9	61,0
	57	1	2,2	2,4	63,4
	60	4	8,7	9,8	73,2
	63	1	2,2	2,4	75,6
	65	1	2,2	2,4	78,0
	71	1	2,2	2,4	80,5
	74	1	2,2	2,4	82,9
	75	2	4,3	4,9	87,8
	80	2	4,3	4,9	92,7
	85	1	2,2	2,4	95,1
	90	1	2,2	2,4	97,6
	250	1	2,2	2,4	100,0
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		

Anzahl der Berufspraktikanten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	12	1	2,2	2,4	2,4
	17	2	4,3	4,9	7,3
	22	1	2,2	2,4	9,8
	23	1	2,2	2,4	12,2
	24	2	4,3	4,9	17,1
	25	3	6,5	7,3	24,4
	26	2	4,3	4,9	29,3
	29	1	2,2	2,4	31,7
	30	1	2,2	2,4	34,1
	31	1	2,2	2,4	36,6
	32	1	2,2	2,4	39,0
	38	1	2,2	2,4	41,5
	40	2	4,3	4,9	46,3
	45	1	2,2	2,4	48,8
	50	2	4,3	4,9	53,7
	52	1	2,2	2,4	56,1
	55	2	4,3	4,9	61,0
	57	1	2,2	2,4	63,4
	60	4	8,7	9,8	73,2
	63	1	2,2	2,4	75,6
	65	1	2,2	2,4	78,0
	71	1	2,2	2,4	80,5
	74	1	2,2	2,4	82,9
75	2	4,3	4,9	87,8	
80	2	4,3	4,9	92,7	
85	1	2,2	2,4	95,1	
90	1	2,2	2,4	97,6	
250	1	2,2	2,4	100,0	
	Gesamt	41	89,1	100,0	
Fehlend	System	5	10,9		
Gesamt		46	100,0		

Anzahl der Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	7	15,2	15,9	15,9
	6	1	2,2	2,3	18,2
	7	2	4,3	4,5	22,7
	8	1	2,2	2,3	25,0
	9	2	4,3	4,5	29,5
	12	1	2,2	2,3	31,8
	13	3	6,5	6,8	38,6
	14	1	2,2	2,3	40,9
	15	2	4,3	4,5	45,5
	16	4	8,7	9,1	54,5
	17	2	4,3	4,5	59,1
	19	1	2,2	2,3	61,4
	20	1	2,2	2,3	63,6
	21	1	2,2	2,3	65,9
	22	2	4,3	4,5	70,5
	23	2	4,3	4,5	75,0
	24	1	2,2	2,3	77,3
	25	3	6,5	6,8	84,1
	27	1	2,2	2,3	86,4
	30	1	2,2	2,3	88,6
	35	2	4,3	4,5	93,2
	45	1	2,2	2,3	95,5
	69	1	2,2	2,3	97,7
	70	1	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	44	95,7	100,0	
Fehlend	System	2	4,3		
Gesamt		46	100,0		

**Vollzeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	2,2	2,8	2,8
	2	1	2,2	2,8	5,6
	3	3	6,5	8,3	13,9
	4	5	10,9	13,9	27,8
	5	1	2,2	2,8	30,6
	6	2	4,3	5,6	36,1
	7	1	2,2	2,8	38,9
	8	5	10,9	13,9	52,8
	9	3	6,5	8,3	61,1
	10	2	4,3	5,6	66,7
	11	1	2,2	2,8	69,4
	12	1	2,2	2,8	72,2
	14	1	2,2	2,8	75,0
	15	3	6,5	8,3	83,3
	17	1	2,2	2,8	86,1
	18	1	2,2	2,8	88,9
	20	1	2,2	2,8	91,7
	25	1	2,2	2,8	94,4
	26	1	2,2	2,8	97,2
33	1	2,2	2,8	100,0	
	Gesamt	36	78,3	100,0	
Fehlend	System	10	21,7		
Gesamt		46	100,0		

**Teilzeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	1	2,2	2,8	2,8
	3	2	4,3	5,6	8,3
	4	3	6,5	8,3	16,7
	5	3	6,5	8,3	25,0
	6	3	6,5	8,3	33,3
	7	2	4,3	5,6	38,9
	8	1	2,2	2,8	41,7
	9	4	8,7	11,1	52,8
	10	3	6,5	8,3	61,1
	11	2	4,3	5,6	66,7
	15	1	2,2	2,8	69,4
	17	2	4,3	5,6	75,0
	18	1	2,2	2,8	77,8
	20	3	6,5	8,3	86,1
	21	1	2,2	2,8	88,9
	22	2	4,3	5,6	94,4
	36	1	2,2	2,8	97,2
	44	1	2,2	2,8	100,0
	Gesamt	36	78,3	100,0	
Fehlend	System	10	21,7		
Gesamt		46	100,0		