



Endbericht

Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung

Dr. Iris Pfeiffer
Dr. Sigrun Nickel
Dr. Reinhard Schüssler
Simone Kaiser
Susanne Heinzemann

Berlin/Gütersloh, 30.10.09
63-26781

Das Unternehmen im Überblick

Geschäftsführer

Christian Böllhoff

Präsident des Verwaltungsrates

Gunter Blickle

Berlin HRB 87447 B

Rechtsform

Aktiengesellschaft nach schweizerischem Recht

Gründungsjahr

1959

Tätigkeit

Prognos berät europaweit Entscheidungsträger in Wirtschaft und Politik. Auf Basis neutraler Analysen und fundierter Prognosen werden praxisnahe Entscheidungsgrundlagen und Zukunftsstrategien für Unternehmen, öffentliche Auftraggeber und internationale Organisationen entwickelt.

Arbeitsprachen

Deutsch, Englisch, Französisch

Hauptsitz

Prognos AG

Henric Petri-Str. 9

CH - 4010 Basel

Telefon +41 61 32 73-200

Telefax +41 61 32 73-300

info@prognos.com

Weitere Standorte

Prognos AG

Goethestr. 85

D - 10623 Berlin

Telefon +49 30 520059-200

Telefax +49 30 520059-201

Prognos AG

Schwanenmarkt 21

D - 40213 Düsseldorf

Telefon +49 211 887-3131

Telefax +49 211 887-3141

Prognos AG

Sonnenstraße 14

D - 80331 München

Telefon +49 89 515146-170

Telefax +49 89 515146-171

Prognos AG

Wilhelm-Herbst-Straße 5

D - 28359 Bremen

Telefon +49 421 2015-784

Telefax +49 421 2015-789

Prognos AG

Avenue des Arts 39

B - 1040 Brüssel

Telefon +32 2 51322-27

Telefax +32 2 50277-03

Prognos AG

Werastraße 21-23

D - 70182 Stuttgart

Telefon +49 711 2194-245

Telefax +49 711 2194-219

Internet

www.prognos.com



Die CHE Consult GmbH im Überblick

Geschäftsführer

Dr. Christian Berthold
Yorck Hener

Handelregisternummer

HRB 14653

Rechtsform

GmbH

Gründungsjahr

2001

Tätigkeit

CHE Consult ist eine Ausgründung des gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), welches 1994 von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Bertelsmann Stiftung als Reformwerkstatt gegründet wurde. Die Firma arbeitet für Hochschulen, Wissenschaftseinrichtungen, Ministerien oder Stiftungen und führt in deren Auftrag wissenschaftliche Untersuchungen, Evaluationen und Beratungsprojekte durch.

Arbeitssprachen

Deutsch, Englisch, Französisch

Hauptsitz

CHE Consult GmbH
Verler Str. 6
D-33332 Gütersloh
Telefon +49 (0)5241 211790
Telefax +49 (0)5241 21179657

Internet

www.che-consult.de

Inhalt

0	Zusammenfassung	1
1	Auftrag und Zielsetzung	17
2	Gegenstand und Fragestellung	20
3	QS-Systeme in der beruflichen Bildung	23
3.1	Qualitätsbegriff in der beruflichen Bildung	23
3.2	QS-Systeme in der beruflichen Weiterbildung	25
3.3	QS-Instrumente in anerkannten Fortbildungen nach BBiG / HwO	30
3.3.1	Verfahren zur Entwicklung der Curricula	30
3.3.2	Strukturelemente des Curriculums	32
3.3.3	Angewandte Kompetenzbegriffe	32
3.3.4	Gestaltung der Zielfunktionen	33
3.3.5	Gestaltung der inhaltlichen und methodischen Anforderungen	33
3.3.6	Ausgestaltungen von Prüfungen	34
3.3.7	Weitere wichtige QS-Instrumente für Weiterbildung in anerkannten Fortbildungsberufen	35
3.4	QS-Systeme in der beruflichen Ausbildung	36
4	Qualitätssicherungssysteme in der akademischen Bildung	39
4.1	Qualitätsbegriffe im Hochschulbereich	39
4.1.1	Funktionale und qualitative Diversifizierung des deutschen Hochschulsektors	39
4.1.2	Kopplung von Forschung und Lehre	40
4.1.3	Studienqualität als Kernziel des Bologna-Prozesses	41
4.1.4	Qualitätsprüfung durch Akkreditierung	43
4.1.5	Qualitätsmessung und Qualitätsvergleiche	45
4.2	Kompetenzbegriffe im Hochschulbereich	47
4.3	QS-Instrumente in der akademischen Bildung im Überblick	48
4.4	Ziele und Konzeption hochschuladäquater QS-Systeme	52
4.4.1	Institutionelle QS-Systeme	52
4.4.2	Systemakkreditierung	54
4.5	Umsetzungsstand an Universitäten und Fachhochschulen	56
4.5.1	Institutionelle QS-Systeme	56
4.5.2	Systemakkreditierung	60
5	Synoptische Gegenüberstellung von QS-Systemen in der beruflichen Fortbildung und der Hochschulbildung	64

6	Arbeitsmarktpotentiale	78
6.1	Employability	78
6.1.1	Beschäftigungsfähigkeit im direkten Anschluss an berufliche oder akademische Abschlüsse	79
6.1.2	Beschäftigungsfähigkeit im weiteren Berufsleben	82
6.2	Tarifliche Eingruppierung	82
6.3	Bildungsrenditen	84
6.3.1	Konzeptioneller Hintergrund	84
6.3.2	Vorgehensweise und Ergebnisse der OECD-Studie zu Bildungsrenditen	84
6.3.2.1	Theoretische Grundlagen	85
6.3.2.2	Ergebnisse	85
6.3.3	Reichweite und Grenzen der Berechnung von Bildungsrenditen	89
6.3.3.1	Wenig verlässliche Annahmen zu Einkommensverläufen	90
6.3.3.2	Starke individuelle Streuung der Renditen über die Bildungsstufen	91
6.3.3.3	Nachfrageseitige Einflüsse auf Einkommensunterschiede unzureichend berücksichtigt	98
6.3.3.4	Markteinkommen sind nur teilweise abgebildet	98
6.3.4	Zusammenfassung	100
6.4	Erwerbsstatus	100
6.4.1	Erwerbsbeteiligung	100
6.4.2	Arbeitslosigkeit	104
6.5	Kompetenzen	105
6.6	Fazit	108
7	Qualitätssicherung vor dem Hintergrund des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens	111
7.1	Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen für Europa und Deutschland	111
7.1.1	Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	111
7.1.2	Entwicklungsprozess und aktueller Entwicklungsstand des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	113
7.1.3	Positionen und Sichtweisen relevanter Akteure	115
7.2	Implikationen der Entwicklung eines (Deutschen) Qualifikationsrahmens für die Qualitätssicherung	124
7.2.1	Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung	124
7.2.2	Qualitätssicherung in der Einschätzung der am DQR-Prozess beteiligten Akteure	126
7.3	Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung vor dem Hintergrund des DQR	130
8	Schlussfolgerungen	135
9	Literaturverzeichnis	138

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1:	Überblick über das Projektdesign	18
Abbildung 2:	Kernelemente von Qualitätssicherungssystemen im Bildungsbereich	21
Abbildung 3:	Struktur der beruflichen Ausbildung in Deutschland	24
Abbildung 4:	Kompetenzen laut Qualifikationsrahmen	48
Abbildung 5:	Basis-Modell eines institutionellen QS-Systems	53
Abbildung 6:	Einrichtung von Studiengängen im Rahmen der Systemakkreditierung	62
Abbildung 7:	Bildungsprämien nach Abschlusskategorie und Geschlecht für Gesamtdeutschland 2006	92
Abbildung 8:	Einkommensverteilung nach Qualifikationsstufen	93
Abbildung 9:	Individuelle Bildungsrenditen 1999	94
Abbildung 10:	Bildungsrenditen für Universitätsstudium nach Geschlecht und Fachrichtung	96

Tabellen

Tabelle 1:	Übersicht über die wichtigsten Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung	27
Tabelle 2:	Synopse der QS-Systeme in der beruflichen und akademischen Bildung	67
Tabelle 3:	Einfluss unterschiedlicher Merkmale auf den Brutto-Stundenlohn	86
Tabelle 4:	Bildungsrendite (Internal Rate of Return) und Netto-Gegenwartswert (Net Present Value) einer Bildungsinvestition nach Bildungsniveau, Geschlecht und Fachrichtung	95
Tabelle 5:	Haushaltseinkommen nach sozialer Stellung 2006	99
Tabelle 6:	Nettojahreseinkommen in Deutschland 2005	99
Tabelle 7:	Anteile der Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach Geschlecht und Bildungsabschluss (in %)	101

Tabelle 8:	Geleistete Wochenarbeitsstunden 2004 nach Bildungsabschluss und Geschlecht	102
Tabelle 9:	Erwerbsbeteiligung (Anteil der Erwerbstätigen an der jeweiligen Bevölkerung) in Prozent	103
Tabelle 10:	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 2007 (in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen gleicher Qualifikation) für Deutschland gesamt	104
Tabelle 11:	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen gleicher Qualifikation)	105

Abkürzungsverzeichnis

AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AK	Arbeitskreis
AMVO	Verordnung über die gemeinsamen Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
AWO	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
AZVV	Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAG EJSA	Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
BAG ÖRT	Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit
BA-Studiengang	Bachelor-Studiengang
BbiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BGA	Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels e.V.
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BWI	Berufswertigkeitsindex
CERTQUA	Zertifizierungsgesellschaft der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e. V.

DBV	Deutscher Bauernverband
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHKT	Deutscher Handwerkskammertag
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIN	Deutsches Institut für Normung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DRK	Deutsches Rotes Kreuz e.V.
DVWO	Dachverband der Weiterbildungsorganisationen
ECTS	European Creditpoint Transfer System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EDUQUA	Schweizerisches Qualitätslabel in der Weiterbildung
EFQM	European Foundation for Quality Management
EQARF	Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ERA-TV	Entgeltrahmen-Tarifvertragswerk
ESG	European Standards and Guidelines
EUA	European University Association
FBH	Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln
Fern-USG	Fernunterrichtsschutzgesetz
FH	Fachhochschule
FOM	Fachhochschule für Ökonomie und Management
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HDE	Hauptverband des Deutschen Einzelhandels

HIS	Hochschulinformationssystem
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IB	Internationaler Bund
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISO	Internationale Organisation für Normung
IT	Informationstechnik
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
KJS	Katholische Jugendsozialarbeit
KMK	Kultusministerkonferenz
LQW	Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
MA-Studiengang	Master-Studiengang
MPVerfVo	Verordnung über das Zulassungs- und Prüfungsverfahren für die Meisterprüfung im Handwerk
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OES	Operativ eigenständige Schule
PAS	Publicly Available Specification
PhD	Philosophiae Doctor
ProReKo	Projekt Regionale Kompetenzzentren
QESplus	Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung

SGB	Sozialgesetzbuch
TQM	Total Quality Management
TU	Technische Universität
TvöD	Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes
WDHKT	Westdeutscher Handwerkskammertag
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZevA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur
ZfH	Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung
ZFU	Zentralstelle für Fernunterricht
ZQ	Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung

0 Zusammenfassung

Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und der daran anschließenden aktuellen Bemühungen um einen Nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) sowie vor dem Hintergrund der politischen Diskussion um die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen erhält das Thema der Qualitätssicherung in der beruflichen und akademischen Bildung aktuell einen hohen Stellenwert.

Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) hat daher eine Studie zum „Synoptischen Vergleich der Qualitätssicherungssysteme für die berufliche und akademische Bildung“ ausgeschrieben und die Prognos AG in Zusammenarbeit mit der CHE Consult GmbH mit der Durchführung beauftragt.

Die Studie umfasst drei Module:

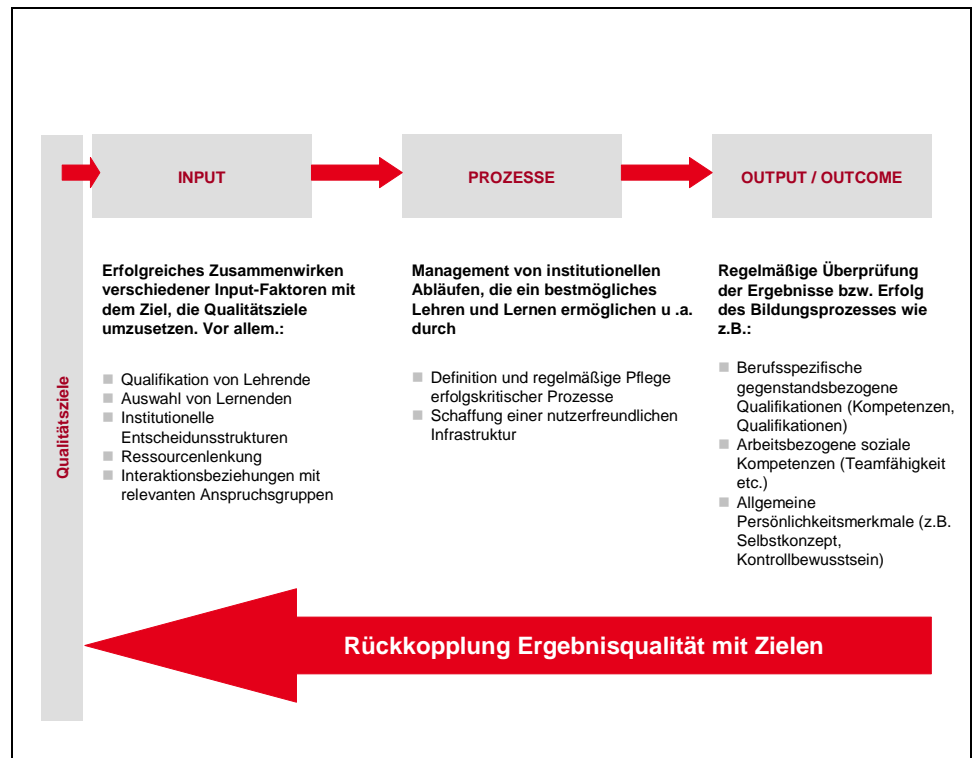
- Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme beruflicher und akademischer Bildung,
- Empirische Bestandsaufnahme der Arbeitsmarktpotenziale von Absolvent/-innen beruflicher und akademischer Bildung im Vergleich,
- Darstellung von Positionen politisch relevanter Akteure zur Qualitätssicherung und zum DQR und Ableitung von Anknüpfungspunkten zum in Arbeit befindlichen DQR.

Gegenstand und Fragestellung

Qualitätssicherungssysteme (QS-Systeme) beschreiben umfassende strukturierte Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen, welche über die Rückkoppelung von Ergebnissen an Steuerung zu einem Qualitätskreislauf verbunden sind. Hauptzweck von QS-Systemen ist der strategische, d.h. mittel- und langfristige Erfolg einer Organisation durch qualitativ hochwertige Leistungen. Dazu braucht es eine klare Qualitätspolitik und -strategie inklusive operativer Ziele. Zudem müssen sowohl die organisationsinternen Voraussetzungen (Strukturen, Ausstattung, Finanzen etc.), Abläufe (Prozesse) und Ergebnisse als auch die externen Anforderungen aus dem relevanten Umfeld in das strategische Konzept eingehen.

Die Analysen im Rahmen des Vergleiches geben einen Überblick über den aktuellen Stand der Entwicklungen in der beruflichen (Fokus: anerkannte Aufstiegsfortbildung) und akademischen Bildung (Fokus: Lehre).

Abbildung: Kernelemente von Qualitätssicherungssystemen im Bildungsbereich



Quelle: Prognos AG; CHE Consult GmbH

Nach einer ausführlichen Darstellung des aktuellen Stands der Qualitätssicherung wird ein synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und der akademischen Bildung anhand von acht Kriterien vorgenommen.

QS-Systeme in der beruflichen und akademischen Bildung

Qualitätssicherung spielt sowohl in der akademischen als auch der beruflichen Bildung eine zunehmend wichtige Rolle. Im Zuge einer in beiden Bildungsbereichen verstärkten Qualitätsorientierung kam es zunächst zu einem verstärkten Einsatz einzelner QS-Instrumente wie z.B. Lehrevaluationen zur Identifikation von Verbesserungsmöglichkeiten und/oder zur Überprüfung von Ausbildungszielen, die Einbeziehung von Stakeholdern in den Prozess der Curriculumentwicklung oder Absolvent/-innenbefragungen, die Auskunft über Arbeitsmarkt- und Berufschancen geben. Sowohl in der beruflichen als auch der akademischen Bildung existieren dabei vielfältige Instrumente und Verfahren, welche in ihrer Zielrichtung und formalen Gliederung vielfach kongruent bzw. sehr ähnlich gelagert sind. Der Entwicklungspfad richtete sich in beiden Bildungsbereichen dabei auf die Implementierung umfassender institutioneller Systeme, welche Zielsetzungen, Prozesse und Ergebnisse zu einem Qualitätskreislauf verbinden.

Die idealtypische Umsetzung eines QS-Systems wird in der Realität weder in der akademischen noch von der beruflichen Bildung erreicht. Dies ist vor allem darauf zurück zu führen, dass Erkenntnisse aus einzelnen QS-Prozessen nicht systematisch, flächendeckend und strukturübergreifend in die strategische Steuerung rückgekoppelt werden. Desweiteren gestaltet sich die Zusammensetzung und Einbindung einzelner QS-Instrumente sehr heterogen. Zwar liegen in beiden Bildungsbereichen adäquate, formal ähnlich gelagerte Qualitätssicherungsmechanismen vor, doch unterscheiden sich die Gegenstände der Qualitätssicherung und die damit verbundenen Zielausrichtungen. Diskrepanzen gibt es zudem bei den zugrunde liegenden Steuerungsmodellen. Während Qualitätssicherung in der akademischen Bildung vorrangig innerhalb der jeweiligen Hochschule gesteuert wird, sind in der beruflichen Bildung insbesondere bei bundesweit einheitlich geregelten Fortbildungen mehr Akteure und Strukturebenen in ein umfassendes Qualitätssicherungssystem einzubinden.

1. Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Rahmenregelungen zur Qualitätssicherung in der **akademischen Bildung** finden sich in den 16 Landeshochschulgesetzen. In der Regel werden einige QS-Instrumente insbesondere für den Bereich Lehre und Studium vorgegeben, ansonsten wird auf die Autonomie der Hochschulen verwiesen.

Die meisten Landeshochschulgesetze verpflichten die Hochschulen, ihre Studiengänge durch eine vom deutschen Akkreditierungsrat zugelassene Agentur zertifizieren zu lassen. Zusätzlich zu der Akkreditierung von Studienprogrammen (Programmakkreditierung) wurde im Frühjahr 2008 die Möglichkeit der Akkreditierung von QS-Systemen für Lehre und Studium (Systemakkreditierung) eingeführt. Zwischen diesen beiden Alternativen können die Hochschulen wählen.

Als länderübergreifende Richtlinien liegen vor:

- Beschlüsse der KMK zur „Künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ (2002) sowie zur „Qualitätssicherung der Lehre“ (2005) und „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (2008).
- der nationale „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ der KMK gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2005).
- die Beschlüsse des Akkreditierungsrates zu den Kriterien und Rechtsgrundlagen der Programm- und Systemakkreditierung (insbesondere die aus den Jahren 2006, 2007, 2008).

Für die **berufliche Bildung** gelten das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) bundesweit und definieren den Qualitätsstandard für anerkannte Fortbildungsverordnungen. Derzeit gibt es 131 solcher Verordnungen. Zusätzlich können die Industrie- und Handelskammern (IHK) auf regionaler Ebene Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen. Schon 1979 hat der Bundesausschuss für Berufsbildung Empfehlungen für Verfahren und Prüfungsregelungen in regionalen Fortbildungsordnungen erlassen.

Zusätzlich existiert eine Vereinbarung zwischen dem DGB und den Spitzenorganisationen der Wirtschaft, die die Kriterien definiert, nach denen anerkannten Fortbildungsregelungen des Bundes sowie der zuständigen Stellen angestrebt werden sollen.

Ausgangspunkt für die Qualitätssicherung in der Fortbildung bilden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung, die im BBiG bzw. der HwO niedergelegt sind. Diese regeln die berufliche Ausbildung, die formale Voraussetzung für den Beginn einer staatlich anerkannten Fortbildung ist. Analog zum Bereich der anerkannten Fortbildungen definiert das BBiG Vorgaben für die Qualitätssicherung: Verfahren zur Entwicklung der Curricula, Strukturelemente des Curriculums, angewandte Kompetenzbegriffe, Zielfunktionen, inhaltliche und methodische Anforderungen sowie Ausgestaltung der Prüfungen.

Das novellierte Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) welches ab 1. Juli 2009 in Kraft tritt, sieht vor, dass „Meister-Bafög“ nur noch in Anspruch genommen werden kann, wenn der Bildungsanbieter ein QS-System implementiert hat.

Darüber hinaus gibt es Gütesiegel staatlicher Stellen, welche für spezifische Weiterbildungsangebote vergeben werden (z.B. das 1977 im Fernunterrichtsschutzgesetz (Fern-USG) verankerte ZFU-Siegel für Fernunterrichtsangebote, oder die Anerkennung nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz („Bremer Modell“)).

2. Qualitätsbegriffe

In der **akademischen Bildung** wird Qualität vorwiegend als *fitness for purpose*¹ definiert und orientiert sich an den profilspezifischen Bildungszielen der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Studiengangs. Da im Hochschulbereich Lehre und Forschung im Zusammenhang gesehen werden, spielt der Forschungsbezug für die Qualität der akademischen Bildung eine Rolle. Dieser ist jedoch je nach Hochschultyp und fachlicher Ausrichtung des Studiengangs unterschiedlich ausgeprägt.

¹ vgl. Carstensen/Hofmann 2006, S. 7

In den Rankings und Ratings werden unterschiedliche Qualitätsbegriffe verwendet. Je nach methodischer Ausrichtung des durchführenden Instituts orientieren sich die Qualitätsbegriffe teils an hochschulpolitisch legitimierten Vorgaben z.B. von KMK und Akkreditierungsrat und teils an weitergehenden Qualitätskriterien, die von den Instituten selbst entwickelt werden.

In der **beruflichen Bildung** konzentriert sich der übergeordnete Qualitätsbegriff auf die Erhaltung und Anpassung sowie die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Berufliche Handlungsfähigkeit ist im novellierten BBiG definiert als „notwendige berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“. Der Qualitätsbegriff ist damit bundeseinheitlich normiert und definiert Qualitätsstandards für die Fortbildungsverordnungen.

Ergänzt und präzisiert wird der Qualitätsbegriff durch Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung zur Anwendung von Lehrgangsempfehlungen. Diese schaffen einheitliche Kriterien für inhaltliche und methodischen Anforderungen in Fortbildungsgänge und operationalisieren das Qualitätsziel der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Qualität der bundeseinheitlichen Prüfungen wird zusätzlich durch Einzelmaßnahmen gesichert, wie bspw. durch QS-Systeme nach ISO 9001:2000. Darüber hinaus werden die hoheitlichen Aufgaben der Kin der Erarbeitung und Prüfung von Fortbildungsordnungen durch die Kammeraufsicht der Länder überwacht.

3. Verbreitung von QS-Systemen

Institutionelle Qualitätssicherung im **deutschen Hochschulsektor** ist ein vergleichsweise neuer Trend. Zu Beginn der 90er Jahren kamen in den Hochschulen zunächst verstärkt Evaluationsverfahren zur Anwendung. Mit Einsetzen des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 etablierten sich zunehmend mehr QS-Instrumente. Insgesamt ist der Verbreitungsgrad niedrig, allerdings bei stark zunehmender Tendenz.

QS-Systeme haben im Sektor der beruflichen **Fortbildungen** eine weite Verbreitung. Gründe dafür sind sowohl die kompetitive Anbieterstruktur, in deren Rahmen die Sicherung von Marktvorteilen über den Nachweis einer bestimmten Qualität der Bildungsangebote erfolgt, als auch die Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen. So sieht die zum 1. Juli 2009 in Kraft tretende Novelle des AFBG vor, dass die Teilnehmer/-innen staatlich anerkannter Fortbildungen nur noch dann „Meister-Bafög“ in Anspruch nehmen können, wenn die Einrichtung, bei der die Fortbildung gemacht wird, über ein QS-System verfügt.

4. Typen von QS-Systemen

Im Bereich der **Hochschulbildung** finden sich insbesondere:

Institutionelle Evaluation

Alle Organisationsbereiche einer Hochschule werden regelmäßig evaluiert. Das Verfahren besteht aus drei Stufen: Selbstbericht der untersuchten Einheit, Begutachtung durch externe Expert/-innen, Abschluss von Vereinbarungen zur Verbesserung. Die Ergebnisse der Evaluationsverfahren werden über Zielvereinbarungen und/oder finanzielle Anreizsysteme mit der strategischen Steuerung verbunden.

Qualitätsmanagementsysteme in Anlehnung an EFQM und DIN ISO 9000ff.

Ausgangspunkt ist ein Strategiekonzept, welches zugleich die Qualitätsziele bezogen auf Lehre, Studium und Forschung benennt. Darauf abgestimmt werden Strukturen und Prozesse gestaltet und Ressourcen verteilt. Die Ergebnisse werden mittels Evaluations- und Controllingverfahren ermittelt und mit dem Strategiekonzept rückgekoppelt.

QS-Systeme nach Maßgabe der Systemakkreditierung

Durch die Systemakkreditierung wird geprüft, ob die Hochschule ein QS-System implementiert hat, mit dem sie nachweislich und nachhaltig die Qualität ihrer Studienangebote steuern kann. Das QS-System für Lehre und Studium basiert auf einer transparenten Qualitätspolitik und einem klaren Ausbildungsprofil.

Im Bereich der **beruflichen Bildung** finden sich insbesondere:

Qualitätsmanagementsysteme in Anlehnung an DIN ISO 9000ff., EFQM

Beide Verfahren stammen aus der produzierenden Wirtschaft und definiert allgemeine Bewertungsgegenstände für die Qualität wie bspw. „Führung“, „prozessorientiertes Ressourcenmanagement“ etc. Die Bewertungsgegenstände müssen daher für Weiterbildungseinrichtungen spezifiziert werden. Zentraler Unterschied zwischen beiden Systemen ist, dass das EFQM Modell als oberstes Qualitätsziel nicht nur die Kundenzufriedenheit definiert wie das ISO 9000ff, sondern die Belange aller am „Produktionsprozess“ beteiligten Akteure berücksichtigt.

QS-Systeme in der Weiterentwicklungen von DIN ISO 9000 ff und EFQM bzw. TQM

Hierzu zählen Modelle wie das DVWO-Qualitätsmodell des Dachverbands der Weiterbildungsorganisationen e.V. oder das LQW-Modell. Beide ergänzen bewährte Qualitätssicherungssysteme um die für Weiterbildungsanbieter wichtigen unterrichts- und teilnehmer/-innenbezogenen Qualitätsanforderungen.

QS-Systeme nach PAS 1037

Dieser Typ ist speziell für Einrichtungen der wirtschaftsorientierten Aus- und Weiterbildung entwickelt und 2004 vom Deutschen Institut für Normung (DIN) zugelassen worden. Das Modell unterscheidet: Basis, Standard und Exzellenz. Zur Erreichung der jeweiligen Stufe muss das QS-System der Weiterbildungseinrichtung bestimmte Anforderungen erfüllen.

Institutionelle Evaluation (QESplus)

Dieser Typ stellt analog der institutionellen Evaluation an Hochschulen die Selbstevaluation ergänzt durch externe Begutachtung in den Mittelpunkt.

5. Instrumente und Verfahren

Die angewendeten Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung in der beruflichen und akademischen Bildung können den Bereichen Strategische Steuerung, Input, Prozessmanagement und Controlling zugeordnet werden. Die dargestellten Instrumente und Verfahren werden häufig nicht im Rahmen von QS-Systemen eingesetzt, sondern punktuell, anlassbezogen und nicht von allen Akteuren der beruflichen und akademischen Bildung. Eine detaillierte Aufstellung findet sich in den Kapiteln 3 und 4.

6. Gegenstände der QS-Systeme

In der **akademischen Bildung** ist Hauptgegenstand der QS-Systeme für Lehre und Studium neben der Qualität der studiengangsbezogenen Abläufe vor allem die vermittelten Kompetenzen. Von diesen hängt der Erfolg der Absolvent/-innen am Arbeitsmarkt ab. Welchen Qualitätsansprüchen die vermittelten Kompetenzen genügen müssen, hängt von der fachlichen Ausrichtung und den Zielen des jeweiligen Studiengangs ab.

Hauptgegenstand von QS-Systemen zur Regulierung bundeseinheitlicher **beruflicher Fortbildung** ist die Qualität der vermittelten Kompetenzen, die über abgestimmte Prüfungsverfahren gesichert wird. Abstrakt formuliert soll die „berufliche Fortbildung es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“; (§ 1 IV BBiG).

Die Umsetzung der Prozesse und Abläufe zur Kompetenzvermittlung liegt in der Verantwortung der jeweiligen Institutionen, wobei neben den einheitlich gültigen Fortbildungsverordnungen, zentrale Prüfungen in einigen Fortbildungsgängen sowie die Verordnungen zu Anforderungen, Zulassung und Durchführung von Meisterprüfungen zusätzlich vereinheitlichend wirken.

7. Aktueller Entwicklungsstand der QS-Systeme

Es gibt nur wenige **Hochschulen** in Deutschland, die über ein ausgereiftes QS-System verfügen. Der überwiegende Teil der Hochschulen hat erst vor kurzem mit dem Aufbau von QS-Systemen für Lehre und Studium begonnen.

Fortbildungseinrichtungen der **beruflichen Bildung** haben die Wahl zwischen einer Fülle von QS-Systemen, die sich in den vergangenen Jahren herausgebildet haben. Aufgrund der rechtlichen Normierung, einer Vielzahl erprobter Empfehlungen sowie besonderer QS-Systeme der Kammern (nicht flächendeckend) ist die OS bei der Entwicklung & Prüfung **bundeseinheitlicher Fortbildungsordnungen** besonders weit fortgeschritten.

8. Zertifizierung der QS-Systeme

Eine Zertifizierung von QS-Systemen erfolgt sowohl in der beruflichen als auch akademischen Bildung freiwillig. Für die Zertifizierung stehen jedem Bildungsbereich spezifische Organisationen zur Verfügung. Die Kammern evaluieren darüber hinaus regelmäßig die Ergebnisse ihrer Arbeit.

Arbeitsmarktpotenziale

Die Arbeitsmarktpotenziale von Absolvent/-innen beruflicher und akademischer Bildungsgänge werden einer empirischen Bestandsaufnahme unterzogen. Diese untersucht fünf Indikatoren.

1) *Employability*

Die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit ist und war traditionell eine Stärke der beruflichen Bildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnt die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit allerdings auch an Hochschulen an Bedeutung. Eine Analyse ausgewählter Indikatoren zum Vergleich der Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit von Personen unterschiedlicher Qualifikationsstufen zeigt:

- Absolvent/-innen der beruflichen Ausbildung erzielen je nach Branche Übernahmequoten von 75% und mehr (vgl. BMBF 2008: 424).

- Zwei Drittel der Absolvent/-innen von IHK-Weiterbildungsprüfungen geben an, die Weiterbildungsinvestition hätte sich positiv auf die berufliche Entwicklung ausgewirkt und sich in größerer Verantwortung und finanziellen Verbesserungen niedergeschlagen (vgl. DIHK 2008a: 18ff.).
- 90% der Hochschulabsolvent/-innen gehen 5 Jahre nach dem Abschluss einer regulären Erwerbstätigkeit nach. In bestimmten Fachrichtungen lassen sich jedoch in der ersten Phase nach dem Studienabschluss vielfältige Kombinationen bspw. von Werk- und Honorararbeiten, Übergangsjobs, Praktika sowie weiteren akademischen und beruflichen Qualifizierungen finden.
- Die zunehmende Bedeutung der *employability* zeigt sich an der Entwicklung der dualen Studiengänge in Deutschland. Im Juli 2008 studierten knapp 44.000 Studierende in 687 Studiengängen an 260 Hochschulen / Berufsakademien.

Insgesamt sind über die Zeit sowohl höhere Abschlüsse der beruflichen Bildung (wie bspw. ein Meister- oder Techniker-Abschluss) als auch der akademischen Bildung geeignet, die Beschäftigungsfähigkeit über die Zeit aufrecht zu erhalten.

2) Tarifliche Eingruppierung

Die Einstufung von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen in bestehende Tarifverträge reflektieren die formale Wertigkeit der Abschlüsse. Grundsätzlich kann die Einstufung jedoch unabhängig vom formalen Abschluss auch auf Grundlage der tatsächlich durchgeführten Tätigkeit entschieden werden.

Die Analysen zeigen, dass berufliche und akademische Bildungsabschlüsse unterschiedlichen Entgeltgruppen zugeordnet werden. Berufliche Abschlüsse (auch der Aufstiegsfortbildung) sind – mit Ausnahme einiger Übergangsregelungen bspw. für Meister – dabei immer niedrigeren Entgeltgruppen als akademische BA- und MA-Qualifikationen zugeordnet. BA-Abschlüsse werden in den neuen Tarifverträgen in der Regel mit dem alten FH-Diplom gleichgestellt, MA-Abschlüsse mit dem alten Universitäts-Diplom (vgl. Dölecke 2008: 5; exempl. ERA TV Bayern, Norddeutschland).

Auch gehen die Unternehmen davon aus, dass Bachelorabsolvent/-innen, die zukünftig eingestellt werden sollen, ebenfalls auf dem Niveau klassischer Diplom-FH-Absolvent/-innen eingestuft werden (vgl. IW 2008: 234).

3) Bildungsrenditen

Zusammenfassend ergibt sich aus der Zusammenschau aller Elemente für Deutschland eine private Bildungsrendite der tertiären Bildung in Höhe von etwa 6% gegenüber der sekundären Bildung (vgl. Boarini und Strauss 2008: Figur 11).

Jedoch ist der sich in den Bildungsrenditen artikulierende deutliche monetäre Vorteil akademischer Bildungsgänge bei differenzierender Betrachtung vielen Vorbehalten unterworfen und stark zu relativieren. Folgende Faktoren wirken auf die Analyseergebnisse zu Bildungsrenditen:

- Berechnungen zu Bildungsrenditen und -prämien sind zumeist Durchschnittsberechnungen. Sie vernachlässigen, dass individuelle Einkommen häufig stark vom Durchschnitt abweichen. So schwankt der Verdienst und damit die Bildungsrendite deutlich mit der gewählten Studienrichtung.
- Nachfrageseitige Einflussfaktoren auf das Einkommen wie bspw. die Unternehmensgröße werden in den Berechnungen nicht berücksichtigt.
- Durch die Nichtberücksichtigung einkommensstarker Gruppen wie bspw. den Selbständigen in der Berechnung von Bildungsrenditen werden die Marktverhältnisse nicht adäquat abgebildet.

Würden die genannten Faktoren einbezogen, ließe eine differenzierte Betrachtung erkennen, dass die Einkommensverhältnisse beider Gruppen stark streuen und sich in großen Bereichen überlappen. D.h. je nach Branche sind mit beruflichen bzw. akademischen Bildungswegen ähnlich hohe Einkommen zu erzielen.

4) Erwerbsbeteiligung

Die Erwerbsbeteiligung reflektiert den Wert der erworbenen Qualifikation für den Arbeitsmarkt. Das Qualifikationsniveau ist dabei jedoch nicht der einzige Einflussfaktor für die Erwerbsbeteiligung. Nicht nur zwischen Personen unterschiedlicher Qualifikation, sondern auch zwischen einzelnen Fachrichtungen bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung.

Darüber hinaus spielt für die Erwerbschancen und die Erwerbsneigung insbesondere das Geschlecht und die Fachrichtung eine Rolle. So liegt die Erwerbsbeteiligung im Bereich der Krankenpflege für die 40 bis 45-Jährigen bei 90% wohingegen die Erwerbsbeteiligung für gleichaltrige Absolvent/-innen akademischer Bildungsgänge im Bereich Sprach- und Kulturwissenschaft 85% beträgt.

Eine differenzierte Analyse der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten führt zu vergleichbaren Ergebnissen: So nimmt das Risiko, arbeitslos zu werden, nicht pauschal mit steigender formaler Qualifikation ab, sondern haben Absolvent/-innen einer Fachschul-, Meister- und Technikerausbildung das geringste Risiko, arbeitslos zu werden. Dieser Zusammenhang bleibt auch in einer geschlechtsspezifischen und regionalen Betrachtung gültig.

5) Kompetenzen

Derzeit gibt es über die dargestellten Indikatoren hinaus Bemühungen, die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsformen nicht nur anhand ihrer (monetären) Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, sondern über inhaltliche – d.h. kompetenzbezogene – Kriterien zu bewerten.

Dazu zählt die Initiative des BMBF „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) ebenso wie das gemeinsame Forschungsvorhaben des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) sowie der Fachhochschule für Ökonomie und Management (FOM).

Die Projekterfahrungen von **ANKOM** zeigen, dass zwar divergierende Verständnisse von Lernergebnissen und Kompetenzen in der beruflichen und akademischen Bildung bestehen, diese jedoch nicht als unüberbrückbares Hindernis bewertet werden. Während die hochschulische Bildung vorwiegend akademische Fähigkeiten anstrebt wie z.B. kritisches Reflektieren von Ansätzen und Problemlösungen oder das Anwenden von wissenschaftlichen Methoden, steht der Fokus in der beruflichen Bildung auf Kenntnissen und Fähigkeiten, die unmittelbar in der beruflichen Praxis angewendet werden können.

Hürden für eine stärkere Gleichwertigkeit beider Systeme werden in der ANKOM-Initiative vor allem auf einer praktischen Ebene gesehen. Für einen funktionierenden Kompetenzvergleich ist umfangreiches Detailwissen zu den unterschiedlichen Bildungssystemen und -angeboten notwendig. Hierfür fehlen auf Seiten beider Bildungssysteme die Voraussetzungen (Beuthel / Seger 2008).

In der **Berufswertigkeitsstudie** wird auf der Basis der Ansprüche der Berufspraxis an Führungskräfte ein übergeordneter, externer Maßstab abgeleitet, der die Grundlage für die „Wertigkeit“ der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse darstellt. Im Ergebnis wurde für Führungskräfte mit beruflicher bzw. akademischer Qualifikation eine ähnlich hohe Berufswertigkeit und damit eine weitgehende Gleichwertigkeit beider Abschlussarten abgeleitet.

Trotz methodischer Einschränkungen sprechen beide Studien für die Möglichkeit eines Vergleichs von Kompetenzen, der sowohl

bildungssystemimmanent (ANKOM) als auch gemessen an einem externen Maßstab (WDHKT) vorgenommen werden kann.

Die Betrachtungen zu den Arbeitsmarktpotenzialen von Absolventen beruflicher und akademischer Bildungsgänge machen deutlich, dass die pauschale Aussage, nach der sich eine akademische Bildung mehr lohnt als eine berufliche, nicht haltbar ist. Die Überschneidungen der Arbeitsmarktpotenziale zwischen beruflicher und akademischer Bildung sind deutlich größer als bislang angenommen. Arbeitsmarktpotenziale sind weniger von der Art der Qualifikation als vielmehr von der Fachrichtung und dem Geschlecht abhängig.

Durch die flächendeckende Einführung der Bachelor-Abschlüsse wird sich die Streuung der Einkommens- und Beschäftigungschancen zukünftig vermutlich noch verstärken. Die spezifischen Formen der Qualitätssicherung in der akademischen und beruflichen Bildung sind nicht automatisch mit höheren oder geringeren Erfolgen am Arbeitsmarkt verbunden.

QS-Systeme in der beruflichen und akademischen Bildung vor dem Hintergrund des DQR

Im letzten Modul werden die Implikationen und Anknüpfungspunkte der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Qualitätssicherung beleuchtet. Im Februar 2009 wurde der „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ vorgelegt, der aus einem Einführungstext, dem Vorschlag einer DQR-Matrix sowie einem begriffsklärenden DQR-Glossar besteht.

Anhand der entwickelten Matrix und ihren Deskriptoren sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zugeordnet werden. Dabei sollen grundsätzlich alle Stufen über unterschiedliche Bildungswege erreichbar sein. Betont wird jedoch gleichzeitig, dass es sich bei den Qualifikationen einer Stufe jedoch nicht um die Abbildung gleichartiger, sondern gleichwertiger Bildungsabschlüsse handle.

Einschätzungen zum DQR

Die relevanten Akteure der beruflichen und akademischen Bildung wurden zu ihren Ansichten zu dem Diskussionsvorschlag befragt. Die Ergebnisse der Gespräche lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Gliederung in acht Niveaustufen wird von den meisten Befragten begrüßt. Bedeutsam in Bezug auf die Niveaus – so insbesondere die Sozialpartner und Vertreter der beruflichen Bildung – ist in erster Linie die bildungsbereichsunabhängige

Möglichkeit zur Erreichung aller Niveaustufen und somit die Abkehr von einer Exklusivität der oberen Stufen für die akademische Bildung.

- Hinsichtlich der Festlegung des Kompetenzbegriffes im Diskussionsvorschlag zeigen sich die Akteure überwiegend zufrieden, in der Auslegung desselben spiegeln sich jedoch weiterhin unterschiedliche Auffassungen wieder.
- Entscheidende Bedeutung messen sämtliche Befragten der Erprobung des DQR und somit einer ersten Zuordnung von Qualifikationen anhand der erarbeiteten Deskriptoren zu.
- Für die Meisten steht (zunächst) die Zuordnung bestehender formaler Qualifikationen (Abschlüsse) im Mittelpunkt. Lernergebnisorientierung wird somit anhand der für den Bildungsgang beschriebenen Kompetenzen, über die ein/e Absolvent/-in (durchschnittlich bzw. mindestens) verfügen soll, verstanden.
- Obwohl der Entwurf vorsieht, „Durchlässigkeit zu unterstützen“, werden die folgenden Formulierungen nach welchen die Zuordnung „zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll“ betont. Dennoch sehen viele Akteure zumindest perspektivisch Potenzial für eine weiterreichende Durchlässigkeit.
- Ziel soll es sein, die „Wertigkeit“ deutscher Abschlüsse deutlich und somit wettbewerbsfähig zu machen und die (internationalen) Beschäftigungschancen der in Deutschland Qualifizierten zu stärken.
- Viele Befragte betonen, dass der DQR nicht überfrachtet werden dürfe und dass z.B. Anerkennungsfragen informeller Kompetenzen Zeit bräuchten. Insgesamt müssten die unterschiedlichen Traditionen der Bildungsbereiche beachtet werden.

DQR und Qualitätssicherung

Im Vergleich zu den ausführlichen Grundsätzen des Europäischen Qualifikationsrahmens bezüglich Qualitätssicherung bleibt der DQR eher unspezifisch und allgemein: Im Hinblick auf das Ziel von Transparenz und Durchlässigkeit „gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern.“ (AK DQR 2009: 3)

Alle Akteure sprechen der Qualitätssicherung insgesamt eine hohe Bedeutung zu, jedoch stelle die Frage der Qualitätssicherung nicht das primäre Anliegen hinsichtlich eines DQR dar.

Insgesamt sehen die Befragten die unterschiedlichen Bildungsbereiche im Hinblick auf Qualitätssicherung recht gut aufgestellt. Im Bereich der beruflichen Bildung werden in diesem Zusammenhang insbesondere die Ordnungsverfahren und Kammerprüfungen als zentrale Elemente genannt, im akademischen Bereich die Verfahren der (System-)Akkreditierung.

Insgesamt sieht die überwiegende Mehrheit der Befragten keine Notwendigkeit der Implementierung neuer bzw. zusätzlicher qualitätssichernder Maßnahmen. Ein einheitliches bildungsbereichsübergreifendes QS-System wird überwiegend als problematisch bzw. wenig sinnvoll bewertet. Perspektivisch ist jedoch ein übergreifendes Zertifizierungs- bzw. institutionelles (System-) Akkreditierungsverfahren vorstellbar.

Im DQR wird insbesondere die Chance gesehen, systematische Standards für Qualifikationsniveaus zu etablieren. Ziel muss sein, Mindeststandards zu definieren, damit „was drauf steht auch drin ist“.

Abschließend werden die Vergleichsdimensionen der Synopse vor dem Hintergrund des DQR reflektiert. Die Analyse zeigt:

- Qualitätssicherung hat in der akademischen und beruflichen Bildung einen hohen Stellenwert erlangt und wird durch den Einsatz vielfältiger Instrumente umgesetzt.
- Qualitätssicherung wird sowohl in der akademischen als auch in der beruflichen Bildung mit zunehmender Tendenz als Verzahnung von Verfahren und Rückbindung in einen Qualitätskreislauf im Sinne integrierter QS-Systeme verstanden. Die Verbreitung solcher integrierter Systeme ist bislang jedoch (noch) unzureichend.
- Mit der Entwicklung des DQR verbunden ist die Fokussierung auf den Begriff der Handlungskompetenz. Der Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung ist definiert als berufliche Handlungsfähigkeit. Dieser ist der Ausgestaltung des Kompetenzbegriffes im DQR zwar sehr ähnlich, jedoch nicht völlig deckungsgleich. Ebenso beinhaltet der Begriff des fitness for purpose in der akademischen Bildung verschiedene Aspekte der Handlungskompetenz, wird jedoch sehr profilspezifisch gehandhabt.
- Vor dem Hintergrund des Ziels einer bildungsbereichsübergreifenden Verlässlichkeit ist differenziert zu betrachten inwiefern und in welcher Form die eingesetzten QS-Systeme insbesondere Ergebnisqualität erfassen und anhand welcher Qualitätsziele und -begriffe diese gemessen wird.

- Ungeklärt ist zudem die Frage nach der geeigneten Aufnahme und Validierung non-formal bzw. informell erworbener Kompetenzen.
- Im Hinblick auf die Einführung eines Qualifikationsrahmens ist zu fragen, welche Aussagekraft die Zertifizierungen bezüglich der Implikationen des DQR haben und ob bzw. welchen Mehrwert (bildungsbereichsübergreifende) Zertifizierungen bieten würden.

Schlussfolgerungen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Hochschulen und berufliche Fortbildungseinrichtungen trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen auf dem Feld der Qualitätssicherung in ähnlicher Weise aktiv sind und sich auf vergleichbaren Entwicklungspfaden befinden. Das betrifft vor allem das verwendete Instrumentarium und den Trend zur Implementierung institutioneller Qualitätssicherungssysteme. Die Umsetzung von Regelkreisläufen der Qualitätssicherung ist bislang jedoch weder in der beruflichen noch in der akademischen Bildung flächendeckend und umfassend erfolgt. Die Implementierung eines geschlossenen Regelkreises würde bedeuten, dass eine Organisation eine schlüssige Rückkopplung zwischen Strategie, Struktur/Input, Prozessen und Ergebnissen herstellen kann.

Die Hauptdiskrepanz zeigt sich beim Gegenstand der Qualitätssicherung, d.h. Hochschulen und berufliche Fortbildungseinrichtungen verfolgen unterschiedliche Bildungsziele, die mit unterschiedlichen Qualitätsansprüchen verbunden sind. Auch die institutionalisierten Bestandteile der Qualitätssicherung unterscheiden sich deutlich, was an der unterschiedlichen Organisation beider Bildungsbereiche liegt: Der bundesweiten Regelung der beruflichen Bildung durch Berufsordnungen steht der gewollte Wettbewerb zwischen einzelnen Hochschulen gegenüber. Elemente der Qualitätssicherung der beruflichen Bildung, die insbesondere die bundesweite Abstimmung betreffen, werden von den Hochschulen derzeit nicht angestrebt.

Die durch den DQR entstehenden neuen Kompetenz- und Qualitätsanforderungen lassen sich in die bestehenden Verfahren der Qualitätssicherung integrieren. Bestehende Empfehlungen in den jeweiligen Bereichen auf nationaler wie auch internationaler Ebene (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area bzw. auch der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung) können dabei Ausgangspunkte für einen bildungsbereichsübergreifenden Austausch bzw. einen gemeinsamen Abgleich der „neuen“ Anforderungen mit den bestehenden Systemen bilden.

Dabei ist die Umsetzung einer Qualitätssicherung, die dem dargestellten Anspruch eines umfassenden Qualitätssicherungssystems genügt und den im EQR formulierten Standards und Rahmenseetzungen entspricht, sowohl für berufliche wie akademische Bildungsakteure ein Ziel, das noch weiterer Anstrengungen bedarf. Um diesen Prozess weiter voranzutreiben, bietet die Umsetzung des DQR eine Chance, die genutzt werden sollte.

Selbst wenn Qualitätssicherung mittels vergleichbarer Prozesse umgesetzt wird, bleiben die Ergebnisse dieser Prozesse unterschiedlich. Damit kann Qualitätssicherung zwar einen Beitrag zur Verlässlichkeit von Lernergebnissen leisten, jedoch keine Aussage über die Gleichwertigkeit treffen. Um die im Rahmen des DQR angestrebte Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen zu erreichen, müssen die vermittelten Kompetenzen gegenseitig anerkannt werden. Dies erfordert ein gegenseitiges Vertrauen, zu dessen Entwicklung die Qualitätssicherung einen entscheidenden Beitrag leisten kann. Darüber hinaus bedarf es jedoch zusätzlich einer Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland.

1 Auftrag und Zielsetzung

Qualität und Qualitätssicherung sind Schlüsselbegriffe sowohl in der beruflichen als auch der akademischen Bildung. In der inhaltlichen Ausgestaltung und im Umfang weichen die beiden Bereiche jedoch erheblich voneinander ab. Bedingt durch die unterschiedlichen föderalen und institutionellen Zuständigkeiten für Qualität in der beruflichen und akademischen Bildung existieren verschiedene Vorstellungen sowie Instrumente und Methoden, um Qualität zu bestimmen und zu sichern.

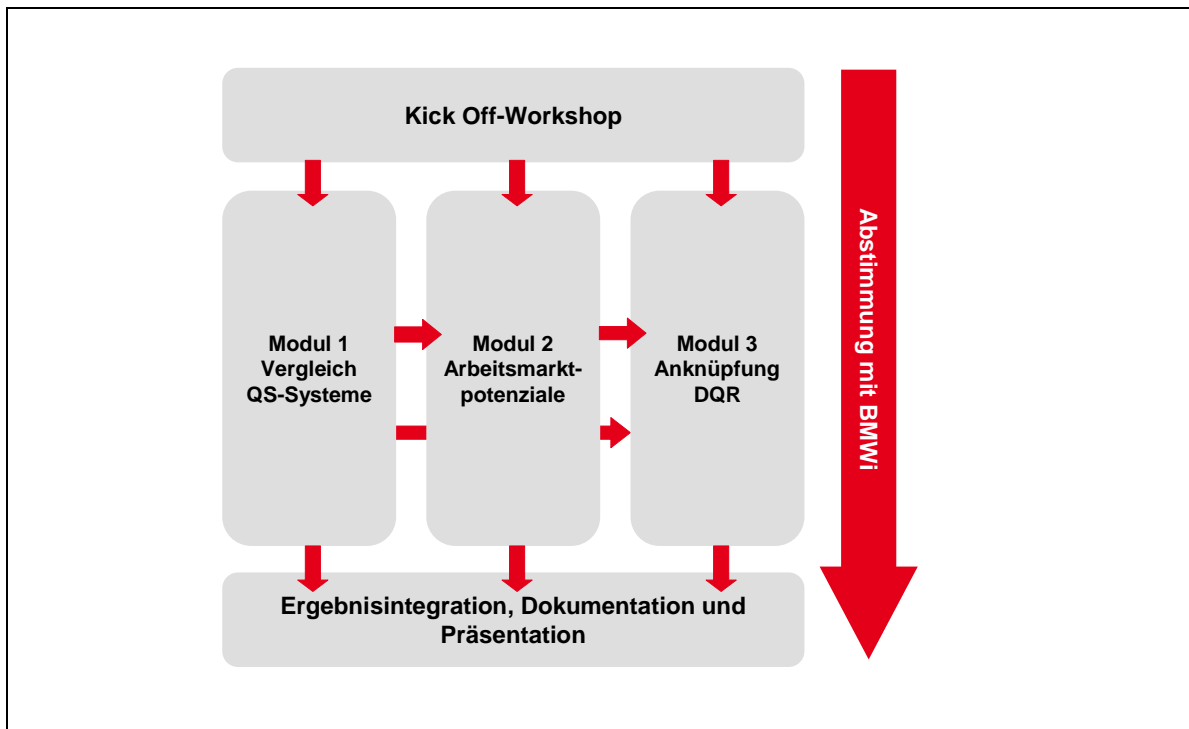
Vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Diskussion um einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sowie die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen benötigt das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) eine Beurteilungsgrundlage, um Hinweise zu einer zukünftigen Gestaltung von Qualitätssicherung zu erhalten, die mit dem Selbstverständnis des DQR kompatibel ist und die es zugleich ermöglicht, den beiden unterschiedlichen Bildungssäulen, akademische und berufliche Bildung, gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang wurde die Prognos AG in Zusammenarbeit mit der CHE Consult GmbH im Juli 2008 vom BMWi mit einer Studie zum „Synoptischen Vergleich der Qualitätssicherungssysteme für die berufliche und akademische Bildung“ beauftragt.

Im Mittelpunkt der Studie steht dabei einerseits die Schaffung einer fundierten wissenschaftlichen Grundlage sowie andererseits die Ableitung von Anknüpfungspunkten zur aktuellen politischen Debatte und zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Die Studie konzentriert sich daher auf drei Module:

- den Vergleich der Qualitätssicherungssysteme beruflicher und akademischer (Hochschul-)Bildung anhand einer synoptischen Gegenüberstellung,
- die empirische Bestandsaufnahme der Arbeitsmarktpotenziale von Absolventen beruflicher und akademischer Bildung im Vergleich, sowie
- das Aufzeigen von Anknüpfungspunkten zum in Arbeit befindlichen DQR.

Abbildung 1: Überblick über das Projektdesign



Quelle: Prognos AG

Gegenstand des **ersten Moduls** (Kapitel 3 bis 5) ist die Erarbeitung einer systematischen und synoptischen Gegenüberstellung der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. Dabei liegt der Fokus ausschließlich auf der Lehr- und Lernqualität. Andere zentrale Bereiche wie z.B. Forschung, die ebenfalls einer systematischen Qualitätssicherung bedürfen, bleiben angesichts der eingangs erläuterten Aufgabenstellung der Studie außen vor.

In Kapitel 3 wird zunächst auf die QS-Systeme in der beruflichen Bildung eingegangen; Kapitel 4 stellt den Entwicklungsstand im Bereich der akademischen Bildung dar. Mit Hilfe eines Analysemodells, welches bereichsübergreifende Kriterien für lehr- und lernbezogene Qualitätssicherungssysteme definiert, werden daran anschließend in Kapitel 5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Qualitätssicherungssystemen herausgearbeitet und synoptisch in einer Übersicht gegenübergestellt.

Gegenstand des **zweiten Moduls** (Kapitel 6) ist eine empirische Bestandsaufnahme der Arbeitsmarktpotenziale von Absolventen beruflicher und akademischer Bildung im Vergleich. Die realisierten Arbeitsmarkterfolge von beruflicher und akademischer Bildung sind wichtige Indikatoren für die Qualität des Bildungswesens. Die zunehmende Orientierung der Qualitätsdiskussion auf Output bzw. Outcome-Faktoren, d.h. das Lernergebnis und die Wirkung der Bildungsabschlüsse auf die individuelle Leistungsfähigkeit, wird für

die Frage nach der Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen immer wichtiger. Die Verwertbarkeit der Ausbildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt gibt Auskunft darüber, inwiefern das Bildungswesen bzw. die Qualität der erworbenen Bildungsabschlüsse dazu beiträgt, die grundlegenden Ziele von Bildung – der umfassenden individuellen und gesellschaftlichen Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben – zu erreichen.

Für alle Analysen liegen die beiden Vergleichsgruppen ‚Absolventen der beruflichen Ausbildung‘ und ‚Absolventen der Hochschulbildung‘ zu Grunde.

Gegenstand des **dritten Moduls** (Kapitel 7) ist es, Anknüpfungsmöglichkeiten der ermittelten Ergebnisse aus den vorangegangenen Modulen zum geplanten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) aufzuzeigen. Dabei werden durch eine Inhaltsanalyse vorhandener Materialien zum DQR sowie mittels Gesprächen mit am Entwicklungsprozess beteiligten Akteuren der Diskussionsstand aus unterschiedlicher Perspektive ermittelt. Daran anschließend werden die Implikationen eines DQR hinsichtlich von Qualitätssicherung aufgezeigt und diese vor dem Hintergrund der erarbeiteten Synopse reflektiert.

2 Gegenstand und Fragestellung

Das Zusammenwachsen Europas hat immense Wirkungen sowohl auf die berufliche als auch die akademische Bildung. Im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses² und des Bologna-Prozesses³ vollziehen sich seit Ende der 90er Jahren tief greifende Reformen⁴, die auf eine strukturelle Vereinheitlichung abzielen. Die übergreifende Klammer dafür bildet der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)⁵, der zur Zeit in den beteiligten Ländern in nationale Qualifikationsrahmen umgesetzt werden soll. Der EQR ist eine Art „Übersetzungshilfe“, welche es ermöglicht, Qualifikationen europaweit vergleichbar zu machen. Dies geschieht durch die Einstufung des Kompetenzerwerbs in definierte Niveaustufen. Eine weitere zentrale Rolle bei der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes spielt die Qualitätssicherung der Bildungsangebote. EU-Bürger/-innen, die im Ausland Teile ihrer Berufsausbildung oder ihres Hochschulstudiums absolvieren, sollen dies in der Gewissheit tun, dass die dort erzielten Leistungen in ihrem Heimatland anerkannt werden. Zudem ist eine vergleichbare Bildungsqualität in den europäischen Ländern wichtig, damit sich diese als gemeinsamer Anbieter auf dem internationalen Bildungsmarkt positionieren können. Das betrifft vor allem die europäische Hochschulbildung, welche ihre Studierenden inzwischen weltweit rekrutiert. Demgegenüber ist die berufliche Bildung eher national orientiert.

Im Zuge der verstärkten Qualitätsorientierung kam es zunächst zu einem zunehmenden Einsatz einzelner Qualitätssicherungsinstrumente (QS-Instrumente), die v.a. ziel- oder prozessorientiert eingesetzt wurden (so z.B. die Lehrevaluationen, welche die Erreichung von Ausbildungs- und Lernzielen überprüfen, die Einbeziehung von Stakeholdern in den Prozess der Curriculumsentwicklung oder Absolvent/-innenbefragungen, die Auskunft über Arbeitsmarkt- und Berufschancen geben). Inzwischen setzt sich mehr und mehr die Erkenntnis durch, dass die einzelnen Instrumente und Verfahren stärker zusammenwirken müssen. Vor diesem Hintergrund implementieren etliche Bildungsrichtungen die Arbeit mit Qualitätssicherungssystemen (QS-Systemen). Diese verbinden Zielsetzungen, Prozesse und Ergebnisse zu einem Qualitätskreislauf. Gemäß der Literatur (vgl.

2 Vgl. dazu z.B. Rat der Europäischen Union 2002: Entwurf einer Entschließung des Rates zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung, http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution_de.pdf.

3 Vgl. die offizielle Bologna-Website: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, Zugriff am 26.12.08.

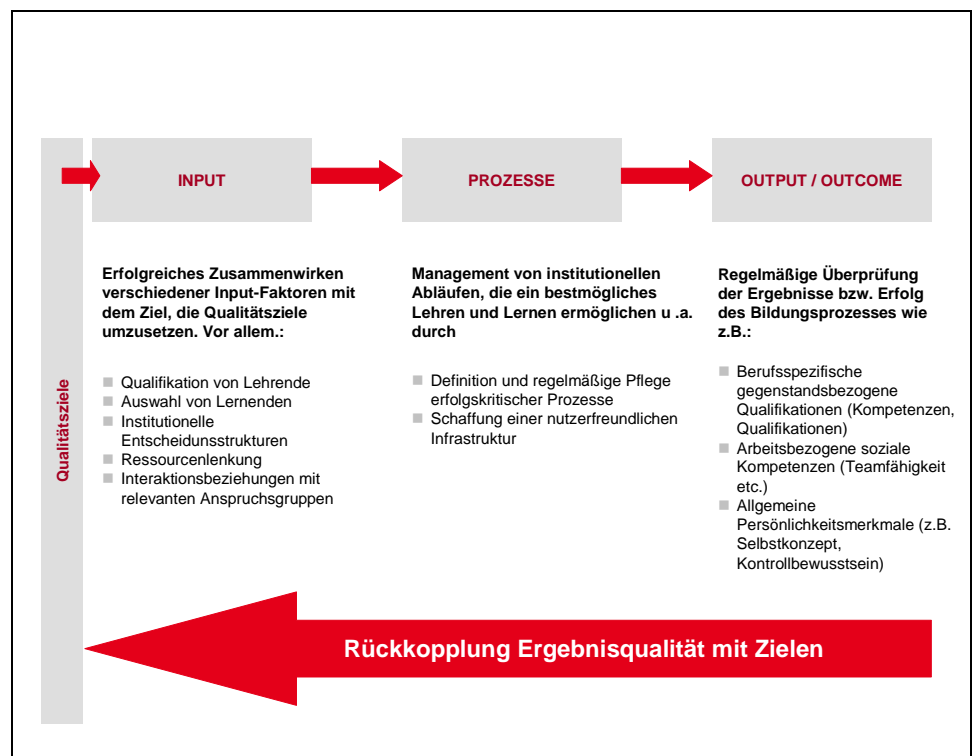
4 Vgl. dazu für den Hochschulbereich z.B. die internationale Vergleichsstudie von CHE, CHEPS und NIFU-STEP unter: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/curricular2_en.pdf und http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/higherextent2_en.pdf.

5 Der auf europäischer Ebene verwendete englische Fachterminus lautet „European Qualification Framework“ (EQF).

Kamiske / Brauer 2003: 210ff.; Stockmann 2006: 24ff.; Zollondz 2002: 189ff.) weisen QS-Systeme folgende Elemente auf:

- Qualitätspolitik
- Strategische und operative Qualitätsziele
- Verantwortung der Leitung für die Umsetzung der Qualitätsziele
- Vorhandensein eines angemessenen Inputs (strukturelle, personelle und finanzielle Voraussetzungen zur Verwirklichung der Qualitätsziele)
- Prozessmanagement
- Prüfung der Ergebnisqualität
- Rückkopplung zwischen Ergebnisqualität und Zielen

Abbildung 2: Kernelemente von Qualitätssicherungssystemen im Bildungsbereich



Quelle: Prognos AG; CHE Consult GmbH

Hauptzweck von QS-Systemen ist der strategische, d.h. mittel- und langfristige Erfolg einer Organisation durch qualitativ hochwertige Leistungen. Dazu braucht es eine klare Qualitätspolitik und -strategie inklusive operativer Ziele. Zudem müssen sowohl die or-

ganisationsinternen Voraussetzungen (Strukturen, Ausstattung, Finanzen etc.), Abläufe (Prozesse) und Ergebnisse als auch die externen Anforderungen aus dem relevanten Umfeld in das strategische Konzept eingehen. Dadurch soll ein „Frühwarnsystem“ entstehen, das zum rechtzeitigen Erkennen von Fehlentwicklungen und zur Umsetzung notwendiger Umsteuerungs- und Verbesserungsmaßnahmen führt. Dabei spielt das Prozessmanagement eine zentrale Rolle: Fehlentwicklungen sollen nicht erst bei der Ergebnisprüfung erkannt, sondern möglichst im Vorfeld vermieden werden. Dies geschieht durch die regelmäßige „Pflege“ der internen Abläufe, deren reibungsloses Funktionieren gemäß Qualitätsmanagement-Philosophie eine wesentliche Grundvoraussetzung für eine hohe Leistungsqualität der Organisation ist. QS-Systeme basieren – genau wie im Peer Review – auf einem Regelkreismodell (PDCA = Plan, Do, Check, Act). Vor diesem Hintergrund besitzen QS-Systeme eine starke Nähe zu Organisations- und Personalentwicklung und integrieren die damit verbundenen Methoden.

Im Bildungsbereich sind solche idealtypischen QS-Systeme bislang kaum realisiert. Die Entwicklung im Hochschulsektor und im Bereich der beruflichen Bildung, hier vor allem in der beruflichen Weiterbildung, geht jedoch deutlich in diese Richtung. Allerdings müssen je nach Organisationstyp bei der Umsetzung spezielle Anforderungen in das QS-System integriert werden. Diese sind kontextabhängig, d.h. sie fallen je nach Art und Beschaffenheit der Qualitätsansprüche, welche durch die Stakeholder an die Institution herangetragen werden, sowie je nach rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen durchaus unterschiedlich aus. Hier gibt es zwischen beruflicher Ausbildung, beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung z.T. erhebliche Divergenzen. Deshalb wird die nun folgende Analyse zum aktuellen Entwicklungsstand der QS-Systeme zunächst bereichsspezifisch dargestellt, bevor die QS-Systeme dann in einer Synopse verglichen werden.

3 QS-Systeme in der beruflichen Bildung

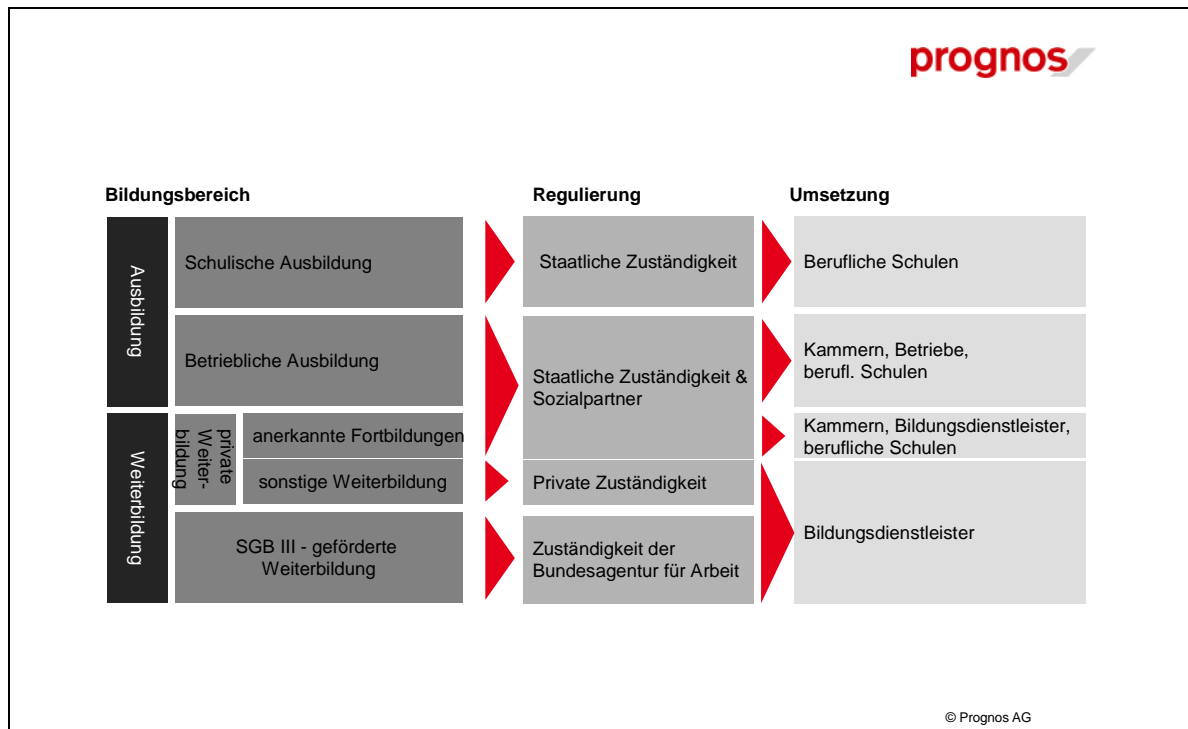
Angelehnt an Managementkonzepte aus der Privatwirtschaft ist die Debatte um Qualität und QS inzwischen auch im Bereich der beruflichen Bildung allgegenwärtig. Kaum eine Veröffentlichung und kaum ein Vortrag kommt ohne die Forderung nach mehr Qualität und besserer QS im Bildungsbereich aus.

Die Gründe für diese hohe Aktualität des Themas in der beruflichen Bildung sind vielschichtig. Konzepte zum QS zielen auf die Erhöhung der Eigenverantwortung von Bildungseinrichtungen, Lehrenden und Lernenden. Durch den hohen Stellenwert, den Bildung in einer wissensbasierten Ökonomie besitzt, durch Europäisierungsprozesse sowie durch die Erhöhung der Durchlässigkeit differenziert sich das Bildungsangebot im Bereich der beruflichen Bildung deutlich. Gleichzeitig leidet die Transparenz. Vor diesem Hintergrund sollen Instrumente zur QS damit insgesamt die Leistungsfähigkeit von Bildungsanbietern steigern, die Transparenz über Angebote erhöhen und das Vertrauen der Kunden vertiefen. QS wird als zentraler Ansatz zur Bewältigung dieser neuen Herausforderungen wahrgenommen.

3.1 Qualitätsbegriff in der beruflichen Bildung

Je nach Bereich bzw. Marktposition werden die Einrichtungen in der beruflichen Bildung von unterschiedlichen Akteurskonstellationen reguliert. Zudem werden die Bildungsmaßnahmen von unterschiedlichen Einrichtungen – teilweise in Kooperation – umgesetzt. Während die schulische Ausbildung in die Zuständigkeit des Staates fällt, wird die duale Ausbildung in einem kooperativen Verfahren durch den Staat im Zusammenspiel mit den Sozialpartnern reguliert. Dies gilt auch für den Bereich der anerkannten Fortbildungen. Die öffentlich geförderte Weiterbildung nach SGB III fällt wiederum in den Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit. Der private Weiterbildungsmarkt ist demgegenüber der am wenigsten rechtlich normierte; er fällt vollständig in private Verantwortung. Dies hat zentralen Einfluss auf die jeweils implementierten QS-Systeme und liefert einen Erklärungsansatz für die Vielfalt der Konzepte und Ansätze. Abbildung 3 stellt die Struktur und Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung graphisch dar.

Abbildung 3: Struktur der beruflichen Ausbildung in Deutschland



Quelle: Prognos 2009

Eine weitere Besonderheit der Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung besteht darin, dass für die duale Ausbildung sowie für den Bereich der anerkannten Fortbildungen mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie der Handwerksordnung (HwO) zwei stark normierende gesetzliche Ordnungen existieren, deren Umsetzung und Konkretisierung durch eine Tradition von vielen Jahrzehnten geprägt wird. Die hier definierten Ordnungsmittel spielen für die Diskussion um die QS in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle, da sie als die wichtigsten – und darüber hinaus noch einheitlichen und bundesweit gültigen – Rahmenvorgaben für die QS in der beruflichen Bildung wahrgenommen und diskutiert werden. Demgegenüber kommt der Diskussion um die Implementierung von QS-Systemen eher eine untergeordnete Bedeutung zu. Das bedeutet jedoch nicht – wie im folgenden auch dargestellt wird – dass kohärente QS-Systeme in der beruflichen Bildung nicht existieren.

Die angewandten QS-Instrumente und -Systeme folgen keinem einheitlichen, übergeordneten Schema. Dies ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten, der Vielzahl der beteiligten Akteure sowie der unterschiedlichen Regulierungsverantwortung und Regulierungsgrade in der beruflichen Bildung schwierig und auch nicht unbedingt zielführend. Deshalb ist die QS im Bereich des freien Weiterbildungsmarkts grundsätzlich von der QS im Bereich der anerkannten Fortbildungsberufe sowie der dualen Ausbildung zu unterscheiden. Auch unterscheiden sich die Instru-

mente zur Qualitätssicherung im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung nach SGB III.

Im Folgenden werden die implementierten QS-Instrumente und -Systeme für die einzelnen Bereiche der beruflichen Bildung daher getrennt dargestellt. Von besonderer Relevanz für den später durchzuführenden Vergleich zwischen den QS-Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung ist dabei der Bereich der anerkannten Fortbildungen nach BBiG bzw. HwO. Mit dem Ziel, über die anerkannten Fortbildungsberufe Absolvent/-innen für Führungspositionen auf mittlerer und höherer Ebene zu qualifizieren, wird durchaus eine Konkurrenzsituation zu Bachelor-Absolvent/-innen von Hochschulen geschaffen. Der Schwerpunkt der folgenden Ausführung liegt daher auf diesem Bereich der beruflichen Weiterbildung.

3.2 QS-Systeme in der beruflichen Weiterbildung

Mit Ausnahme der Weiterbildung in anerkannten Fortbildungsberufen nach BBiG und HwO sowie der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung nach SGB III ist der Weiterbildungsmarkt insgesamt durch eine ausgesprochene Vielfalt und Heterogenität sowie Intransparenz gekennzeichnet (vgl. Diettrich et al. 2005: 3f.). Wie oben bereits dargestellt, existieren für den freien Weiterbildungsmarkt keine übergreifenden ordnungspolitischen Vorgaben. Die Curricula, die Anforderungen und Lernziele sowie die Prüfungen werden in diesem Bereich der freien beruflichen Weiterbildung von jedem Weiterbildungsanbieter eigenständig festgelegt und definiert. Aufgrund der Vielzahl der Anbieter sowie der kaum vorhandenen gesetzlichen Vorgaben ist die Qualität von Abschlüssen, Zertifikaten und Inhalten durchaus heterogen.

Aber auch für Bildungsdienstleister, die im Bereich der anerkannten Aufstiegsfortbildung nach BBiG / HwO tätig sind, werden Qualitätssicherungssysteme zukünftig stark an Bedeutung gewinnen. Die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG), die zum 1. Juli 2009 in Kraft tritt, sieht vor, dass das sog. „Meister-Bafög“ für die Teilnehmer/-innen von Aufstiegsfortbildungen zukünftig nur in Anspruch genommen werden kann, wenn der Bildungsanbieter über ein Qualitätssicherungssystem verfügt. Anbieter, die bisher noch kein Qualitätssicherungssystem implementiert haben, werden sich dieser Entwicklung nicht entziehen können.

Die Novellierung des AFBG implementiert damit für die anerkannten Fortbildungsberufe eine ähnliche Praxis, wie sie bereits seit 2003 mit dem ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Ar-

beitsmarkt für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung bestehen. Aufgrund der Unübersichtlichkeit im Bereich der Weiterbildungsangebote wurden für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung bereits in den späten 1970er Jahren erste Qualitätssicherungsmaßnahmen (bspw. im Rahmen eines Begutachungskatalogs) eingeführt. Mit dem ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt 2003 wurde schließlich im SGB III ein neues Instrumentarium zur Qualitätssicherung implementiert. Träger von Maßnahmen im Rahmen der öffentlich geförderten Weiterbildung werden nur noch nach der Zulassung durch eine fachkundige Stelle für die öffentlich geförderte Weiterbildung zugelassen. Die fachkundigen Stellen wiederum müssen von der Anerkennungsstelle (eingerrichtet bei der BA) akkreditiert werden. Die Anforderungen an die Träger, die Maßnahmen sowie die Qualitätsprüfung sind in den §§ 84-86 SGB III festgeschrieben. Darüber hinaus konkretisiert die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) die Anforderungen.

Vor diesem Hintergrund haben QS-Systeme auf dem Weiterbildungsmarkt weite Verbreitung gefunden. Sie besitzen im Bereich der freien beruflichen Weiterbildung vor allem eine bedeutsame Marketingfunktion. QS-Systeme sollen vor dem Hintergrund eines unübersichtlichen Marktes das Qualitätsbewusstsein sowie die Qualitätsfähigkeit des Weiterbildungsanbieters nach außen hin dokumentieren und somit für die angebotene Weiterbildungsmaßnahme werben (vgl. Ebbinghaus / Krekel 2006: 9).

Bis vor wenigen Jahren existierten noch keine QS-Systeme speziell für den Weiterbildungsbereich. Daher griffen Anbieter zunächst auf Ansätze zurück, die für die gewerbliche Wirtschaft entwickelt worden waren. Dabei kamen insbesondere Modelle nach den ISO-Normen DIN EN 9000ff. sowie EFQM zur Anwendung. Die Lücke, die sich durch das Fehlen adäquater QS-Systeme auftat, wurde schnell geschlossen. Inzwischen gibt es eine Vielzahl bildungsspezifischer Qualitätssicherungssysteme. Diese greifen häufig Ideen und Verfahren der ISO-Normen 9000ff. sowie des EFQM-Modells auf (vgl. Stiftung Warentest 2008: 3f.).

Der folgende Überblick charakterisiert die derzeit am häufigsten in der Praxis vorkommenden QS-Systeme:

Tabelle 1: Übersicht über die wichtigsten Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung

	DIN ISO 9000ff.	EFQM-Qualitätsmodell	QM-Stufenmodell nach PAS 1037	DVWO-Qualitätsmodell	LQW-Modell	QESplus
Ziel	Qualität des Produktionsprozesses	Verbesserungsmöglichkeiten für Produktionsprozesse, Ergebnisse und Menschen	Qualität des Bildungsprozesses	Qualität von Lehr- und Lernprozessen	Gelungenes Lernen	Qualität der Managementprozesse sowie der Bildungsdienstleistungen
Bewertungskriterium	Kundenzufriedenheit	Berücksichtigung der Belange aller beteiligten Akteure	Kundennutzen	Qualität der Lehrenden und Curricula	Spezifische Definition gelungen Lernens durch Bildungsträger	Kundenzufriedenheit
Bewertungsgegenstand	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kundenorientierung ▪ Führung ▪ Einbeziehung MA ▪ Prozessorient. Ressourcenmanagement ▪ Systemorientierter Managementansatz ▪ Sachbez. Entscheidungsfindung ▪ Verbesserung Gesamtleistung ▪ Gute Lieferantenbeziehungen 	Befähigerkriterien: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Führung ▪ MA ▪ Politik & Strategie ▪ Partnerschaften ▪ Ressourcen ▪ Prozesse Ergebniskriterien: <ul style="list-style-type: none"> ▪ MA-bezogen ▪ kundenbezogen ▪ gesellschaftsbezogen ▪ Schlüsselergebnisse 	70 Anforderungen in 4 Teilbereichen definiert: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation führen und entwickeln ▪ Mitarbeiter & Lerninfrastruktur bereitstellen & entwickeln ▪ Bildungsangebote konzipieren, durchführen & evaluieren ▪ Bildungsprozesse messen, analysieren und verbessern 	Erfassung von Lernzielen, Lernerfahrungen sowie Qualität der Lehrenden und der Curricula anhand folgender Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ▪ kognitive ▪ affektive ▪ psychomotorische ▪ selbst zu definierendes Kriterium 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedarfserschließung ▪ Schlüsselprozesse ▪ Lehr-Lern-Prozess ▪ Evaluation ▪ Infrastruktur ▪ Führung ▪ Personal ▪ Controlling ▪ Kundenkommunikation ▪ Strategische Ziele 	ISO Normen werden ergänzt durch konkrete Anforderungen an die Bildungsprozesse wie bspw. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partizipation der Lernenden ▪ Konkrete Lernergebnisse

Verfahren	Zertifizierung	3-stufiges Verfahren; Bewerbung um Qualitätspreise: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ludwig-Erhard-Preis ▪ EFQM-Excellence Award 	3-stufiges Verfahren: Zertifikat (Basis, Standard, Excellence)	Zertifizierung	Qualitätskreislauf: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitätsentwicklung durch Anbieter ▪ Qualitätstestierung: externe Evaluation ▪ Festlegung weiterer Entwicklungsziele 	Zertifizierung
Bezugspunkt	-	-	ISO 9000ff. (& EFQM)	ISO 9000ff.	ISO 9000ff. & EFQM	ISO 9000ff.

In der obigen Darstellung wird deutlich, dass die einzelnen QS-Systeme das Ziel, eine „hohe Qualität der Weiterbildung“ sicherzustellen, sehr unterschiedlich operationalisieren und messen. Damit können – je nach gewähltem Ansatz – unterschiedliche und nur wenig vergleichbare Aussagen über die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen getroffen werden. Dabei ist für diese Unterscheidung nicht nur maßgeblich, ob es sich um die QS-Maßnahmen handelt, die für den Weiterbildungsbereich entwickelt worden sind, oder ob es sich um branchenunabhängige QS-Systeme handelt.

Stark prozessorientierte Systeme wie bspw. ISO 9000ff. oder das QM-Stufenmodell dokumentieren vor allem, dass es dem Bildungsdienstleister wichtig ist, den Wünschen seiner Kunden gerecht zu werden und dass er daher seine eigenen Prozesse immer wieder so anpasst, dass dies möglichst gelingt. Auch die Anwendung des EFQM-Modells dokumentiert dies, hier werden jedoch die „Kund/-innen“ einer Institution breiter definiert. Ähnlich gelagert ist QESplus, wobei hier – im Unterschied zum klassischen ISO 9000ff.-System – auch Anforderungen an die Bildungsprozesse gestellt werden. Damit kann bei der Anwendung des QESplus-Systems von der Qualität der Prozesse stärker auch auf die Qualität der Ergebnisse geschlossen werden.

Wendet eine Bildungseinrichtung hingegen das DVWO-Qualitätsmodell an, liegt ihr Hauptaugenmerk auf der Qualität des Lehrpersonals und dem Erfolg der Lehr- und Lernprozesse. Beim LQW-Modell ist der Maßstab für eine qualitativ hochwertige Bildungsleistung die einrichtungsspezifische Definition von gelungenem Lernen. Dieses QS-System geht von der Annahme aus, dass die Lernenden in hohem Maße selbst für ihren Lernerfolg verantwortlich sind und Bildungseinrichtungen in diesem Prozess nur eine unterstützende Funktion einnehmen können. Diese sollte aber qualitativ hochwertig sein.

Über die vorgestellten institutionellen Ansätze hinaus kommen Gütesiegel als Qualitätsnachweis zum Einsatz, welche von staatlichen Stellen vergeben werden. Das bekannteste Gütesiegel in der beruflichen Weiterbildung ist das gesetzlich im Fernunterrichtsschutzgesetz verankerte ZFU-Siegel für Fernunterrichtsangebote. Für alle Anbieter, die Fernlehreangebote anbieten, greift seit 1977 das FernUSG. Alle Fernlehreangebote müssen durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zugelassen werden. Sowohl die ZFU als auch das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) überprüfen vorab die Eignung der Lehrgänge anhand der Kriterien Lehrgangsziel, Zielgruppe, Didaktik und Methode, Lerninhalte, Lehrgangsmaterialien, Betreuung, Evaluation, Verträge sowie Informations- und Werbematerial (vgl. Stiftung Warentest 2008: 10). Sind alle Qualitätsstandards entsprechend der obigen Kriterien erfüllt, wird das Gütesiegel verliehen. Die zugelassenen Fernlehrgänge werden im Ratgeber für Fernunterricht der ZFU, der viertel-

jährlich erscheint, veröffentlicht. Ein weiteres solches staatliches Siegel ist bspw. auch die Anerkennung nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz („Bremer Modell“), die auch die Anwendung eines prozessorientierten Qualitätsmanagement-Systems voraussetzt.

3.3 QS-Instrumente in anerkannten Fortbildungen nach BBiG / HwO

QS-Systeme beinhalten eine Reihe einzelner QS-Instrumente, welche zu einem Qualitätskreislauf zusammengeschlossen werden. Dabei müssen im Bereich der beruflichen Bildung auch Verfahren berücksichtigt werden, die gesetzlich vorgegeben sind. Die Gesetze zur Ordnung der beruflichen Fortbildung sind das BBiG sowie die HwO. In beiden Rechtsordnungen wird dabei das Prinzip der Zusammenarbeit zwischen Staat und Sozialpartnern bzw. den Selbstverwaltungskörperschaften der Wirtschaft festgelegt.⁶ BBiG und HwO definieren damit einheitliche QS-Instrumente für die berufliche Fortbildung. Darüber hinaus werden beide Rechtsordnungen noch durch weitere Vereinbarungen und Empfehlungen der relevanten Akteure konkretisiert und ausgebaut. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Verfahren für anerkannte Fortbildungen nach BBiG / HwO dargestellt.

3.3.1 Verfahren zur Entwicklung der Curricula

Es existieren rund 131 (vgl. BMBF 2008 und BMWi 2008) anerkannte und damit bundesweit gültige Fortbildungsverordnungen. Bundesweit geregelt sind z.B. die Fortbildungen zum Industriemeister, zum Fachwirt oder Fachkaufmann oder die Fortbildungsverordnungen für Handwerksmeister (vgl. § 53 I BBiG bzw. § 42 HwO).

Zusätzlich zu diesen anerkannten und bundesweit gültigen Fortbildungsverordnungen können auch die zuständigen Stellen eigene, regionale Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen, um damit spezifisch regionalem oder branchenspezifischem Bedarf flexibel Rechnung tragen zu können (vgl. § 54 BBiG bzw. § 42a HwO). Zu der Zahl dieser regional geregelten Fortbildungsverordnungen existiert keine umfassende Übersicht. Nach Auskunft der jeweiligen IHKn existieren jedoch allein bei den IHKn in den Landeshauptstädten knapp 800 regionale Fortbildungsverordnungen. Weitere IHK-Regionen und sonstige zuständige Stellen sind dabei

⁶ Die Erfüllung der hoheitlichen Aufgaben der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft im Rahmen der beruflichen Bildung werden über die Kammeraufsicht der Ländern geprüft. Damit existiert an dieser Stelle eine weitere Prüfinstanz, um die vorschriftgemäße Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zur beruflichen Bildung trotz des überwiegend dezentralen Verfahren sicher zu stellen.

noch nicht berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann ihre Zahl auf jeden Fall auf über 1.000 regionale Fortbildungsverordnungen geschätzt werden. Die Verantwortung für die Entwicklung der Fortbildungscurricula liegt bei der zuständigen Stelle. Um die Vergleichbarkeit und Qualität der Verfahren und der Fortbildungsverordnungen zu sichern, hat der Bundesausschusses für Berufsbildung allerdings bereits 1979 Empfehlungen zu den Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen abgegeben (vgl. Bundesausschuss 1979).

Als weiteres und ergänzendes Instrument zur QS legt die Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung zwischen dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und Spitzenorganisationen der Wirtschaft die Kriterien und Verfahren fest, nach denen sie Fortbildungsregelungen des Bundes und der zuständigen Stellen anstreben wollen (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für die Berufsbildung 2008). So ist in dieser Vereinbarung bspw. festgelegt, dass eine bundesweit gültige Fortbildungsordnung beantragt wird, wenn im selben Beruf über fünf Jahre hinweg in fünf Bundesländern mindestens 500 Prüfungsteilnehmer/-innen zu konstatieren sind und es sich um eine Aufstiegsfortbildung handelt.

Am eigentlichen Verfahren zur Erarbeitung bzw. zum Erlass einer Rechtsverordnung sind die Sozialpartner, Bund, Länder, BMBF bzw. BMWi und das BIBB beteiligt. Das Verfahren zum Erlass bundesweit gültiger Rechtsverordnungen im Bereich Industrie und Handel findet dabei in drei Phasen statt. Nach der Verfahrenseinkleitung (wichtig ist hier insbesondere eine Bedarfsprüfung) wird ein Entwurf durch den BIBB-Fachbeirat erarbeitet und mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern diskutiert. In der dritten Phase wird über diesen Entwurf schließlich abgestimmt und die Rechtsverordnung erlassen. Um die Qualität des Erlasses zu sichern, bindet das BBiG den Erlass der Verordnung an eine wichtige Voraussetzung: Für den Erlass ist die Anhörung im Hauptausschuss des BIBB erforderlich. Der Hauptausschuss ist paritätisch besetzt und darüber hinaus sind hier auch Bund, Länder und Kommunen sowie die Wissenschaft vertreten. Im Handwerk ist das Verfahren ebenfalls in drei weitgehend ähnlichen Phasen organisiert. Das zuständige Ministerium ist hier allerdings das BMWi. Die Erarbeitung der neuen Ordnungen wird dabei gemeinsam von Fachverbänden und Fachgewerkschaften unter Moderation des DHKT erarbeitet. Das Verfahren wird dabei von einer handwerksinternen Vereinbarung definiert. Die Einhaltung dieses Verfahrens ist ein zentrales Kriterium für den Erlass einer neuen Rechtsverordnung durch das BMWi, das damit als externe Akkreditierungsinstanz fungiert.

Für die Erarbeitung und den Erlass von besonderen Rechtsvorschriften auf regionaler Ebene durch die zuständigen Stellen haben die IHKs einen Qualitätsstandard für die Bedarfsermittlung und die Entwicklung von Fortbildungsprüfungen erarbeitet. Das Verfahren ist dabei in die gleichen Phasen gegliedert wie das Ver-

fahren beim Erlass bundesweiter Verordnungen. Zusätzlich wird auch hier durch das BBiG ein weiteres Qualitätssicherungsinstrument kodifiziert: Die jeweilige Verordnung ist vor dem Erlass durch den ebenfalls paritätisch besetzten regionalen Berufsbildungsausschuss anzuhören.

3.3.2 Strukturelemente des Curriculums

Für beide Ordnungswege (bundesweite Regelungen und regionale Regelungen) bestehen gesetzliche Vorgaben, die die Strukturelemente der Fortbildungsverordnungen definieren. Damit definiert das BBiG den Qualitätsstandard für die Fortbildungsordnungen. Festgelegt ist, dass die Verordnungen mindestens die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, die Zulassungsvoraussetzung und insbesondere die Prüfungsanforderungen sowie das Prüfungsverfahren enthalten müssen (vgl. § 53 II BBiG; § 54 BBiG). Ergänzt und präzisiert werden diese Vorgaben durch die entsprechenden Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für die Berufsbildung 2008; Bundesausschuss 1976, 1979).

3.3.3 Angewandte Kompetenzbegriffe

Der beruflichen Fortbildung im Regelungsbereich von BBiG und HwO liegt berufliche Handlungskompetenz als zentraler Bezugspunkt zu Grunde:

„Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ (§ 1 IV BBiG)

Das novellierte BBiG definiert berufliche Handlungsfähigkeit als „notwendige berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“. Die neue Gesetzesfassung löst die alte Definition ab, nach der berufliche Handlungsfähigkeit als „notwendige berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse“ definiert war. In dieser Neudefinition artikuliert sich auch die stärkere Kompetenzorientierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Diese stärkere Kompetenzorientierung wird auch in den ordnungspolitischen Vorgaben zunehmend aufgegriffen und es wird versucht, die starke Orientierung an einer abgegrenzten Beruflichkeit und formalen Qualifikationen zugunsten einer stärkeren Orientierung an beruflichen Kompetenzen zumindest zu ergänzen. Exemplarisch für diesen Versuch einer stärkeren Kompetenzorientierung in der beruflichen Fortbildung ist die Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems in Deutschland, die 2002 in Kraft trat. Auch für den Bereich der in BBiG und HwO normierten Fortbildungsordnungen ist hier die Abkehr von einem kursorientierten, theorielastigen Lernen hin zu einem handlungsorientierten und erfahrungsbasierten Kompetenzerwerb als konstitutive Bestandteile eingeführt worden (vgl. Diettrich 2005: 14f.). Ein weiteres Indiz für die Kompetenzorientierung in der beruflichen

Fortbildung ist die Tatsache, dass ein Fortbildungsberuf in der Regel über unterschiedliche Ausbildungsberufe erreicht werden kann. Der Fortbildungsberuf „Maschinenbautechniker/-in“ kann bspw. auf Grundlage unterschiedlicher Mechaniker-Ausbildungsberufe sowie auf Grundlage des Ausbildungsberufs „Technische/r Zeichner/-in“ erreicht werden.

3.3.4 Gestaltung der Zielfunktionen

Über die allgemeine Definition des Kompetenzbegriffes im BBiG hinaus sind die Zielfunktionen der anerkannten Fortbildungsverordnungen nicht einheitlich bestimmbar sondern variieren in den unterschiedlichen Fortbildungsgängen. Für die jeweiligen Fortbildungsverordnungen müssen daher die Zielfunktionen individuell abgeleitet werden.

3.3.5 Gestaltung der inhaltlichen und methodischen Anforderungen

Basis für die Gestaltung der inhaltlichen und methodischen Anforderungen in der beruflichen Fortbildung sind die Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung über die „Kriterien und Verfahren für den Erlass von Fortbildungsverordnungen und deren Gliederung“ sowie über die „Fortbildungsverordnungen der zuständigen Stellen“ aus den Jahren 1976 bzw. 1979.

„In Fortbildungsverordnungen sollen jeweils die konkreten Anforderungen präzisiert und dargestellt werden. Die Regelungen der beruflichen Fortbildung durch Rechtsvorschriften für die Prüfung bei den zuständigen Stellen sollte durch eine Lehrgangsempfehlung ergänzt werden, um ein vergleichbares Qualifikationsniveau zu ermöglichen.“ (Bundesausschuss 1979)

Mit diesen Empfehlungen des Bundesausschusses zur Ergänzung von Fortbildungsverordnungen soll der der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Fortbildungsverordnungen nach BBiG / HwO in der Regel nicht einzelne Fortbildungsmaßnahmen definieren, sondern in diesen Ordnungen nur die Prüfungen sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen geregelt werden. Die Lehrgangsempfehlungen sollen hier vereinheitlichend wirken und die inhaltlichen und methodischen Anforderungen von Fortbildungsgängen vereinheitlichen.

Darüber hinaus werden die inhaltlichen und methodischen Anforderungen der anerkannten Fortbildungsberufe in der „Systematik von Qualifikationsebenen in der geregelten Aufstiegsfortbildung nach BBiG“ aus dem Jahr 2000 konkretisiert. Diese Systematik definiert für die Fortbildungsverordnungen in Industrie und Handel drei Qualifikationsebenen als Grundlage für die Gestaltung der Rechtsvorschriften für Fortbildungsverordnungen des Bundes sowie der zu-

ständigen Stellen und ordnet bestehende Fortbildungsregelungen diesen drei Qualifikationsebenen zu (vgl. BMBF 2002):

- *„Auf der ersten Ebene werden Fortbildungsabschlüsse angeordnet, die sich von der Ausbildung durch bestimmte Zusatzqualifikationen abheben, wie sprachliche Qualifikationen, Beratungskompetenzen, Spezialkenntnisse von Produkten und Produktionsverfahren.*
- *Die zweite Qualifikationsebene ist das Niveau der mittleren Fach- und Führungskräfte, hier sind insbesondere die Abschlüsse von Meistern, Fachwirten und Fachkaufleuten angesiedelt.*
- *Der dritten Ebene sollen die Qualifikationen für die Leitungsfunktionen mittelständischer Unternehmen bzw. von dezentralen Organisationseinheiten großer Unternehmen zugeordnet werden.“*

Diese Definition von Qualifikationsebenen stellt neben den Vorgaben des BBiG ein weiteres Instrument zur QS in der beruflichen Aufstiegsfortbildung dar.

3.3.6 Ausgestaltungen von Prüfungen

Für anerkannte Fortbildungsabschlüsse legt die Fortbildungsverordnung das Ziel, Voraussetzungen und die Inhalte der jeweiligen Fortbildungsabschlussprüfung fest. Die Fortbildungsverordnung als Ordnungsvorgabe normiert die Prüfungsdurchführung einheitlich und stellt damit ein zentrales Instrument zur QS dieser Weiterbildungsabschlüsse dar. Analog zur beruflichen Ausbildung werden die Prüfungen in diesen Fortbildungsgängen von den jeweils zuständigen Stellen bzw. dem dort eingerichteten Prüfungsausschuss abgenommen (vgl. § 56 BBiG). Für bundesweit geregelte Fortbildungsordnungen können nach der Vereinbarung von DGB und den Spitzenverbänden der Wirtschaft zentrale Prüfungen durchgeführt werden – mit Ausnahme des Handwerks – dennoch sollen zentrale Prüfungen nicht grundsätzlich durchgesetzt werden. In der Praxis werden für rund 50 verschiedene anerkannte Fortbildungsabschlüsse zentrale Prüfungsaufgaben gestellt, was als zusätzliches QS-Instrument wirken soll. Zu nennen ist an dieser Stelle insbesondere das QS-System der DIHK-Bildungs-GmbH, das die Qualität für die bundeseinheitlich gestellten Prüfungsaufgaben sichert. Dazu wurde ein QS-System nach ISO 9001:2000 installiert, das von der CERTQUA⁷ überwacht und zertifiziert wird. Alle externen Partner (Experten, Druckereien, Kurrier-

⁷ Als auf Bildungseinrichtungen spezialisierte Zertifizierungsgesellschaft der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e. V. spielt die CERTQUA für die Zertifizierung der Qualitätssicherungsverfahren der Kammern eine wichtige Rolle. Wie oben dargestellt ist CERTQUA-Zertifizierung der Kammern freiwillig.

dienste, usw.), die an der Erarbeitung der Prüfungsaufgaben beteiligt sind, werden schriftlich zu Einhaltung der Qualitätsstandards verpflichtet. Alle für die Aufgabenstellung notwendigen Prozessabläufe werden innerhalb dieses Systems dokumentiert, transparent und qualitätsgesichert. Die Einhaltung dieses Standards auf Ebene der einzelnen IHKn ist freiwillig. Zu Beginn des Jahres 2008 hatten sich 20 IHKn diesem externen Zertifizierungsverfahren unterzogen. Damit eine bundesweit einheitliche Verfahrensweise auch für die nicht zentral geprüften Fortbildungsberufe gewährleistet ist, gibt es darüber hinaus eine ebenfalls zwischen den Wirtschafts- und Sozialpartnern abgestimmte Musterprüfungsordnung für die einzelnen Fortbildungsberufe.

Im Bereich der Prüfungsverfahren des Handwerks nach §§ 44 und 51a der HwO sichern die verantwortlichen Landesbehörden bzw. die mit der Geschäftsführung der Meisterprüfungsausschüsse beauftragten Handwerksammern die Qualität der Prozessabläufe. Die „Verordnung über die gemeinsamen Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk“ (AMVO) sowie die „Verordnung über das Zulassungs- und Prüfungsverfahren für die Meisterprüfung im Handwerk“ (MPVerfVo) regeln die Qualitätsansprüche an die Prüfungsverfahren. Qualitätsansprüche werden innerhalb dieser Verordnungen für die Besetzung der Prüfungsausschüsse, das Zulassungs- und Anmeldeverfahren sowie den Prüfungsablauf definiert. Die inhaltliche Qualität der Meisterprüfungen und damit die von dem potenziellen Handwerksmeister nachzuweisenden Handlungskompetenzen werden ebenfalls in der AMVO sowie dem Meisterprüfungsberufsbild der gesetzlich definierten Meisterprüfungsverordnung festgelegt.

3.3.7 Weitere wichtige QS-Instrumente für Weiterbildung in anerkannten Fortbildungsberufen

Es wurde deutlich, dass für die anerkannten Fortbildungsberufe für zentrale qualitätsrelevante Dimensionen über die zentralen Rechtsvorschriften und die zusätzlichen Vereinbarungen der Wirtschafts- und Sozialpartner bereits einheitliche und detaillierte Regelungen zu den Rahmenbedingungen und zentralen Abläufen der beruflichen Fortbildung bestehen. Zusätzlich werden diese QS-Instrumente aufgewertet durch die lange Tradition und Erfahrung, über die die beteiligten Institutionen in der kooperativen Umsetzung dieser Gesetze verfügen.

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese QS-Instrumente vor dem Hintergrund der Definition eines Qualitätssicherungssystems, dass dieser Studie zugrunde liegt, alleine noch kein QS-System darstellen, auch wenn dieses sich aus dem BBiG bzw. der HwO sowie den weiteren Vereinbarungen und Empfehlungen ableiten. Dazu müssen diese Instrumente in einen ganzheitlichen Qualitätskreislauf integriert werden, der auch die Prozesse auf der Ebene

der einzelnen zuständigen Stelle sowie den Output der Fortbildungsgänge in den Blick nimmt.

Ein Beispiel für ein solches QS-System ist das der IHKn. Hier bilden die Vorgaben des BBiG als Qualitätsstandard die Grundlage des QS-Systems. Über die BBiG-Vorgaben hinaus kommen weitere Kriterien und Instrumente zur Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Fortbildung zum Einsatz und werden (sofern vorhanden) in das QS-System der jeweiligen IHK integriert. Beispiele für solche Instrumente sind die Qualitätsstandards für die Durchführung von Fortbildungsprüfungen, verbindlich anzuwendende Musterprüfungsordnungen sowie ein separat zertifiziertes QS-System für die Handhabung von Prüfungsaufgaben. Darüber hinaus evaluieren IHKn und HWKn im Rahmen ihrer QS der beruflichen Fortbildung die Ergebnisse ihrer Arbeit. Die Instrumente sind hier Statistiken zu Prüfungen, Bestehensquoten, Geschlechterverteilung, Teilnehmer/-innenzahlen usw. sowie die fünfjährige Erfolgsumfrage der IHKs von Absolvent/-innen beruflicher Fortbildungen, in der die Verwertbarkeit der Prüfungen für Einzelpersonen und Unternehmen abgefragt werden. Um die Rückkopplung der Ergebnisse dieser Evaluationen in einem kohärenten Qualitätskreislauf sicher zu stellen, müssen diese Ergebnisse in das QS-System einfließen und ggf. Modifikationen in der Aufstiegsfortbildung nach sich ziehen. Derart weitreichende QS-Systeme sind noch nicht flächendeckend für alle zuständigen Stellen erreicht.

3.4 QS-Systeme in der beruflichen Ausbildung

Für einen Vergleich der QS-Systeme in der beruflichen und akademischen Bildung ist der Bereich der beruflichen Ausbildung vor allem von Bedeutung, weil ein qualifizierter beruflicher Ausbildungsabschluss die Voraussetzung für die Teilnahme an einer Veranstaltung zur beruflichen Fortbildung in einem nach BBiG / HwO anerkannten Fortbildungsberuf ist. Damit wirkt sich die Qualität der beruflichen Ausbildung indirekt auch auf die Qualität der beruflichen Weiterbildung aus. Vor diesem Hintergrund sollen die wichtigsten Verfahren zur QS in der beruflichen Ausbildung im Folgenden ebenfalls dargestellt werden. Die Darstellung wird dabei jedoch deutlich kürzer und weniger ausführlich als für den Bereich der beruflichen Weiterbildung ausfallen, da die Absolvent/-innen beruflicher Ausbildungsgänge mit Absolvent/-innen akademischer Ausbildungsgängen auf dem Arbeitsmarkt nicht unmittelbar konkurrieren.

QS-Systeme sind in der beruflichen Ausbildung noch weniger verbreitet als in der beruflichen Weiterbildung. Als ein in hohem Maße rechtlich normierter Bildungsbereich sind die grundlegenden QS-Instrumente für die beruflichen Ausbildungen analog zur Aufstiegs-

fortbildung gesetzlich im BBiG sowie in der HwO festgelegt. Darüber hinaus ist die Angebotsseite des Ausbildungsmarkts im Unterschied zum Markt der Weiterbildungsanbieter sehr viel weniger marktförmig organisiert. Die hohe rechtliche Normierung, von Marktmechanismen vergleichsweise gut geschützte Bildungsanbieter haben den Druck zur Implementierung kohärenter QS-Systeme bisher gemindert. Darüber hinaus gestaltet die Beteiligung unterschiedlicher Akteure in der dualen Ausbildung (Berufsschulen, Betriebe und Kammern) die Implementierung umfassender Qualitätskreisläufe schwierig.

Dennoch konnten sich auch die Akteure der beruflichen Ausbildung dem Trend zur stärkeren QS ihrer Prozesse nicht entziehen. Sowohl auf der betrieblichen Ebene, als auch an den beruflichen Schulen haben QS-Systeme in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

Betriebliche Ebene Insbesondere große Unternehmen haben in den letzten Jahren umfassende QS-Systeme eingeführt. Aufgrund der umfassenden Erfahrung großer Unternehmen in anderen Kontexten war die Akzeptanz für solche Ansätze vergleichsweise hoch. Unternehmen griffen dabei entweder auf bestehende Konzepte wie bspw. EFQM oder ISO 9000ff. zurück oder entwickelten – angelehnt an diese Tools – eigene Modelle wie bspw. bei EADS, Lufthansa Technik oder VW (vgl. Euler 2005: 51ff.; Ebbinghaus 2006). Die wichtigsten Instrumente, die innerhalb dieser Qualitätssicherungssysteme zum Einsatz kommen, sind Kennzahlen, welche die für die betriebliche Ausbildung festgelegten Qualitätsziele operationalisieren. Hinzu kommen unterschiedliche Feedbacksysteme, die anhand von Fragebögen bzw. 360°-Feedbacks die Qualität der Ausbildung erheben. Dabei werden Auszubildende und Ausbilder/-innen immer in das Feedback einbezogen, Lufthansa Technik bezieht darüber hinaus auch die Mitauszubildenden in das Feedback mit ein.

Schulische Ebene Auch an beruflichen Schulen sind in letzter Zeit vermehrt QS-Instrumente zum Einsatz gekommen. Im Gegensatz zu den betrieblichen Ansätzen ist Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen ein noch vergleichsweise neues Thema. Ihre Bedeutung hat erst mit den Bemühungen um einen höheren Autonomie von Schulen gegenüber Politik und Schulverwaltung und der damit verbundenen Frage nach einer Ergebnisverantwortung zugenommen. Analog zum betrieblichen Bereich finden bspw. QS-Systeme wie EFQM oder ISO 9000ff. auch an Schulen Anwendung. Darüber hinaus werden in meist landesweiten Modellversuchen weitere Konzepte erprobt (bspw. ProReKo in Niedersachsen) oder sind erst kürzlich als Gesetz formuliert worden (OES in Baden-Württemberg, eigenständige Schule in NRW). Die Modellversuche erheben den Anspruch, die besondere Realität von beruflichen Schulen stärker als die herkömmlichen QS-Modelle berücksichtigen zu können. Dies gilt auch für weniger bekannte, aber

dennoch für die pädagogische Anwendung entwickelte Systeme wie Q2E oder EDUQUA. Die Akzeptanz der neuen Systeme soll sich dadurch deutlich erhöhen. Gleichzeitig erweist es sich als gute Lösung, unabhängig vom implementierten Modell den Schulen gewisse Freiräume dahingehend einzuräumen, welche Prioritäten sie im Rahmen eines QS-Systems setzen wollen (vgl. Euler 2005: 65ff). Die zentralen Instrumente der QS-Systeme an den Schulen sind dabei interne und externe Evaluierungen. Die externen Evaluierungen werden dabei in der Regel von den Schulaufsichtsbehörden oder assoziierten Institutionen vorgenommen. Evaluiert werden dabei die von den Schulen definierten Qualitätsziele.

Rechtlich kodifizierte QS-Instrumente Analog zum Bereich der anerkannten Fortbildungen nach BBiG / HwO definiert das BBiG auch für die berufliche Ausbildung Vorgaben, die qualitätssichernd für die berufliche Ausbildung wirken: Verfahren zur Entwicklung der Curricula (auch bei qualitätssichernder Neuordnungen) inklusive der Rolle von Kammern, Berufsbildungsausschüssen und Landesausschüssen für die Regelung der Berufsbildung, Strukturelemente des Curriculums, angewandte Kompetenzbegriffe, Zielfunktionen, inhaltliche und methodische Anforderungen, Ausgestaltung der Prüfungen sowie die Rolle von Berufsbildungsausschüssen – teilweise sogar detaillierter als für die berufliche Fortbildung. Bspw. definieren die Ausbildungsordnungen im Unterschied zu den Fortbildungsordnungen nicht nur die Prüfungen und die dazu notwendigen Zulassungsvoraussetzungen sondern enthalten mit dem Ausbildungsrahmenplan auch Aussagen zur inhaltlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildung. Auch für die berufliche Ausbildung gilt damit, dass die QS-Systeme, die an den unterschiedlichen Lernorten der beruflichen Ausbildung zum Einsatz kommen, diese qualitätssichernden Vorgaben in die spezifischen Systeme integrieren müssen.

Im Unterschied zur Darstellung der QS-Instrumente in den anerkannten Fortbildungsberufen sollen die Verfahren, welche das BBiG für die berufliche Ausbildung kodifiziert an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden, da die QS-Systeme der beruflichen Ausbildung auch in die sich anschließende Synopse aus den einleitend bereits dargestellten Gründen nicht einbezogen werden.

Abschließend soll betont werden, dass sich die QS in der beruflichen Bildung insbesondere in ihrer qualitativen Dimension von den Anforderungen an QS-Systeme im akademischen Bereich unterscheidet: Aufgrund der Herausforderung, einerseits zu bundeseinheitlichen Regelungen zu kommen und andererseits die vielen unterschiedlichen Akteure, die in der beruflichen Ausbildung für die Qualität mitverantwortlich sind, einzubeziehen, kann sich die Qualitätsdiskussion nicht nur auf einen Lernort oder einzelne Akteure beschränken, sondern muss das Zusammenspiel aller in den Blick nehmen. Ähnliches gilt für die Herausforderung, Aus- und Weiterbildung auch in der QS zu verzahnen (vgl. Krekel / Balli 2006: 28).

4 Qualitätssicherungssysteme in der akademischen Bildung

4.1 Qualitätsbegriffe im Hochschulbereich

4.1.1 Funktionale und qualitative Diversifizierung des deutschen Hochschulsektors

Eine mindestens gute, möglichst aber überdurchschnittliche Forschungs- und Studienqualität gilt mittlerweile als der entscheidende Faktor für die Sicherung des Organisationserfolgs von deutschen Universitäten und Fachhochschulen. Nicht nur der Umfang der finanziellen und personellen Ausstattung von Universitäten und Fachhochschulen ist mehr denn je von Qualitätsnachweisen abhängig, auch die institutionellen Entwicklungsmöglichkeiten hängen davon ab. Und das obwohl sich „Qualität“ im Hochschulbereich nur schwer definieren und damit operationalisieren lässt. Gemeinhin wird sie als schwer fassbares, mehrdimensionales Konstrukt (Matul / Scharitzer 2002: 609) beschrieben, dessen Bewertung stark von den Zielsetzungen der jeweiligen Forschungsaktivitäten und Studienangebote abhängt. Alles in allem haben wir es im Hochschulbereich mit einer Vielzahl von „Qualitäten“ zu tun, die nicht nur fachspezifisch sondern auch je nach Hochschultyp variieren. Dementsprechend individuell und heterogen fallen die Qualitätsdefinitionen aus. Welche Beschaffenheit und Güte der Leistungen in Forschung und Studium eine Hochschule anstrebt, wird maßgeblich vom Profil einer Hochschule sowie den spezifischen Ausbildungszielen der Studiengänge bestimmt (*fitness for purpose*⁸). Bundeseinheitliche Regelungen oder gar gesetzliche Vorgaben bezogen auf die Qualität der gezeigten Leistungen existieren im deutschen Hochschulbereich nicht.

Mitte der 90er Jahre setzte im deutschen Hochschulsystem eine massive „Differenzierung funktionaler und/oder qualitativer Art“ (Breitbach 2007: 739) ein. Dafür gibt es mehrere Gründe: Zunächst die Einführung des New Public Management in der staatlichen Hochschulsteuerung, welche durch eine Reihe betriebswirtschaftlicher Instrumente den Wettbewerb um Budgetmittel forciert (Nickel 2007b: 47ff.), dann der Aufbau des europäischen Hochschul- und Forschungsraumes, welcher eine institutionelle Diversifizierung der europäischen Hochschulen bei gleichzeitiger Quali-

⁸ Im Zuge der Bologna-Reform ist *fitness for purpose* das am meisten gebräuchliche Qualitätskonzept (vgl. Carstensen/Hofmann 2006, S. 7). Qualität wird danach bewertet, in welchem Ausmaß ein Studiengang seine Ausbildungsziele erfüllt.

tätssteigerung vorantreibt⁹ und nicht zuletzt die Föderalismusreform im Jahr 2006, welche den Bundesländern die (fast) alleinige Verantwortung für ihre Hochschulen gibt und damit die Unterschiedlichkeit zwischen den Hochschulstandorten in Nord und Süd, Ost und West extrapoliert. Es gibt 16 Hochschulgesetze und hochschulpolitische Programme, die spezifische Rahmenbedingungen setzen. Das sorgt für eine relative Unübersichtlichkeit. Laut Statistik der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gab es im Dezember 2008 in Deutschland insgesamt 234 öffentliche Hochschulen (109 Universitäten, 192 Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht, 55 Musik- und Kunsthochschulen) sowie 122 private und kirchliche Hochschulen (21 Universitäten, 92 Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht, 9 Musik- und Kunsthochschulen)¹⁰. Hinzu kommen 51 teils private, teils staatliche Berufsakademien¹¹ mit dualem Studienangebot, d.h. einer Kombination aus beruflicher und akademischer Bildung. Diese Fülle akademischer Einrichtungen differenzieren individuelle Profile aus, mit denen sie unterschiedliche Zielgruppen auf dem deutschen Bildungsmarkt ansprechen.

4.1.2 Kopplung von Forschung und Lehre

Je nach Hochschultyp spielt die Qualität von Lehre und Studium für den Organisationserfolg eine unterschiedliche Rolle. Während der Stellenwert bei Berufsakademien sehr hoch ist, hängen Renommee und Ressourcenausstattung wissenschaftlicher Hochschulen wesentlich stärker von der Qualität der Forschung ab. Das gilt in besonderem Maße für Universitäten, die ihre Leistungsfähigkeit in erster Linie an ihrem Forschungserfolg messen und bei denen die Lehre nach wie vor eine Art „Kuppelprodukt“ der Forschung ist (gute Forschung bedingt gute Lehre / Einheit von Forschung und Lehre). Bei den staatlichen Fachhochschulen, welche

⁹ Vgl. dazu die Studie „Mapping Diversity“ (CHEPS 2008), welche eine Klassifikation europäischer Hochschulen nach Parametern wie z.B. angebotene Studienabschlüsse, Forschungsprofil, Engagement im lebenslangen Lernen und Größe vorschlägt.

¹⁰ Vgl. HRK-Hochschulkompass: http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/index_hochschule.htm, Zugriff am 15.12.2008.

¹¹ Vgl. Online-Portal „studieren.de“: <http://www.studieren.de/berufsakademien.0.html>, Zugriff am 15.12.2008. Bei den Berufsakademien werden zwei Typen unterschieden: Der Typ „Baden-Württemberg“ und der Typ „Sonstige Berufsakademien“. Der Typ „Baden-Württemberg“ ist eine Einrichtung in staatlicher Trägerschaft und zeichnet sich vor allem durch seine hohe Praxisorientierung in Rahmen seiner dualen Studienangebote aus. Diese führen zu Diplom- oder Bachelor-Abschlüssen, welche Fachhochschulabschlüssen gleichgestellt sind. Berufsakademien dieses Typs gibt es außer in Baden-Württemberg in den Bundesländern Sachsen, Thüringen und Berlin (vgl. <http://www.studienwahl.de/index.aspx?e1=3&e2=5&e3=1&e4=0&e5=0&e6=0&tn=0>, Zugriff am 15.12.08). Baden-Württemberg betreibt seit 1974 eine landesweite Berufsakademie mit mehreren Standorten, welche sich in der englischen Übersetzung als „University of Cooperative Education“ bezeichnet (vgl. <http://www.ba-bw.de/babw/>, Zugriff am 15.12.08). Den Typ „Sonstige Berufsakademien“ ist eine Einrichtung in vorwiegend privater Trägerschaft und es gibt ihn in den Bundesländern Hessen, Niedersachsen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein. Sie wenden sich mit ihrem Diplom- und Bachelor-Studienangebot vor allem an Abiturient/-innen. Der Typ „Sonstige Berufsakademien“ unterscheidet sich vom Typ „Baden-Württemberg“ vor allem durch die Ausbildungsdauer, Anteil der Praxisphasen und Anteil des hauptamtlichen Lehrkörpers (vgl. <http://www.studienwahl.de/index.aspx?e1=3&e2=5&e3=2&e4=0&e5=0&e6=0&tn=0>, Zugriff am 15.12.08).

in den 70er Jahren als anwendungsorientierte Ergänzung zu den wissenschaftlichen Universitäten gegründet wurden, besitzen die Ausbildungsfunktion und deren Qualität nach wie vor ein hohes Gewicht, doch ist im Zuge eines *Academic Drift* der Stellenwert der Forschungsqualität deutlich gewachsen. Mit *Academic Drift* ist eine Entwicklung in den zurückliegenden 15 Jahren gemeint, welche durch eine Annäherung der Fachhochschulen an Universitäten gekennzeichnet ist. Deutsche Fachhochschulen, die sich in der englischen Übersetzung bereits seit längerem *Universities of Applied Sciences* nennen, bauen ihre Wissenschaftlichkeit kontinuierlich aus. Dies äußert sich z.B. in der Forderung, das bislang den Universitäten vorbehaltene Promotionsrecht auch auf Fachhochschulen zu übertragen. Damit erhielten diese auch die Möglichkeit, einen wissenschaftlichen Mittelbau zur Stärkung der Forschungsaktivitäten aufzubauen.

Generell lässt sich feststellen, dass sich in Deutschland nur solche Einrichtungen „Hochschule“ nennen dürfen, die Lehre und Forschung betreiben. Dies betrifft auch die privaten Hochschulen. Diese sind zwar häufig primär um ein monodisziplinäres Studienangebot aufgebaut¹², müssen aber auch Forschungsaktivitäten nachweisen. Der Nachweis wird im Rahmen der „Institutionellen Akkreditierung“¹³ erbracht, welche vom Wissenschaftsrat durchgeführt wird und eine Voraussetzung für die staatliche Anerkennung ist.

4.1.3 Studienqualität als Kernziel des Bologna-Prozesses

Im Leistungsportfolio der meisten Hochschulen besitzt die Forschungsqualität zwar einen dominanten bzw. wachsenden Stellenwert, doch erfährt die Qualität von Lehre und Studium seit rund zehn Jahren eine kontinuierliche Aufwertung. Eine entscheidende Rolle dafür spielt der Start des Bologna-Prozesses im Jahre 1999. Dabei handelt es sich um ein europapolitisches Agreement, dem inzwischen 46 Staaten beigetreten sind¹⁴. Dieses zielt darauf ab, einen möglichst homogenen europäischen Hochschulraum mit einem dreigliedrigen Studiensystem (Bachelor / Master / PhD) zu konstituieren, welcher die Mobilität der Studierenden¹⁵ fördert so-

¹² So z.B. die Bucerius Law School in Hamburg, die sich auf die Ausbildung von Jurist/-innen spezialisiert hat, oder die European Business School in Östlich-Winkel mit ihrem vorwiegend betriebswirtschaftlich ausgerichteten Studienangebot.

¹³ Bei der Institutionellen Akkreditierung überprüft ein Expertengremium die Qualität von Forschung und Lehre einer privaten Hochschule. Das Verfahren geht in der Regel der staatlichen Anerkennung voraus (Wissenschaftsrat 2006: 5ff.). Die staatliche Anerkennung erfolgt durch das zuständige Ministerium des Bundeslandes, in welchem die private Hochschule ihren Sitz hat.

¹⁴ Vgl. die offizielle Bologna-Website: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, Zugriff am 26.12.08.

¹⁵ Ein wesentliches Instrument zur Mobilitätsförderung der Studierenden ist die gegenseitige Anerkennung der Studienleistungen über das European Creditpoint Transfer System (ECTS). Das bedeutet, dass Studienleistungen, welche in einem Bologna-Staat erworben wurden, auf das Studium im Heimatland angerechnet werden. Voraussetzung dafür ist das Vertrauen in die Studienqualität der Hochschulen im Bologna-Raum.

wie durch die Ausweitung und Verbesserung der akademischen Bildung die Wirtschaftskraft Europas stärkt. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es einer u.a. vergleichbaren Studienstruktur und Qualität der Studienangebote in den Bologna-Staaten. Als Richtlinie dafür dienen die *European Standards and Guidelines* (ESG)¹⁶. Diese definieren nicht, durch welche Merkmale eine hohe Studienqualität gekennzeichnet ist, sondern sie empfehlen eine Reihe von Verfahren zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre, die alle Hochschulen der Bologna-Staaten anwenden sollten. Der Katalog hochschulinterner Qualitätssicherungsverfahren umfasst laut ESG folgende Aspekte¹⁷:

1.1 Policy and procedures for quality assurance: Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders.

1.2 Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards: Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards.

1.3 Assessment of students: Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.

1.4 Quality assurance of teaching staff: Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports.

1.5 Learning resources and student support: Institutions should ensure that the resources available for the support of student learning are adequate and appropriate for each programme offered.

1.6 Information systems: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes of study and other activities.

¹⁶ Quelle: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf, Zugriff am 26.12.08.

¹⁷ Quelle: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf, Zugriff am 26.12.08, S. 7.

1.7 Public information: Institutions should regularly publish up to date, impartial and objective information, both quantitative and qualitative, about the programmes and awards they are offering.

Das Besondere am Bologna-Prozess ist, dass er nicht auf rechtlich bindenden Verträgen beruht. Vielmehr gehen die Mitgliedsstaaten eine Selbstverpflichtung ein, die sie auf nationaler Ebene unterschiedlich stringent umsetzen (Witte 2008). Mit seinem Kulturföderalismus stellt Deutschland im europäischen Hochschulraum eine Ausnahme dar. Der Bund besitzt kaum Kompetenzen und wenn, dann nur in der Forschungsförderung. Die akademische Bildung untersteht der Länderhoheit¹⁸. Die meisten der 16 deutschen Bundesländer haben ihre Hochschulen mittels staatlicher Steuerungsinstrumente wie vor allem Zielvereinbarungen dazu verpflichtet, ihre Studienstruktur weitgehend auf Bachelor- und Masterabschlüsse umzustellen – mit Erfolg. Von den insgesamt 13.487 Studiengängen bundesweit schließen 10.402 mit einem Bachelor- oder Mastertitel ab¹⁹. Länderspezifische Qualitätsstandards gibt es nicht. Die meisten Hochschulgesetze verpflichten die Hochschulen, Qualitätssicherung in Lehre, Studium und Forschung zu betreiben, ohne allerdings Details vorzugeben. Die Gestaltung der internen Qualitätssicherungsverfahren ist Teil der Hochschulautonomie.

4.1.4 Qualitätsprüfung durch Akkreditierung

In Deutschland hat sich mit Einsetzen des Bologna-Prozesses ein System der externen Qualitätskontrolle von Studium und Lehre etabliert und zwar die Studiengangsakkreditierung. Alle Landeshochschulgesetze enthalten Regelungen, wonach diese externe Qualitätsprüfung Voraussetzung für die staatliche Anerkennung von Studienprogrammen bzw. für den Betrieb von Studienprogrammen ist (vgl. Akkreditierungsrat 2007). Die Akkreditierungsverfahren werden durch zehn staatsfern organisierte Agenturen durchgeführt, welche dafür eine Zulassung des deutschen Akkreditierungsrates benötigen²⁰. Der Akkreditierungsrat und damit auch die Akkreditierungsagenturen sind an die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) gebunden. Im Rahmen der Studiengangsakkreditierung wird vor allem die Bologna-Konformität der

¹⁸ Im Zuge der Föderalismusreform ist die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes aus dem Grundgesetz gestrichen worden. Im Hochschulbereich hat der Bund nur noch per konkurrierender Gesetzgebung die Möglichkeit, Regelungen in den Bereichen „Hochschulzugang“ und „Hochschulabschlüsse“ zu erlassen. Der Bundesrat stimmte in erster Lesung der Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) zum 1. Oktober 2008 zu (vgl. Gesetz zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes).

¹⁹ Vgl. http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/index_stud.htm, Zugriff am 26.12.08.

²⁰ Genauer zu Aufbau und Funktionsweise des deutschen Akkreditierungssystems vgl. KMK 2008 und Kehm 2007. In Deutschland hat sich ein Akkreditierungsmarkt herausgebildet, auf dem die Hochschulen zwischen Agenturen wählen können, die sie mit der Akkreditierung von Studiengängen beauftragen (vgl. Carstensen / Nickel 2005). Nähere Informationen zum Akkreditierungsrat siehe <http://www.akkreditierungsrat.de/>, Zugriff am 26.12.08. Dort findet sich auch ein Überblick über die zugelassenen Akkreditierungsagenturen.

Bachelor- und Masterstudiengänge, so z.B. die Umsetzung der ESG und der Vorgaben der KMK (2003)²¹, sowie die Qualität des jeweiligen Studiengangs überprüft. Maßstab hierfür sind die Qualifikationsziele welche im wesentlichen folgende Bereiche betreffen:

- Wissenschaftliche Befähigung,
- Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen,
- Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und
- Persönlichkeitsentwicklung.

Die detaillierte inhaltliche Ausgestaltung dieser Zieldimensionen ist der Hochschule überlassen (Akkreditierungsrat 2008: 1): „Als Grundlage für eine qualitätsorientierte Durchführung hat die Hochschule ein eigenes Verständnis von Qualität in Studium und Lehre entwickelt und dokumentiert. Dieses Qualitätsverständnis leitet sich aus dem Selbstverständnis der Hochschule und dem daraus resultierenden besonderen Profil der Hochschule ab. Es schlägt sich nieder in:

- der Formulierung der Qualifikationsziele des Studiengangs,
- der zielführenden Entwicklung und konsequenten Umsetzung eines Studiengangskonzepts,
- und einem umfassenden Konzept der Qualitätssicherung“

Dementsprechend orientieren sich ebenso die Prüfungen primär „am Erreichen und Überprüfen von definierten Bildungszielen“ (Akkreditierungsrat 2008: 3).

In dem Papier zur „Künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ (KMK 2002) wird als hauptsächliche Methode der Akkreditierung das *Peer Review*²² benannt: „Die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studienleistungen, Prüfungsleistungen und Abschlüsse im Sinne von § 9 HRG kann durch die Gewährleistung der Akkreditie-

21 Die Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur an Universitäten und Fachhochschulen (KMK 2003) gelten nicht für BA-Abschlüsse an Berufsakademien. Dazu gibt es einen gesonderten KMK-Beschluss (KMK 2004). Anforderungen an BA-Studiengänge von Berufsakademien sind u.a. eine dreijährige Dauer mit 180 ECTS, Betreiben einer nachhaltigen Qualitätssicherung, Zulassung von Studierenden nur mit Abitur oder Fachhochschulreife sowie Unterricht durch einen hauptberuflichen Lehrkörper, welcher den Anforderungen von FH-Professor/-innen genügt.

22 Der Terminus *Peer Review* bedeutet zunächst einmal, dass eine wissenschaftliche Leistung von externen Gutachter/-innen (*Peers*) beurteilt wird. Insofern können *Peer Reviews* verschiedene Formen annehmen, so z.B. als Begutachtung von eingereichten Zeitschriftenartikeln, die nur dann veröffentlicht werden, wenn sie vorher anhand festgelegter Kriterien positiv bewertet wurden. Wenn im Folgenden von *Peer Review* die Rede ist, ist ein Verfahren gemeint, das aus einer kombinierten internen und externen Evaluation besteht, welche auf die Lehr- und Forschungsqualität von Fächern, Fakultäten/Fachbereichen, Instituten, Forscher/-innengruppen und ähnlichen organisatorischen Einheiten bezogen ist. Dieses Verfahren ist auch unter dem Fachbegriff „Informed Peer Review“ bekannt.

rungsverfahren und die inhaltliche Überprüfung der Studiengänge im Wege von *Peer Review* hinreichend gesichert werden. Dabei ist davon auszugehen, dass ein fachlicher Konsens hinsichtlich der wesentlichen inhaltlichen Anforderungen eines Studiengangs seitens der *Peers* besteht. ‚Gleichwertigkeit‘ im Sinne von § 9 HRG verlangt keine auf die einzelnen Studieninhalte und Prüfungsgegenstände bezogene Gleichheit, sondern eine strukturelle und formale Übereinstimmung, die gewährleistet, dass einander entsprechende Abschlüsse hinsichtlich des erzielten Ausbildungsniveaus gleichwertig sind, das heißt, den für dieses Abschlussniveau erforderlichen Mindestanforderungen genügen“ (KMK 2002: 13f.). Demnach hängt also die qualitative Beurteilung des jeweiligen Studiengangs wesentlich von den Urteilen der *Peers* ab, d.h. den bei der Begutachtung eingesetzten Fachexpert/-innen.

Nach dieser Methode arbeiten alle sieben der in Deutschland zugelassenen Akkreditierungsagenturen. Ein typisches Akkreditierungsverfahren läuft folgendermaßen ab: Zunächst erstellen die Hochschulen bezogen auf den zu akkreditierenden Studiengang einen Selbstbericht, in dem die Bologna-Kompatibilität sowie weitere Qualitätskriterien abgefragt werden. Letztere können je nach Qualitätsverständnis der beauftragten Agentur unterschiedlich ausfallen²³. Auf Basis dieses Selbstberichts erfolgt der Vor-Ort-Besuch der Gutachter/-innengruppe, deren Auswahl und Zusammensetzung von der Agentur vorgenommen wird. Die *Peers* fertigen ihrerseits einen Bericht an und am Ende trifft eine Kommission der Agentur die Entscheidung, ob der Studiengang die Akkreditierung erfolgreich durchlaufen hat und damit die Voraussetzung für die staatliche Zulassung erfüllt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass den Akkreditierungsverfahren keine eindeutigen inhaltlichen Qualitätsdefinitionen zugrunde liegen. Vielmehr erfolgt die Qualitätsfeststellung auch in diesem Fall auf Basis des im Kapitel 4.1.1 beschriebenen Grundprinzips der *fitness for purpose*.

4.1.5 Qualitätsmessung und Qualitätsvergleiche

In jüngster Zeit nehmen Versuche zu, die Qualität von Forschung sowie Lehre und Studium nicht nur durch Expert/-innenurteile im Rahmen von *Peer Review*-Verfahren zielorientiert zu überprüfen, sondern diese auch anhand geeigneter Indikatoren ergebnisorientiert zu messen. Das gilt insbesondere für die universitäre Forschung (vgl. z.B. Hornbostel 2006). Hier haben sich eine Reihe nationaler *Rankings* und *Ratings* etabliert wie z.B. des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2007), der Deutschen Forschungs-

²³ Die Agenturen geben den Hochschulen einen Leitfaden an die Hand, dessen Frageraster die Gliederung für den Selbstbericht bildet. Die Agenturen bilden unterschiedliche Profile aus, um sich auf dem deutschen Akkreditierungsmarkt voneinander abzusetzen und unterschiedliche Kundengruppen anzusprechen.

gemeinschaft (DFG 2006) oder des CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Berghoff et al. 2008). Auch diese leisten einen Beitrag dazu, dass sich Hochschulen qualitativ vergleichen müssen – auch wenn die methodische Kritik vieler Hochschullehrer/-innen an diesem Instrumentarium erheblich ist. Häufig wird die Aussagekraft der gewählten Indikatoren angezweifelt und diesen eine unzulässige Komplexitätsreduktion vorgeworfen (vgl. z.B. Jochum 2008).

In Lehre und Studium ist die Diskussion um Indikatoren und Qualitätsvergleiche weniger weit entwickelt. So hat der Wissenschaftsrat in seiner aktuellen Empfehlung zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre im Kapitel zur Qualitätsbewertung kein Kriterien- oder Indikatorenset für gute Qualität genannt, sondern dafür plädiert, sowohl die studentische Lehrveranstaltungsevaluation per Fragebogen als auch das zielbezogene *Peer Review* systematischer als bislang in den Hochschulen anzuwenden (Wissenschaftsrat 2008: 46-47). Indikatorenbasierte Rankings gibt es in diesem Bereich nur wenige. Eines der anerkanntesten in Deutschland ist das des CHE Centrum für Hochschulentwicklung (CHE Hochschulranking 2008). Dieses verzichtet allerdings bewusst auf die Bildung einer Rangfolge der untersuchten Studiengänge. Das Ziel ist vielmehr, Studieninteressent/-innen Informationen an die Hand zu geben, um eine bewusste Entscheidung für den Studienort treffen können. Qualitätsindikatoren des CHE Hochschulrankings sind: Forschungsreputation, Forschungsgelder, Methoden-ausbildung, Bibliotheksausstattung, Betreuung, Studiensituation insgesamt.

Darüber hinaus gibt es als bundesweiten repräsentativen Vergleich den „Studienqualitätsmonitor“ (Bargel et al. 2008). Für diese regelmäßig durchgeführte Untersuchung werden Studierende aus ganz Deutschland nach ihrer Zufriedenheit mit dem Studienangebot und den Studienbedingungen gefragt. Dabei spielen Organisation und Qualität der Lehre genauso eine Rolle wie die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden, Studienanforderungen und Studierenertrag, Probleme im Studium, Ausstattung und Serviceangebot der Hochschulen und Studiengebühren. Auch beim Studienqualitätsmonitor wird ebenso wie bei den genannten Indikatoren des CHE Hochschulrankings eine enge Verbindung zwischen Lehre und Forschung gesehen. So spielt analog zu dem in Kapitel 4.1.2 festgestellten nach wie vor engen Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung in Universitäten und Fachhochschulen der Forschungsbezug der Lehre genauso eine Rolle wie deren Praxisbezug.

4.2 Kompetenzbegriffe im Hochschulbereich

Mit Einsetzen des Bologna-Prozesses soll sich ein „Shift from teaching to learning“ vollziehen. Das bedeutet u.a. auch, dass der Kompetenzerwerb der Studierenden transparenter als bisher gestaltet werden soll. Dafür gibt es zwei Ansatzpunkte: Zum einen die Qualifikationsziele, welche jeder Studiengang aufweisen muss und die bei der Studiengangakkreditierung als Referenz für die Qualitätsbeurteilung dienen (vgl. Kapitel 4.1.4). In diesen müssen die Kompetenzen benannt sein, welche ein Studierender / eine Studierende am Ende ihres Studiums erworben haben soll. Zum anderen hat die KMK einen Qualifikationsrahmen für die deutschen Hochschulabschlüsse auf den Niveaustufen Bachelor, Master und Doktorat beschlossen (KMK 2005). Dieser enthält:

- eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes),
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der/die Absolvent/-in verfügen soll,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).

Für die Bachelor- und Masterabschlüsse ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 4: Kompetenzen laut Qualifikationsrahmen

Kompetenzen laut Qualifikationsrahmen	
Bachelor-Absolvent/innen	Master-Absolvent/innen
<p>Instrumentelle Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. <p>Systemische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihren Studienprogrammen zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren; - daraus wissenschaftliche fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen; - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten. 	<p>Instrumentelle Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. <p>Systemische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; - selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen; - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- und anwendungsorientierte Projekte durchzuführen.
<p>Nickel CHE Consult</p>	

Die im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse genannten Kompetenzen sind sehr hoch aggregierte Orientierungspunkte, die sowohl auf Fach- als auch auf der Studiengangsebene weitaus konkreter, ausführlicher und vor allem spezifischer umgesetzt werden. Wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, werden die Qualifikationsziele der Studiengänge profilbezogen und damit hochschulindividuell gestaltet.

4.3 QS-Instrumente in der akademischen Bildung im Überblick

Die systematische Sicherung und Entwicklung der Lehr- und Lernqualität ist ein Thema, das seit Beginn der 90er Jahren im deutschen Hochschulraum einen enormen Schub bekommen hat. Im Zentrum des Interesses stand zunächst die Erprobung und Einführung von **Peer Reviews**. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, dass eine interne und externe Evaluation kombiniert. Etliche Hochschulen praktizieren dies in einem Lernverbund. Modellbildend hat diesbezüglich in Deutschland u.a. der Verbund norddeutscher Universitäten gewirkt. Die beteiligten Hochschulen evaluie-

ren in aufeinander folgenden Zyklen dieselben Fächer, was einen vergleichenden Austausch und damit ein Voneinanderlernen ermöglicht.²⁴

Darüber hinaus gehört die regelmäßige, meist online-gestützte Durchführung von **studentischer Lehrveranstaltungskritik** zum QS-Repertoire der meisten Hochschulen genauso wie die **Zufriedenheitsbefragung von Studierenden** sowie **Mentoren- und Tutorenprogramme**. Im Zuge der mit der Einführung gestufter Bachelor- und Masterabschlüsse einhergehenden Modularisierung²⁵ sind einige Hochschulen mittlerweile dazu übergegangen, nicht nur ganze Fächer bzw. Studiengänge zu evaluieren, sondern auch **Modulevaluationen** durchzuführen. Der im Zuge des Bologna-Prozesses angestrebte „Shift from teaching to learning“ bringt es mit sich, dass zukünftig die Lernergebnisse, oder im Bologna-Deutsch ausgedrückt, **Learning Outcomes** gemessen werden sollen (vgl. z.B. Adam o.J.). Hier stehen die Hochschulen allerdings noch am Anfang. Durch den Wechsel hin zu mehr Studierendenorientierung ist auch die Qualitätsverbesserung des **Studienservices** ins Blickfeld gerückt, also z.B. die leichte Erreichbarkeit von Informationsmaterial, verlängerte Öffnungszeiten von Bibliotheken, online abrufbare Studienmaterialien und Prüfungsergebnisse oder hilfreiche Unterstützungsangebote von Akademischen Auslandsämtern bei der Aufnahme eines Auslandsstudiums. Nicht zuletzt stehen seit Einführung von **Studiengebühren** in den meisten Bundesländern erhebliche Beträge zur Qualitätsverbesserung der Lehr- und Lernbedingungen zur Verfügung, wobei die Hochschulen im Umgang mit diesem Instrument noch am Anfang stehen. Eine zunehmend geringere Rolle spielen in diesem Instrumentenset die **Lehrberichte**. Diese sind in den meisten Landeshochschulgesetzen zwar vorgeschrieben, doch kann in diesem Zusammenhang nicht „von einem einheitlichen und eigenständigen Instrument der Qualitätssicherung“ gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich dabei überwiegend um eine Pflichtübung der Hochschulen, die primär der Rechenschaftslegung und weniger der Qualitätsentwicklung dienen.

Um die didaktische Qualität des Lehrpersonals kontinuierlich zu verbessern, bieten Hochschulen ihren Professor/-innen und wissenschaftlichen Nachwuchskräften entweder selbst oder über staatliche Einrichtungen eine Reihe von **Personalentwicklungsmaßnahmen** an. Dabei reicht die Palette inzwischen von hochschuldidaktischen Kursen bis zum Coaching. Etliche Hochschulen haben Anstrengungen unternommen, ihre **Berufungsordnungen** so umzugestalten, dass bei der Auswahl von wissenschaftlichem

²⁴ Ausführlicher zum seit 1994 laufenden Verfahren des Nordverbundes siehe Fischer-Bluhm 2004 und Mittag et al. 2003.

²⁵ Unter der Modularisierung von Studiengängen ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten (ECTS) versehenen Lerneinheiten zu verstehen.

Personal die didaktischen Qualifikationen der Bewerber/-innen einen höheren Stellenwert erhalten als noch vor zehn Jahren, als vor allem – zumindest im universitären Bereich – die Forschung die zentrale Rolle bei Einstellungsentscheidungen spielte. Flankiert werden diese hochschulinternen Bemühungen zur **Aufwertung der Lehre** von wissenschaftspolitischen Vorstößen wie sie beispielsweise der Wissenschaftsrat gemacht hat, indem er die Einrichtung von Lehrprofessuren und damit die Eröffnung eines eigenen Karrierepfads in der Lehre empfahl (Wissenschaftsrat 2007).

Auf der hochschulinternen Steuerungsebene nehmen Messungen mittels **Indikatoren** im Bereich Lehre und Studium einen wesentlich größeren Raum ein als im Forschungsbereich. Die meisten **Mittelverteilungssysteme** enthalten sehr viel mehr Indikatoren, die Lehre und Studium, als Indikatoren, die die Forschung betreffen. Offenbar lässt sich dieser Bereich leichter „vermessen“ als die Forschung. Allerdings ermöglichen die verwendeten Indikatoren in der Regel keine Aussagen über Qualität, sondern lediglich zur Quantität (vgl. Jaeger 2005). Von zentraler Bedeutung für die Steuerung und Entwicklung der Lehr- und Lernqualität sind **Zielvereinbarungen** und zwar vor allem in ihrer Funktion als Follow-Up nach Peer Reviews. In diesem Kontext dient das Instrument vorrangig dazu, die Umsetzung der Evaluationsergebnisse verbindlich festzulegen und überprüfbar zu machen. An manchen Hochschulen sind Zielvereinbarungen nach Peer Reviews mit finanziellen Anreizen (z.B. Anschubfinanzierung für Projekte) versehen. Weitere Anreizmechanismen bestehen – ebenso wie in der Forschung – in der **leistungsorientierten Professorenbesoldung** mit dem Abschluss qualitätsorientierter individueller Zielvereinbarungen. Darüber hinaus vergeben etliche Hochschulen **Preise für gute Lehre**.

Zur Messung des Studienerfolgs und Gewinnung weiterer Informationen zur Verbesserung der Studiengänge werden an vielen Hochschulen inzwischen **Absolvent/-innenanalysen** durchgeführt (vgl. z.B. Reinfeldt / Frings 2003). Weniger weit verbreitet sind dagegen **Abbrecher/-innenanalysen** in Hochschulen, obwohl diese, sofern sie detailliert genug nachfragen, ebenso aufschlussreiche Informationen zur Verbesserung der Studienbedingungen geben können (vgl. z.B. Koch 1999, Heublein 2002). Viele Hochschulen beschränken sich indes darauf, die im Rahmen des Berichtswesens zur indikatorengestützten Mittelzuweisung des Bundeslandes an die betreffende Hochschule geforderten Kennzahlen, wie z.B. Anzahl der Absolvent/-innen in der Regelstudienzeit, zu liefern. Insgesamt spielt die Bereitstellung von Daten und Kennzahlen in Form von **Managementinformationssystemen** auch für das QS im Bereich Lehre und Studium eine zunehmend wichtigere Rolle.

Ein völlig eigenständiger Bereich mit besonderen Qualitätsmanagement-Anforderungen ist die **wissenschaftliche Weiterbildung**: „Viele Hochschulen verfolgen bereits seit längerem im Weiterbil-

dungsbereich unternehmerische Interessen, denn Weiterbildung hat einen insgesamt dynamischen und hoch kompetitiven Markt, der auch wissenschaftliche Angebote integriert“ (Carstensen / Pelert o.J.: 3). Auch hier kommen Instrumente wie interne Evaluationen oder Lehrveranstaltungsbewertungen durch Teilnehmer/-innen zum Einsatz. Insgesamt spielen nach außen darstellbare Qualitätsnachweise wie z.B. Zertifizierungen eine sehr viel größere Rolle als im grundständigen Studium, da die Teilnehmer/-innen bzw. deren Arbeitgeber/-innen für die Kurse z.T. erhebliche Gebühren zahlen.

Quer zu all den genannten QS-Instrumentarien liegt – wie auch im Forschungsbereich – das **Gender Mainstreaming**. Dabei geht es im Bereich Lehre und Studium beispielsweise darum, die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstruktur dazu zu nutzen, die Inhalte der Studienmodule „gendersensibel“ auszugestalten und damit dem „geschlechterdifferenten Aneignungsverhalten“ entgegenzukommen (Löffler 2005: 39). Das wird insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern für notwendig erachtet, da es dort nach wie vor wenig weibliche Studierende gibt. Etliche Hochschulen haben damit begonnen, ihre internen Bedingungen für das **Studieren mit Kind** zu verbessern, so z.B. durch verlängerte Öffnungszeiten von Studienbüros und die Einrichtung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten.

Die KMK hat analog zu dem im vorherigen Abschnitt vorgestellten Qualitätssicherungskonzept für die Forschung an Hochschulen auch ein Papier zur „Qualitätssicherung in der Lehre“ beschlossen (KMK 2005a). Zu den Kernelementen einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Hochschullehre gehören demnach außer Evaluationsverfahren, Tutoren- und Mentorenprogrammen, Studienberatung, hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und einer qualitätsorientierten Auswahl von Studienbewerber/-innen vor allem die **Akkreditierung von Studiengängen** (KMK 2005a: 5; vgl. Kapitel 4.1.3).

Im Gegensatz zur Studiengangskkreditierung, der die KMK eine deutliche Einflussnahme auf hochschulinterne QS-Prozesse zubilligt, werden **Rankings** dagegen als rein externe Instrumente gesehen, welche der „Schaffung von Transparenz und Orientierung hinsichtlich der Leistung in der Lehre im Interesse sowohl der Studieninteressenten und Studierenden als auch der Arbeitgeberseite“ (KMK 2005a: 9) förderlich sind. Rankings von Studienfächern besitzen durch ihren informativen Gehalt eine Unterstützungsfunktion für die hochschulinterne Diskussion um Qualitätsentwicklung. Zudem steigern sie den Wettbewerb zwischen den Hochschulen, was aus Sicht der Kultusminister/-innen wiederum qualitätsfördernd auf Lehre und Studium wirkt (KMK 2005a: 9-10).

4.4 Ziele und Konzeption hochschuladäquater QS-Systeme

4.4.1 Institutionelle QS-Systeme

Das Ziel der seit geraumer Zeit im Hochschulbereich entstehenden Qualitätssicherungssysteme (QS-Systeme) ist, die Vielzahl bereits implementierter QS-Instrumente so zusammen zu binden, dass mehr Übersichtlichkeit und Zielgerichtetheit bei der Qualitätsentwicklung entsteht als zuvor. Welche Qualitäten auf welcher Niveaustufe im Detail angestrebt werden, differiert je nach Hochschultyp. Während Universitäten mit Hilfe von QS-Systemen häufig die „Absicherung des Exzellenzanspruchs“ (Humboldt Universität zu Berlin 2002) durch eine hohe Qualität in den Kernbereichen – Forschung, Lehre, Management und Dienstleistung – erreichen möchten, wollen Fachhochschulen eher pragmatisch „Bedingungen für eine hohe Leistungsfähigkeit schaffen“ (Janssen 2006: 36) und zwar z.B. durch „schnelle Verfahrensabläufe, um Leistungen schneller anbieten zu können und bei kürzern Vorlaufzeiten flexibler zu sein“ (ebd.). Gemeinsam ist allen Hochschultypen das Ziel, sich durch ein systematisches, strategisch ausgerichtetes QS-System möglichst gut im Wettbewerb um Finanzmittel, Personal und Studierende zu positionieren und damit ihre Handlungsfähigkeit als eigenständig agierende Organisation zu stärken.

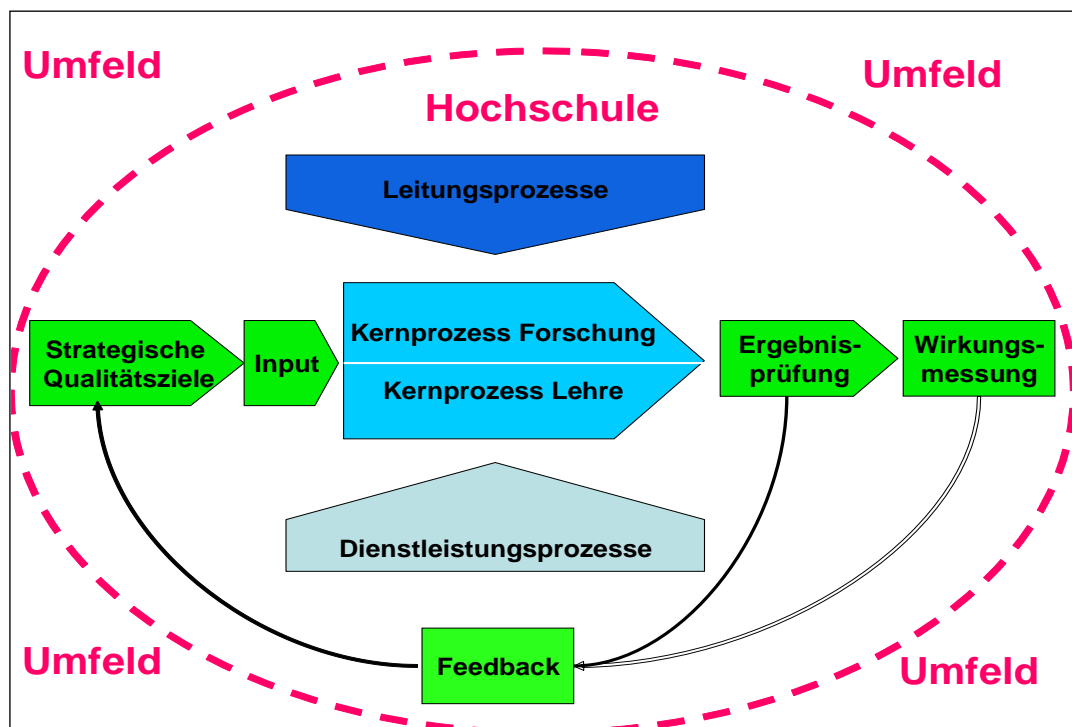
QS ist in diesem Fall also nicht mehr länger eine Querschnittsaufgabe sondern oberstes Organisationsziel von Hochschulen. Bei der konkreten Ausgestaltung der QS-Systeme lässt sich eine große Bandbreite feststellen (näher dazu siehe nachfolgendes Kapitel). Der überwiegende Teil der QS-Systeme befindet sich in der Anfangs- oder Erprobungsphase, weshalb sich kein „richtiger“ Weg aufzeigen lässt. Dennoch sind die Suchprozesse soweit vorangekommen, dass einige Gemeinsamkeiten und Schnittmengen erkennbar werden.

Danach sind hochschuladäquate QS-Systeme dadurch gekennzeichnet, dass sie die Qualitätsentwicklung mit der strategischen Steuerung koppeln (Nickel 2007a: 41ff.). Das beginnt bei der Einbindung von Qualitätszielen in die strategische Planung, setzt sich fort in die Gestaltung von Abläufen, die Überprüfung von Ergebnissen und möglichst auch deren Wirkungen sowie die Rückkopplung bzw. das Feedback zwischen den Ergebnissen/Wirkungen mit der Strategie bzw. den damit verbundenen Qualitätszielen. Auf der Prozessebene stehen Forschung und Lehre im Mittelpunkt. Die Existenz der Hochschule ist unmittelbar an die Qualität der dort erbrachten Leistungen geknüpft. Infolgedessen haben alle anderen Prozesse die Aufgabe, den erfolgreichen Ablauf der Kernprozesse zu unterstützen. Demnach haben sowohl die Leitungsprozesse innerhalb der Rektorate/Präsidien und Dekanate als auch die Dienstleistungen der Verwaltung eine Servicefunktion für For-

schung und Lehre. Damit die Prozesse in allen relevanten Arbeitsbereichen (Leitung, Lehre, Forschung, Dienstleistungen) gut laufen können, bedarf es eines geeigneten Inputs. Dazu zählen mindestens qualitätsfördernde Entscheidungsstrukturen und Mechanismen zur Ressourcenverteilung sowie ein Personalmanagement, das gut qualifizierte Personen an die Hochschule holt, den Hochschulangehörigen darüber hinaus Angebote zu ihrer beruflichen Weiterentwicklung macht und damit insgesamt ein hohes Motivations- und Qualifikationsniveau sowohl in Wissenschaft, Verwaltung als auch auf Leitungsebene sicherstellt.

Insgesamt ergibt sich folgendes Basismodell für hochschuladäquate QS-Systeme:

Abbildung 5: Basis-Modell eines institutionellen QS-Systems



Quelle: Nickel 2007a: 44

Dieses Basis-Modell eines institutionellen QS-Systems wird von den Hochschulen im Rahmen ihrer autonomen Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich umgesetzt und stark variiert. Wegen seines umfassenden Charakters ist es von dem Grundmodell zu unterscheiden, welches der Akkreditierungsrat für QS-Systeme benannt hat, die ausschließlich Lehre und Studium zum Gegenstand haben.

4.4.2 Systemakkreditierung

Seit dem Frühjahr 2008 gibt es neben der Studiengangakkreditierung für deutsche Hochschule nun auch die Möglichkeit, QS-Systeme für Lehre und Studium akkreditieren zu lassen. Als Grundlage für die sogenannte „Systemakkreditierung“ beschloss der Akkreditierungsrat eine Definition des Gegenstandes. Danach ist ein QS-System für Lehre und Studium dann akkreditierungsfähig, wenn es vor allem folgende Kriterien erfüllt (Akkreditierungsrat 2008):

1. Die Hochschule hat ein System implementiert, mit dem sie nachweislich und nachhaltig die Qualität ihrer Studienangebote steuern kann. Dieses System muss die gesamte Hochschule umfassen. In Ausnahmefällen können auch QS-Systeme einzelner studienorganisatorischer Teileinheiten Gegenstand der Systemakkreditierung sein. Diese müssen Steuerungskompetenz und operative Verantwortung für die Planung und Durchführung der von ihr angebotenen Studiengänge besitzen.
2. Das QS-System für Lehre und Studium basiert auf einem transparent kommunizierten Ausbildungsprofil, welches im Strategiekonzept der Hochschule verankert ist. Es gewährleistet, dass die Hochschule für die Durchführung der Studienangebote geeignete Ressourcen sowie qualifiziertes Personal zur Verfügung stellt.
3. Lehrende und Studierende werden in die Entwicklung und Reform der Studiengänge genauso einbezogen wie Absolvent/-innen, externe Expert/-innen sowie von Vertreter/-innen der Berufspraxis. Im Falle von Studiengängen, die auf staatlich reglementierte Berufe hinführen, sind die entsprechenden Expert/-innen zu beteiligen.
4. Das QS-System wendet die in den European Standards and Guidelines (vgl. Kapitel 4.1.3) genannten QS-Verfahren sowie die Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen (vgl. Kapitel 4.1.4) an. Damit wird die Bologna-Konformität sichergestellt.
5. Für die Studiengänge der Hochschule gibt es konkrete und plausible Qualifikationsziele. Die Qualifikationsziele umfassen fachliche und überfachliche Aspekte, insbesondere wissenschaftliche Befähigung, die Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen, die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und Persönlichkeitsentwicklung. Die Qualifikationsziele müssen im Einklang mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sein (KMK 2005c).
6. Das QS-System gewährleistet die Umsetzung der Qualifikationsziele und angestrebten Lernergebnisse sowie die Studierbarkeit der Studiengänge. Das bedeutet u.a. eine an-

gemessene Arbeitsbelastung für Studierende (*Workload*), Anwendung des *European Creditpoint Transfer System* (ECTS), sachgemäße Modularisierung, adäquate Prüfungsorganisation, sowie Beratungs- und Betreuungsangebote für Studierende.

7. Das QS-System integriert folgende einzelne Instrumente und Verfahren: Regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation, regelmäßige Beurteilung der Qualität von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden, Überprüfung der Kompetenz der Lehrenden in Lehre und Prüfungswesen bei der Einstellung sowie deren regelmäßige Förderung, die regelmäßige Überprüfung der Einhaltung von Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen sowie verbindliche Verfahren für die Umsetzung von Empfehlungen und ein Anreizsystem.
8. Die Zuständigkeiten für Entscheidungsprozesse, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten für das QS-System sind klar definiert.

Mit diesem Anforderungskatalog hat der Akkreditierungsrat einen Rahmen definiert, den die Agenturen mit eigenen Konzepten ausfüllen. D.h. die Akkreditierungsagenturen müssen die Vorgaben des Akkreditierungsrates beachten und können zugleich eigene Kriterien hinzufügen, so dass agenturspezifische Referenzmodelle entstehen. In der Tat haben die meisten der sieben Agenturen, welche im Oktober 2008 vom Akkreditierungsrat die Zulassung zur Systemakkreditierung erhielten, inzwischen eigenständige Ansätze entwickelt und diese auf ihrer Homepage veröffentlicht. Dabei werden auch kritische Töne laut und zwar mit Blick auf die Tatsache, dass sich die Systemakkreditierung nur auf das QS-System für Studium und Lehre beschränkt und damit den zentralen Kernprozess „Forschung“ außen vor lässt. Vor diesem Hintergrund kündigt beispielsweise die ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur) in ihrem Leitfaden an, das „Audit-Verfahren schrittweise über den Bereich von Lehre und Studium hinaus auf den Bereich der institutionellen Förderung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses auszudehnen“ (ZEvA 2008: 3).

In den Hochschulen ist die Auffassung dazu gespalten. Die einen tendieren dazu, die in Kapitel 4.3.1 beschriebenen umfassenden institutionellen QS-Systeme aufzubauen, andere tendieren dazu, QS-Systeme nur für Lehre und Studium nach den Maßgaben des Akkreditierungsrates zu implementieren, um schnell eine Systemakkreditierung zu erhalten und sich damit die Arbeit mit der Einzelakkreditierung von Studiengängen zu ersparen.

Zu beachten ist, dass mit der Einführung der Systemakkreditierung die Akkreditierung von Studienprogrammen nicht entfällt. Sie bleibt als Verfahren weiterhin erhalten. Die Hochschulen können nun zwischen zwei Alternativen wählen. Im Rahmen der Systemakkre-

ditierung findet eine stichprobenartige Programmakkreditierung statt, mit der die Gutacher/-innengruppe die Qualität der Studienangebote exemplarisch überprüft.

4.5 Umsetzungsstand an Universitäten und Fachhochschulen

4.5.1 Institutionelle QS-Systeme

Die Zahl derjenigen Hochschulen, die bereits über ein nachweislich funktionierendes QS-System verfügen, welches Forschung, Lehre, Dienstleistungen und Leitungsprozesse einbezieht, ist zur Zeit noch gering (Nickel 2007a). Es gibt aber eine Vielzahl von Hochschulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ein QS-System aufzubauen, welches die gesamte Institution umfasst²⁶. Die Bandbreite der dabei verwendeten Ansätze ist groß. Sie reicht von Konzepten, welche die „Institutionelle Evaluation“ in den Mittelpunkt stellen, über die Adaption von Modellen aus der Privatwirtschaft wie die Norm DIN EN ISO 9000ff., das Total Quality Management (TQM) inklusive seiner europäischen Variante EFQM²⁷ bis hin zu Mischformen.

Mit dem Begriff „Institutionelle Evaluation“ wird im deutschsprachigen Raum häufig das „Zürcher Modell“ verbunden²⁸. An der Universität Zürich evaluiert eine zentrale Stelle, die von der Universitätsleitung unabhängig und direkt dem Universitätsrat unterstellt ist, in bestimmten Abständen alle Organisationseinheiten. Die Qualitätsuntersuchung erfolgt ganzheitlich, d.h. das Zusammenwirken von Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Dienstleistungen, Führung und Verwaltung sowie Organisationsstrukturen wird daraufhin untersucht, inwiefern es dazu geeignet ist, in einer Fakultät, einem Institut oder in einer anderen dezentralen Einrichtung eine hochwertige Gesamtleistung hervorzubringen. Ein weiterer, inzwischen weit über die Landesgrenzen bekannter Ansatz der institutionellen Evaluation ist das „Mainzer Modell“. Der Verfahrensablauf an der Universität Mainz umfasst die üblichen Stufen des *Peer Review* mit anschließender Zielvereinbarung. Dabei wird im Vergleich zu anderen Modellen insbesondere die Phase der in-

²⁶ Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat in einer Studie 111 Hochschulen nach dem Stand der Qualitätssicherung befragt. 51,4 Prozent bejahten die Frage, ob es ein hochschulweites Konzept gäbe. Von diesen Konzepten beziehen 95 Prozent Studium und Lehre ein und 58,2 Prozent berücksichtigen zusätzlich die Forschung und 56 Prozent die Verwaltung. 20 Prozent gaben an, weitere Bereiche – wie Gleichstellung oder Weiterbildung – in ihre QS-Systeme zu integrieren (HRK 2008: 10).

²⁷ Die Abkürzung steht für „European Foundation for Quality Management“. Näheres unter: <http://www.efqm.org/>, Zugriff am 09.12.08.

²⁸ Nähere Informationen zum Zürcher Modell unter <http://www.evaluation.uzh.ch/index.html>, Zugriff am 09.12.08.

ternen Evaluation betont, welche mit Datenanalyse und zusätzlichen Erhebungen in einer Stärken-Schwächen-Analyse mündet. Zugleich verfolgt das Mainzer Modell wie auch das Zürcher Modell eine ganzheitliche Betrachtungsweise: „Als zentrale Prämisse für die Evaluation hat sich im Verlauf der vergangenen Jahre herauskristallisiert, dass die zunächst selbst auferlegte Beschränkung auf den Gegenstand von Studium und Lehre für eine angemessene Abbildung der Leistungen eines Faches nicht ausreichend ist“ (Schmidt 2002: 162). Eine weitere Besonderheit des Mainzer Modells ist, dass dort derzeit versucht wird, den ganzheitlichen Ansatz der hochschulinternen Qualitätsentwicklung so zu gestalten, dass in ca. einem Jahr eine Akkreditierung des QM-Systems für Lehre und Studium vorgenommen werden kann²⁹. Sowohl im Zürcher als auch im Mainzer Modell ist die Kopplung der praktizierten Evaluationsverfahren mit Instrumenten der strategischen Hochschulsteuerung wie z.B. Budgetierung umstritten. Genuine Aufgabe von Hochschulevaluation ist nach diesem Verständnis, primär den organisatorischen Wandel zu unterstützen (Schmidt 2005: 11).

Vereinzelt gibt es Hochschulen, die eine festere Kopplung zwischen Steuerung und Institutioneller Evaluation versuchen. So die Universität Duisburg-Essen, welche im Sommer 2005 eine interne Evaluationsagentur, das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH), eingerichtet hat. Deren Konzept sieht vor, dass jede Organisationseinheit, egal ob Wissenschaft oder Verwaltung, alle 5-6 Jahre ein Peer Review durchläuft (Köster 2006: 3). Zugleich führt das Rektorat der Universität Duisburg-Essen alle zwei Jahre Entwicklungsgespräche mit den dezentralen Einheiten und schließt auf dieser Basis mit ihnen Ziel- und Leistungsvereinbarungen ab. Deren Gegenstand sind nicht nur zwischen den zentralen und den dezentralen Universitätsebenen abgestimmte strategische Zielsetzungen, sondern auch Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der institutionellen Evaluationsverfahren. Dadurch entstehen „zwei Regelkreise von Qualitätsentwicklung“ (ebd.), ein evaluativer und ein strategischer, die nur punktuell miteinander verknüpft, nicht aber systematisch miteinander verzahnt sind.

TQM ist ein Ansatz, der die Qualitätsentwicklung unmittelbar mit der strategisch ausgerichteten Entwicklung von Organisationen verknüpft und dabei den Mitarbeiter/-innen eine entscheidende Rolle zuweist. Ohne deren Qualifikation und Motivation ist Qualität in einer Institution nicht herstellbar: „Einbezogen sind alle Mitarbeiter, die in der Organisation permanent lernen und sie verbessern“ (Zollondz 2002: 261). Das Ziel des TQM ist also, einen permanenten Lernprozess in Gang zu setzen und am Laufen zu halten, der im Ergebnis qualitativ hochwertige Leistungen hervorbringt. Das EFQM folgt denselben Grundprinzipien, hat aber eine eigene Me-

²⁹ Für eine ausführliche Darstellung des Mainzer Modellprojekts zur Systemakkreditierung siehe Kapitel 4.4.2

thode entwickelt. In deren Mittelpunkt stehen Selbstbewertungsverfahren (*Self-Assessments*), die in regelmäßigen Abständen durch externe Qualitätsüberprüfungen (*Quality Audits*) ergänzt werden. Die Selbstbewertung folgt einem Beobachtungsraster, das folgende Aspekte unterscheidet:

Befähiger-Kriterien

- Führung
- Politik und Strategie
- Mitarbeiter/-innen
- Partnerschaften und Ressourcen
- Prozesse
- Ergebnis-Kriterien
- Mitarbeiter/-innenbezogene Ergebnisse
- Kund/-innenbezogene Ergebnisse
- Gesellschaftsbezogene Ergebnisse
- Schlüsselergebnisse

Die Befähiger-Kriterien analysieren, was eine Organisation tut und wie sie vorgeht; die Ergebnis-Kriterien analysieren, was eine Organisation konkret produziert. Die Ergebnisse wiederum sind auf die Befähiger zurückzuführen. Die insgesamt neun Kriterien bilden einen rückgekoppelten Innovations- und Lernzusammenhang, der die Umwelt insbesondere über die Kriterien „Partnerschaften und Ressourcen“, „Kund/-innenbezogene Ergebnisse“ und „Gesellschaftsbezogene Ergebnisse“ mit einbezieht. Die Kriterien stellen eine „Qualitätslandkarte“ dar, mit deren Hilfe eine Organisation sowohl ihre qualitätsrelevanten internen Bereiche als auch die relevanten Teile der Umwelt kontinuierlich in Beziehung setzen, beobachten und verbessern kann, um aufgrund der dadurch gewonnenen Informationen bestmögliche Leistungen (Exzellenz) hervorbringen zu können. Insgesamt ist das EFQM-Modell ein Führungssystem, das dem Top-Management die Hauptverantwortung für die Qualitätsherstellung zuweist.

Die ISO 9000ff.-Norm gehört zu den weltweit bekanntesten Qualitätsstandards und enthält mittlerweile eine ganze Reihe von Detailregelungen für unterschiedliche Branchen, weshalb häufig von der „ISO 9000-Normenfamilie“ die Rede ist. Sie ist von der *International Organization for Standardization* (ISO) 1987 erstmals veröffentlicht und seitdem mehrfach überarbeitet worden³⁰. Die Nor-

³⁰ Vgl. die Homepage der ISO: <http://www.iso.org/iso/home.htm>, Zugriff am 09.12.2008. Die bekanntesten ISO-Standards sind die für Qualitätsmanagement (9000ff.) und für Umweltmanagement (1400ff.).

menserie wurde sowohl von europäischen als auch von nationalen Normierungsinstituten³¹ weitgehend übernommen, so dass sie eine umfassende Geltung besitzt. Die ISO normiert nicht etwa Produkt- bzw. Leistungsqualität von Organisationen, sondern legt fest, wie diese herzustellen sind. Zu diesem Zweck gibt sie ein QS-System vor. Folgerichtig stellen Organisationen durch eine Zertifizierung ihres QM-Systems nach ISO nicht die Qualität ihrer Produkte bzw. Leistungen, sondern zunächst einmal nur ihre Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Erbringung hochwertiger Ergebnisse unter Beweis. Der Nachweis für die Qualität der Produkte bzw. Leistungen wird in der Regel durch den Erfolg der Organisation auf dem Markt bzw. bei ihren Kund/-innen erbracht, welcher sich durch Daten in Managementinformationssystemen oder Geschäftsberichten belegen lässt. Vor diesem Hintergrund dient die Zertifizierung von QM-Systemen nach ISO 9000ff. in der Privatwirtschaft vor allem der proaktiven Vertrauensbildung zwischen Kooperationspartnern (vgl. Zollondz 2002: 246). Die Zertifizierung erfolgt durch eine externe Agentur. Zusätzlich führen geschulte Mitarbeiter/-innen der Organisation in regelmäßigen Abständen interne Audits durch. Die Zertifizierung gilt für einen bestimmten Zeitraum. Danach ist eine Re-Zertifizierung nötig. Vom Ablauf her zeigt das Zulassungsverfahren nach ISO 9000ff. also starke Parallelen zu der im Hochschulbereich üblichen Studiengangsakkreditierung³².

Die QM-Vorstellungen, welche der ISO 9000-Normenserie zugrunde liegen, haben sich mit den Jahren stark verändert. Lag das Hauptaugenmerk früher vor allem auf dem Verfassen von Handbüchern und einer akribischen Dokumentation der Einhaltung bestimmter Prozessabläufe, hat sich die Grundphilosophie inzwischen in Richtung TQM/EFQM verschoben. Entsprechend gelten aktuell folgende acht QM-Grundprinzipien³³, die sich zu einem Qualitätskreislauf zusammenfügen, bei dem die Anforderungen und die Zufriedenheit der Kund/-innen und Kooperationspartner/-innen den hauptsächlichen Gradmesser für die Leistungsqualität darstellen:

- Kunden/-innenorientierung (customer focus)

31 Die europäische Normierungsinstantz ist das CEN (Comité Européen de Normalisation), Homepage: <http://www.cen.eu/cenorm/homepage.htm>. Auf nationaler Ebene agiert das Deutsche Institut für Normung, Homepage: <http://www.din.de/cmd?level=tpl-home&contextid=din>, Zugriff am 09.12.2008.

32 Die Zertifizierung von Studiengängen durch Akkreditierungsverfahren zielt ebenfalls primär auf die Vertrauensbildung ab und zwar in erster Linie zwischen den europäischen Staaten, die sich im Rahmen des Bologna-Prozesses rückversichern wollen, ob sie die im europäischen Ausland erbrachten Studienleistungen anerkennen können. Die Studiengangsakkreditierung sieht derzeit nach der Erstzertifizierung nach einem zeitlichen Abstand eine Re-Zertifizierung sowie zwischenzeitliche von den Hochschulen selbst organisierte Lehrvaluationen vor.

33 Die Grundprinzipien für ein QM-System nach ISO sind in den Normen 9000:2000 und 9001:2000 (allg. Grundlagen und Anforderungen an QM-Systeme) sowie ISO 9004:2000 („guidelines for performance improvements“) niedergelegt, vgl. http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/management_standards/iso_9000_iso_14000/qmp.htm, abgerufen am 09.12.2008. Von zentraler Bedeutung ist die Norm 9001:2000, da diese die Anforderungen an ein QM-System definiert. Sie ist deshalb auch in der Regel die Referenz für die ISO-Zertifizierung.

- Führung (leadership)
- Beteiligung der Mitarbeiter/-innen (involvement of employees)
- Prozessmanagement (process approach)
- Denken und Handeln in Zusammenhängen (system approach to management)
- Kontinuierliche Verbesserung (continual improvement)
- Datenbasierte Entscheidungen (factual approach to decision-making)
- Vertrauensvolle, für beide Seiten ertragreiche Beziehung mit Kooperationspartner/-innen (mutually beneficial supplier relationship)

Während die „Institutionelle Evaluation“ ein QS-Ansatz ist, der originär im Hochschulbereich entwickelt wurde und daher eine sehr hohe Affinität zu wissenschaftlichen Traditionen und Arbeitsformen hat, stammen sowohl TQM/EFQM als auch die ISO-Normenserie aus dem Wirtschaftsbereich. Dementsprechend müssen diese Ansätze an die Besonderheiten von Hochschulen angepasst werden (vgl. Scheytt 2005 und Schmid 2006). Dabei ergibt sich eine Reihe von Problemen wie die Übertragbarkeit des Kundenbegriffs, der Prozessnorm und des Qualitätscontrollings auf Hochschulen. Andererseits können diese Modelle gerade in dieser Hinsicht wertvolle Impulse liefern. So z.B. zur zusammenhängenden Einschätzung der Ergebnisqualität der gesamten Hochschulorganisation durch die Vorgabe eines Ordnungs- und Selbstbeobachtungsmusters wie beim EFQM (Nickel 2007a: 133), oder durch den Aufbau eines funktionierenden hochschulweiten Qualitätskreislaufs (ebd.: 151) wie bei der ISO-Normenfamilie. Insgesamt lässt sich feststellen, dass an keiner Hochschule nur einer dieser drei Ansätze zum Tragen kommt. So führen Hochschulen, die ihr hochschulweites QM-System gemäß der EFQM- oder ISO-Philosophie betreiben, auch Evaluationsverfahren in Form von studentischer Veranstaltungskritik oder *Peer Reviews* durch und in Universitäten gibt es mitunter einzelne Institute oder Fakultäten, die nach ISO zertifiziert sind. Auch kommen Universitätsverwaltungen mit dem ISO- oder EFQM-Instrumentarium z.T. besser zu recht als mit Verfahren der Institutionellen Evaluation (ebd.: 68ff.).

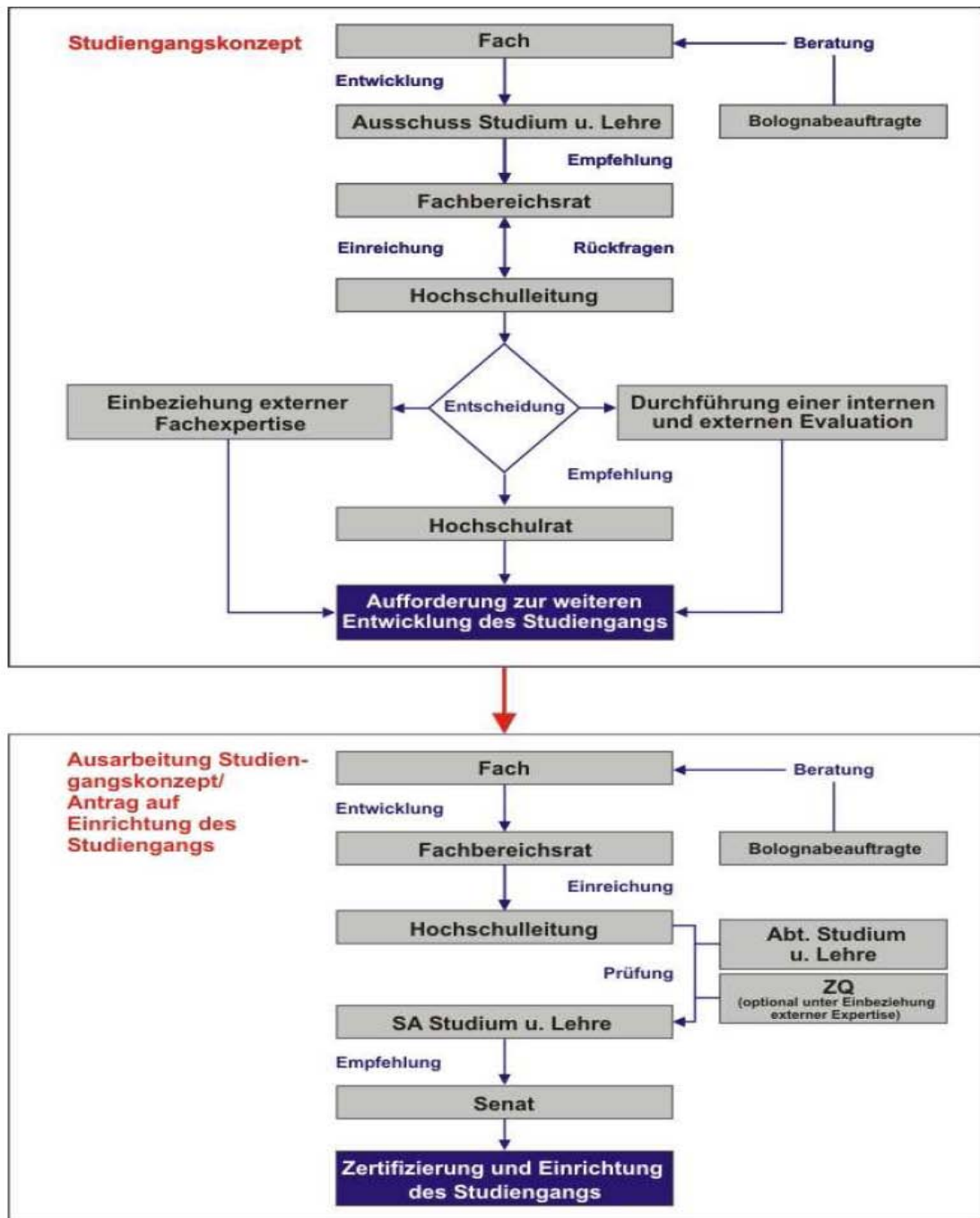
4.5.2 Systemakkreditierung

Derzeit gibt es in Deutschland noch keine Hochschule, welche ein akkreditiertes QS-System für Lehre und Studium besitzt. Es gibt allerdings eine Universität, die in den vergangenen zwei Jahren ein Modellprojekt dazu durchgeführt hat. An der Universität Mainz wurde von 2006-2008 vom dortigen Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) ein Verfahren der „Selbstakkreditierung“ (Giegerich 2006) entwickelt.

Die Hochschule nimmt dafür den Ansatz der Institutionellen Evaluation als Ausgangspunkt (vgl. Kapitel 4.4.1). Die Expertise des ZQ mit dieser Form der institutionellen QS wird genutzt und systematisch ausgeweitet. Bezogen auf den Bereich Studium und Lehre bedeutet das, dass das ZQ künftig eine „Selbstakkreditierung“ der Studiengänge betreibt. Auf Basis eines Handbuchs (Universität Mainz o.J.), welches Prozesse und Prozessverantwortliche für Einrichtung, Durchführung und Aufhebung von Studiengängen transparent beschreibt, überprüft das ZQ die Qualität der Studienangebote der Universität Mainz. Das ZQ verlagert somit die Studiengangsasskreditierung nach innen in die Hochschule hinein. Es kommt es zu einer „(Selbst-)Akkreditierung“ der Studienprogramme. Die Aufgabe externer Akkreditierungsagenturen besteht nunmehr darin, die Funktionstüchtigkeit des hochschulinternen QS-Systems zu prüfen. Ob der Mainzer Weg auch für Hochschulen gangbar ist, welche ressourcenmäßig nicht in der Lage sind, eine „interne QS-Agentur“ einzurichten, bleibt derzeit noch eine ungeklärte Frage.

Inhaltlich verfolgt die Universität Mainz mit ihrem Modellprojekt „Systemakkreditierung“ vor allem zwei Ziele (Nickel 2007a: 93ff.): Einerseits sollen Evaluation, Akkreditierung sowie Hochschul- und Fächerentwicklung stärker als bisher miteinander verzahnt werden. Andererseits werden formalisierte und transparent darstellbare Prozesse definiert, die das Betreiben von Studiengängen sowie deren Qualitätssicherung nachvollziehbar machen. Beide Aktivitäten zusammen sollen zur Etablierung eines dauerhaften internen institutionellen QS-Systems führen. Die dafür notwendige komplexe Interaktion von der Entwicklung bis zur Einrichtung eines Studiengangs ist im folgenden Schaubild modellhaft zusammengefasst:

Abbildung 6: Einrichtung von Studiengängen im Rahmen der Systemakkreditierung



Quelle: Universität Mainz o.J.: 32

Der Einrichtung der Studiengänge geht zunächst eine Entwicklungsphase voraus, bei der Studiengangskonzepte unter Beratung des/der Bologna-Beauftragten von den Fachbereichen und den Fächern konzeptioniert werden. In dieser Phase werden die Leitungskräfte auf zentraler und dezentraler Ebene (Präsidium / De-

kanat) sowie die zuständigen Ausschüsse eingebunden. Dabei wird vor allem auf die Einhaltung formaler Kriterien geachtet, aber auch auf inhaltliche Bedingungen, wie zum Beispiel die Kompatibilität des Studiengangs mit den fachspezifischen Forschungsschwerpunkten, die angestrebten Lernziele und die Frage, ob beispielsweise Berufsbefähigung als Ausbildungsziel berücksichtigt wird etc.. Ein weiteres Bewertungskriterium stellt auch die Beachtung von und Kompatibilität mit den von den Fächern unter Mitwirkung des ZQ erstellten Struktur- und Entwicklungsplänen dar. Abhängig von dem Erfolg der Konzeptualisierungsphase schließt dann entweder eine Differenzierungsphase in der Weiterentwicklung oder eine Revision des Studiengangsentwurfs an. Bezüglich letzterem stehen der Hochschulleitung drei Verfahrensmöglichkeiten offen:

- Es wird eine interne und externe Evaluation eingeleitet und beim Fachbereich die Erstellung der notwendigen Dokumente in Auftrag gegeben.
- Es wird eine Revision der Skizze durch den Fachbereich eingeleitet.
- Es wird externe Expertise ohne vorausgehende interne Evaluation einbezogen.

Neben einer verbindlichen Regelung der Abläufe zur Entwicklung und Einführung von Studiengängen sieht das Modellprojekt eine studiengangsbegleitende Qualitätssicherung vor, um eine kontinuierliche Einschätzung und eine Optimierung von Studium und Lehre zu ermöglichen. Dies soll mit dem breit angelegten Repertoire an Instrumenten erfolgen, das bereits an der Universität Mainz etabliert ist. Dazu gehören vor allem:

- (Anlassbezogene) interne / externe Evaluationen
- Studentische Lehrveranstaltungskritik
- Absolventen/-innenbefragung
- Evaluation der Juniorprofessor/-innen
- Angebote zur didaktischen Weiterqualifizierung von Lehrkräften
- Angebote zum individuellen Coaching von Lehrkräften
- Studieneingangsbefragung (optional)
- Struktur- und Entwicklungspläne
- Studienverlaufsanalysen; Workload-Erfassungen (geplant)

Besonderes Merkmal beim Modellprojekt Systemakkreditierung ist der Einbezug von externen Expert/-innen bereits in der Phase der Studiengangsentwicklung. Damit sollen Fehlentwicklungen so frühzeitig wie möglich identifiziert und vermieden werden.

5 Synoptische Gegenüberstellung von QS-Systemen in der beruflichen Fortbildung und der Hochschulbildung

Ziel des synoptischen Vergleichs ist die Gegenüberstellung des Entwicklungsstandes institutioneller QS-Systeme in Einrichtungen der akademischen und beruflichen Bildung, sowie die unterschiedlichen externen Rahmenbedingungen, welche einen Einfluss auf die Ausgestaltung der organisationsinternen QS besitzen. Was unter einem institutionellen QS-System zu verstehen ist, wurde in Kapitel 2 ausführlich erläutert. Danach handelt es sich um eine schlüssige Verbindung von Zielsetzungen, Prozessen und Ergebnissen zu einem Qualitätskreislauf mit Hilfe von geeigneten Instrumenten und Verfahren. QS-Systeme weisen nach dem aktuellen Stand der Forschung bestimmte Grundelemente auf wie z.B. das Vorhandensein einer Qualitätspolitik, einer Qualitätsplanung sowie geeigneter Verantwortungsstrukturen.

Die Ausführungen in den Kapiteln 3 und 4 haben nicht nur gezeigt, dass Qualitätssicherung eine zentral wichtige Aufgabe sowohl in der beruflichen Aus- und Fortbildung als auch im Hochschulbereich ist. Vielmehr wurden auch deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Sektoren als auch zwischen den einzelnen Institutionen innerhalb der Sektoren erkennbar. Vor diesem Hintergrund ist es nötig, den Untersuchungsgegenstand weiter einzugrenzen und zwar auf Institutionen bzw. Bildungsangebote, die miteinander vergleichbar sind.

Wie bereits in Kapitel 3.1. angesprochen, ist es wenig sinnvoll, die QS in Organisationen der Berufsausbildung mit denen von Hochschulen zu vergleichen, da Bildungsziele und Aufgabenspektren der beiden Bereiche zu weit auseinander liegen. Während in der Berufsausbildung grundlegende berufsbefähigende Kenntnisse vermittelt werden, handelt es sich beim Hochschulstudium um eine wissenschaftliche Qualifizierung mit entsprechendem Anforderungsniveau. Als Vergleichsebene kommt daher nur die berufliche Weiterbildung in Betracht. Dort werden Personen qualifiziert, die bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen und über ein vertieftes Wissen verfügen. Entsprechend anspruchsvoll sind die dort vermittelten Inhalte. Vor diesem Hintergrund erkennen inzwischen auch die meisten Bundesländer die Abschlüsse von Meister/-innen und ähnlich Qualifizierten als Hochschulzugangsberechtigung an (vgl. Nickel/Leusing 2009). Absolvent/-innen von Aufstiegsfortbildungen können sich mit Ausnahme von Berlin und Bremen in allen Bundesländern ohne weitere Zusatzprüfungen für ein (fachgebundenes) Studium an einer Hochschule ihrer Wahl bewerben.

Darüber hinaus ist eine weitere Eingrenzung der Vergleichsgegenstände notwendig. Wie in Kapitel 3.2 erläutert, unterscheiden sich die freie und die staatlich anerkannte Weiterbildung in der praktischen Anwendung von QS-Systemen. Staatlich anerkannte Fortbildungen unterliegen in anderer Weise gesetzlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen als die freien Angebote. Im Hochschulbereich sind die Unterschiede zwischen Studiengängen an privaten und staatlichen Einrichtungen weniger gravierend, da auch Privathochschulen eine staatliche Anerkennung benötigen, um Studienabschlüsse verleihen zu können. Zugleich müssen sie Anforderungen an die interne QS erfüllen, deren Einhaltung u.a. durch die Studiengangakkreditierung überprüft wird. Private Hochschulen unterliegen damit ähnlichen politischen und rechtlichen Anforderungen wie öffentliche Hochschulen. Vor diesem Hintergrund bezieht sich die nachfolgende synoptische Gegenüberstellung nur auf QS-Systeme, mit deren Hilfe die Qualität von staatlich anerkannten Bildungsangeboten in Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen entwickelt wird. Der für Hochschulen mindestens ebenso zentrale Bereich „Forschung“ wird ausgeklammert.

Die Analyse erfolgt anhand von acht Kriterien. Diese nehmen die wesentlichen Aspekte der voraus gegangenen Analyse (Kapitel 3 und 4) auf und verdichten die dort ausführlich dargestellten Informationen:

1. Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Relevanz: Staatlich anerkannte Bildungseinrichtungen unterliegen in besonderer Weise politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Das gilt auch für deren QS. Deshalb wird analysiert, welche staatlichen Anforderungen die beiden Bildungssektoren an die institutionelle QS stellen.

2. Qualitätsbegriffe

Relevanz: Hauptzweck eines QS-Systems ist es, festgelegte Qualitätsziele zu erreichen. Grundlage für die Qualitätsziele sind definierte Qualitätsbegriffe („Was ist für unsere Organisation Qualität?“). Qualitätsbegriffe und davon angeleitete Qualitätsziele bestimmen maßgeblich die Ausrichtung des QS-Systems und die Wahl der Instrumente. Deshalb ist zu klären, ob es hier Unterschiede gibt.

3. Verbreitung von QS-Systemen

Relevanz: Das Ausmaß der Anwendung sagt etwas über den Stellenwert aus, den die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der

Anwendung von QS-Systemen im Rahmen ihrer Gesamtentwicklung geben.

4. Typen von QS-Systemen

Relevanz: Eine zentrale Frage ist, ob Einrichtungen unterschiedlicher Bildungssektoren aufgrund unterschiedlicher Aufgaben auch unterschiedliche QS-Systeme anwenden oder ob ähnliche Modelle eingesetzt werden.

5. Instrumente und Verfahren, die im Rahmen der QS-Systeme verwendet werden

Relevanz: In der Praxis des Qualitätsmanagement zeigt sich, dass QS-Systeme, selbst wenn sie demselben Modell folgen, auf der instrumentellen Ebene unterschiedlich umgesetzt werden. Deshalb werden nicht nur die Typen der QS-Systeme gegenübergestellt, sondern auch die angewandten Instrumente und Verfahren.

6. Gegenstände der QS-Systeme

Relevanz: Die Anwendung von QS-Systemen dient einem Hauptziel und das ist eine möglichst hohe Qualität der Ergebnisse. Entscheidend ist deshalb nicht nur eine Gegenüberstellung der Rahmenbedingungen, der Qualitätsbegriffe und der Funktionsweise, sondern auch der Gegenstände der Qualitätssicherung. In diesem Fall also der unterschiedlichen Bildungsangebote und die dort vermittelten Kompetenzen.

7. Aktueller Entwicklungsstand der QS-Systeme

Relevanz: Selbst wenn Institutionen dieselben QS-Systeme anwenden, können Sie doch auf einem unterschiedlichen Entwicklungsstand sein. In der Regel dauert es mehrere Jahre, bis QS-Systeme vollständig implementiert sind. Oft treten im Implementierungsprozess Probleme auf, die dazu führen können, dass dieser zum Stocken oder sogar ganz zum Erliegen kommt. In diesen Fällen bleibt das QS-System wirkungslos.

8. Zertifizierung der QS-Systeme

Relevanz: Zum Qualitätsmanagement gehört zwingend nicht nur dessen organisationsinterne Umsetzung sondern eine regelmäßig stattfindende Begutachtung durch externe Sachverständige. QS-Systeme bedürfen daher einer Auditierung bzw. Zertifizierung/Akkreditierung durch eine dafür autorisierte Stelle. Dies gilt umso mehr, wenn die Institutionen, die ein QS-System anwenden, staatlichen Anforderungen genügen und dafür einen Nachweis erbringen müssen.

Tabelle 2: Synopse der QS-Systeme in der beruflichen und akademischen Bildung

	QS-Systeme in staatlich anerkannten Hochschulen	QS-Systeme für staatlich anerkannte berufliche Weiterbildung
<p>1. Politische und rechtliche Rahmenbedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In den 16 Landeshochschulgesetzen finden sich Rahmenregelungen zur QS in der akademischen Bildung des jeweiligen Bundeslandes. Da die Hochschulen in der Gestaltung von Lehre und Forschung autonom sind, schreiben die Landeshochschulgesetze in der Regel nur einige zentral wichtige QS-Instrumente, wie z.B. die regelmäßige Lehrevaluati- on, vor. Über weitergehende Maßnahmen entscheiden die Hochschulen aufgrund ihrer Autonomie selbst. Durch den zunehmenden Wettbewerb zwischen den Hochschulen z.B. um staatliche Fördermittel hat der Druck zugenommen, QS in Lehre und Forschung zu betreiben und daraus resultierende Effekte nachzuweisen. Etliche Drittmittelgeber, wie z.B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder die VolkswagenStiftung, machen die Existenz von QS-Maßnahmen zu einer zentralen Voraussetzung für die Aufnahme in ihre Förderprogramme. Die Einwerbung von Drittmitteln ist für Hochschulen sowohl wirtschaftlich als auch für die wissenschaftliche Reputation von zentraler Bedeutung. ▪ Als länderübergreifende Richtlinien liegen Beschlüsse der KMK zur „Künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ (2002) sowie zur „Qualitätssicherung der Lehre“ (2005) und zur „Qualitätssicherung in der Hochschulforschung“ (2006) vor. Zudem hat die KMK im Jahr 2005 gemeinsam mit dem Bundesministeri- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) gelten bundesweit und definieren den Qualitätsstandard für anerkannte Fortbildungsverordnungen. In Deutschland gibt es derzeit insgesamt 131 staatlich anerkannte Fortbildungsverordnungen. Bundesweit geregelt sind z.B. die Fortbildungen zum Industriemeister, zum Fachwirt, und zum Fachkaufmann. Zusätzlich können die Industrie- und Handelskammern (IHK) auf regionaler Ebene Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen. Genaue Zahlen über regionale Fortbildungsverordnungen liegen nicht vor. Es wird geschätzt, dass es etwa 1.000 im Bundesgebiet gibt. Um trotz der dezentralen Entwicklung dieser regionalen Ordnungen die Qualität der Fortbildung zu sichern hat der Bundesausschuss für Berufsbildung bereits 1979 Empfehlungen, Verfahren und Prüfungsregelungen in regionalen Fortbildungsordnungen erlassen. Zusätzlich existiert eine Vereinbarung zwischen dem DGB und den Spitzenorganisationen der Wirtschaft, die die Kriterien definiert nach denen anerkannten Fortbildungsregelungen des Bundes sowie der zuständigen Stellen angestrebt werden sollen. ▪ Da ein qualifizierter beruflicher Ausbildungsabschluss die Voraussetzung für die Teilnahme an einer Veranstaltung zur beruflichen Fortbildung in einem nach BBiG / HwO anerkannten Fortbildungsberuf ist, sind auch die rechtlichen Rahmenbedingun-

	<p>um für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) einen nationalen „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ verabschiedet. Die Beschlüsse der KMK sind Vereinbarungen zwischen den Bundesländern, die eine bundesweite Orientierungsfunktion erfüllen. Eine bindende Wirkung tritt erst dann ein, wenn die KMK-Vereinbarungen in Landeshochschulgesetze oder landesspezifische Verordnungen übernommen werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Landeshochschulgesetze verpflichten die Hochschulen, ihre Studiengänge durch eine vom deutschen Akkreditierungsrat zugelassene Agentur zertifizieren zu lassen. Die externe Qualitätsprüfung muss die vom Akkreditierungsrat vorgegeben Kriterien berücksichtigen, kann aber darüber hinaus noch weitere agenturspezifische Anforderungen beinhalten. ▪ Der Akkreditierungsrat hat den gesetzlichen Auftrag, das System der QS in Studium und Lehre durch Akkreditierung zu organisieren. Er orientiert sich an den Beschlüssen der KMK, hier insbesondere an den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Absatz 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (2008). Weitere maßgebliche Rahmenrichtlinien sind die von den europäischen Bildungsminister/-innen beschlossenen „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005) sowie der Qualifikationsrahmen für die deutschen Hochschulabschlüsse (KMK 2005b). 	<p>gen der beruflichen Ausbildung für die berufliche Fortbildung von Bedeutung. Analog zum Bereich der anerkannten Fortbildungen definiert das BBiG auch für die berufliche Ausbildung Vorgaben, die qualitätssichernd wirken: Verfahren zur Entwicklung der Curricula, Strukturelemente des Curriculums, angewandte Kompetenzbegriffe, Zielfunktionen, inhaltliche und methodische Anforderungen sowie Ausgestaltung der Prüfungen. Diese qualitätssichernden Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung wirken über die Zulassungsvoraussetzungen damit indirekt auch auf die Qualität der beruflichen Weiterbildung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das novellierte Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) welches ab 1. Juli 2009 in Kraft tritt, sieht vor, dass „Meister-Bafög“ kann nur noch in Anspruch genommen werden kann, wenn der Bildungsanbieter ein QS-System implementiert hat. ▪ Darüber hinaus gibt es Gütesiegel staatlicher Stellen, welche für spezifische Weiterbildungsangebote vergeben werden. Das bekannteste ist das 1977 im Fernunterrichtsschutzgesetz (Fern-USG) verankerte ZFU-Siegel für Fernunterrichtsangebote. Es schreibt vor, dass alle Fernlehreangebote durch die staatliche Zentralstelle für Fernunterricht zugelassen werden müssen. Sowohl die ZFU als auch das Bundesinstitut für berufliche Bildung überprüfen die Eignung der Lehrgänge anhand der Kriterien: Lehrgangsziel, Zielgruppe, Didaktik und Methode, Lerninhalte, Lehrgangsmaterialien, Betreuung, Evaluation, Verträge sowie Informations- und Werbematerial. Ein
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf Basis eines KMK-Beschlusses führte der Akkreditierungsrat im Februar 2008 die Akkreditierung von QS-Systemen für Lehre und Studium (Systemakkreditierung) ein. Sie stellt eine Alternative zur Akkreditierung einzelner Studiengänge dar. 	<p>weiteres solches staatliches Siegel ist bspw. auch die Anerkennung nach dem Bremer Weiterbildungsgesetz („Bremer Modell“).</p>
<p>2. Qualitätsbegriffe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ziel der Hochschulreform der zurückliegenden 20 Jahre ist es, den Hochschulbereich stärker wettbewerbsfähig zu organisieren. In Folge dessen ist es zu einer deutlichen funktionalen und qualitativen Differenzierung der akademischen Einrichtungen gekommen. Qualität wird als „fitness for purpose“ definiert und orientiert sich demnach an den profilspezifischen Bildungszielen der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Studiengangs. Da im Hochschulbereich Lehre und Forschung häufig im Zusammenhang gesehen werden, spielt der Forschungsbezug für die Qualität der akademischen Bildung eine Rolle. Diese ist jedoch je nach fachlicher Ausrichtung des Studiengangs unterschiedlich ausgeprägt. ▪ Mit zunehmender Differenzierung haben sich externe Qualitätsprüfungen sowohl für Lehre und Studium als auch für die Forschung etabliert. Dabei handelt es sich vor allem um die unter Kriterium 1 bereits ausführlich dargestellten Studiengangsakkreditierungen sowie auch Rankings bzw. Ratings. Letztere werden von unabhängigen wissenschaftsnahen Einrichtungen wie z.B. dem Wissenschaftsrat, der DFG und dem CHE durchgeführt. Die in diesem Zusammenhang angewandten Qualitätsbegriffe orientieren sich vorwiegend an Qualitätskriterien, die von den Instituten selber entwickelt werden. Da die externen Quali- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der übergeordnete Qualitätsbegriff für die berufliche Fortbildung ist die Erhaltung und Anpassung sowie die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Dieser Qualitätsbegriff wird durch das BBiG und die HwO bundeseinheitlich normiert. Um dieses Qualitätsziel in allen Fortbildungen nach BBiG/HwO sicher zu stellen werden in BBiG/HwO ein Qualitätsstandard für diese Fortbildungsverordnungen definiert. Alle Fortbildungsverordnungen müssen danach die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, die Zulassungsvoraussetzungen und insbesondere die Prüfungsanforderungen sowie das Prüfungsverfahren enthalten. ▪ Ergänzt und präzisiert wird dieser Qualitätsbegriff durch Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung zur Anwendung von Lehrgangsempfehlungen. BBiG und HwO normieren wie oben dargestellt nicht einzelne Fortbildungsmaßnahmen, sondern regeln vor allem die Voraussetzungen und Verfahren der Prüfungen. Durch die Anwendung von Lehrgangsempfehlungen sollen damit auch für die inhaltlichen und methodischen Anforderungen einheitliche Kriterien für Fortbildungsgänge geschaffen werden. Das Qualitätsziel der beruflichen Handlungsfähigkeit wird damit näher operationalisiert.

	<p>tätsprüfverfahren inzwischen u.a. auch die Reputation von Hochschulen mit beeinflussen, haben die dort angewandten Qualitätsbegriffe eine Wirkung in die Universitäten und Fachhochschulen hinein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Qualität der bundeseinheitlichen Prüfungen wird zusätzlich durch spezielle Maßnahmen gesichert, wie bspw. durch die DIHK-Bildungs-GmbH. Es handelt sich hierbei um ein QS-System nach ISO 9001:2000, das von der CERTQUA zertifiziert wird. Alle für die einheitliche Aufgabenstellung notwendige Prozessabläufe werden innerhalb dieses Systems dokumentiert, damit offengelegt und qualitätsgesichert. Auch alle externen Partner (Experten in den Prüfungskommissionen, Druckereien, Kurierdienste etc.) werden schriftlich zur Einhaltung von Qualitätsstandards verpflichtet. ▪ Für Fortbildungsregelungen in Industrie und Handel ist 2000 zusätzlich einen Systematik von Qualifikationsebenen entwickelt worden. Danach werden die Fortbildungsabschlüsse drei qualitativ unterschiedlichen Niveaus zugeordnet: <ul style="list-style-type: none"> - Erwerb von Zusatzqualifikationen wie sprachliche Qualifikationen, Spezialkenntnisse zu Produkten und Produktionsverfahren etc. - Abschlüsse von Meistern, Fachwirten, Fachkaufleuten - Qualifikationen für Leitungsfunktionen mittelständischer Organisationen
<p>3. Verbreitung von QS-Systemen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Implementierung von QS-Systemen ist im deutschen Hochschulsektor ein vergleichsweise neuer Trend. Entsprechend ist der Verbreitungsgrad niedrig, allerdings bei stark zunehmender Tendenz, was vor allem der Einführung der in Kriterium 1 beschriebenen Systemakkreditierung im Jahr 2008 zuzuschreiben ist. Die QS in Hochschulen wurden in den zurückliegenden 20 Jahren sukzessive ausgebaut: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ QS-Systeme haben im Sektor der beruflichen Fortbildungen eine weite Verbreitung gefunden. Gründe dafür sind sowohl die kompetitive Anbieterstruktur, in deren Rahmen die Sicherung von Marktvorteilen über den Nachweis einer bestimmten Qualität der Bildungsangebote erfolgt, als auch die Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen. Wie unter Kriterium 1 ausführlich dargestellt, sieht die zum 1. Juli

	<p>Zu Beginn der 90er Jahren kamen in den Hochschulen zunächst verstärkt Evaluationsverfahren zur Anwendung, vor allem in Form von Verbund-Evaluationen. Mit Einsetzen des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 etablierten sich zunehmend mehr QS-Instrumente. Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese Flut an Einzelinstrumenten zu einem System verknüpft werden müssen, um Qualität in Lehre und Forschung nachhaltig entwickeln zu können.</p>	<p>2009 in Kraft tretende Novelle des AFBG vor, dass die Teilnehmer/-innen staatlich anerkannter Fortbildungen nur noch dann „Meister-Bafög“ in Anspruch nehmen können, wenn die Einrichtung, bei der die Fortbildung gemacht wird, über ein QS-System verfügt (siehe Kriterium 1).</p>
<p>4. Typen von QS-Systemen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutionelle Evaluationssysteme Dieser Typ kommt vorwiegend in Universitäten vor. Dort sind zumindest im Forschungsbereich Evaluationsverfahren schon sehr lange verankert und wurde – wie in Kriterium 3 erläutert – allmählich auch auf den Bereich von Lehre und Studium ausgedehnt. Das Verfahren besteht aus drei Stufen: Selbstbericht der untersuchten Einheit, Begutachtung durch externe Experten, Abschluss von Vereinbarungen zur Verbesserung. Ausgehend von diesem Modell werden in institutionelle Evaluationssystemen alle Organisationsbereiche von Universitäten regelmäßig auf ihre Qualität hin überprüft und zwar vor allem gemessen an ihren Zielen, was eine bereits hohe Zielqualität impliziert. Die Ergebnisse der Evaluationsverfahren werden über Zielvereinbarungen und/oder finanzielle Anreizsysteme mit der strategischen Steuerung verbunden. In die institutionellen Evaluationssysteme werden die in Kriterium 5 genannten Instrumente und Verfahren z.T. integriert. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DIN ISO 9000ff. Qualitätssicherungssysteme nach ISO 9000ff. sind keine speziell für (Weiter-)Bildungseinrichtungen entwickelten Qualitätssicherungssysteme, sondern fanden ursprünglich vor allem in der produzierenden Wirtschaft Anwendung. Damit sind auch die Bewertungsgegenstände wie bspw. „Führung“, „prozessorientiertes Ressourcenmanagement“, „sachbezogene Entscheidungsfindung“, „gute Lieferantenbeziehungen“ etc. vergleichsweise allgemein und nicht alle Gegenstände sind in gleichem Maße auch für Weiterbildungseinrichtungen relevant. In der anwendenden Organisation müssen die Bewertungsgegenstände daher für Weiterbildungseinrichtungen spezifiziert werden. Übergeordnetes Qualitätsziel von ISO 9000ff-Systemen ist die Kundenzufriedenheit. ▪ EFQM Auch das EFQM-Modell ist als eines der ersten QS-Systeme das in Weiterbildungseinrichtungen Anwendung fand, nicht spezifisch für Weiterbildungs-

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitätsmanagementsysteme in Anlehnung an EFQM und DIN ISO 9000ff. Dieser Typ ist in Fachhochschulen eher verbreitet als in Universitäten. Ausgangspunkt ist eine Strategiekonzept, welches zugleich die Qualität definiert, welche im Rahmen der Studienangebote erreicht werden soll. Darauf abgestimmt werden Strukturen und Prozesse gestaltet und Ressourcen verteilt. Die Ergebnisse werden mittels Evaluations- und Controllingverfahren ermittelt und mit dem Strategiekonzept rückgekoppelt. So entsteht ein Qualitätskreislauf. Die in Kriterium 5 genannten Instrumente und Verfahren werden z.T. integriert. ▪ QS-Systeme nach Maßgabe der Systemakkreditierung Dieser Typ ist gerade im Entstehen und wird bisher nur an der Universität Mainz erprobt. Andere Hochschule sind aber dabei, bestehende QS-Systeme so anzupassen oder neu aufzubauen, dass sie konform mit den Kriterien der Systemakkreditierung sind. Die Systemakkreditierung sieht vor, dass die Hochschule ein QS-System implementiert hat, mit dem sie nachweislich und nachhaltig die Qualität ihrer Studienangebote steuern kann. Es basiert auf einer transparenten Qualitätspolitik und einem klaren Ausbildungsprofil und beinhaltet eine Auswahl der Instrumente und Verfahren, die unter Kriterium 5 erläutert werden. 	<p>einrichtungen entwickelt worden, sondern auch hier wurde das Konzept aus der produzierenden Wirtschaft von Weiterbildungseinrichtungen auf ihre „Produktionsprozesse“ angepasst. Auch hier sind die Bewertungskriterien daher analog zum ISO-Modell vergleichsweise allgemein und bildungsunspezifisch. Der zentrale Unterschied zum ISO-Modell besteht darin, dass das EFQM Modell als oberstes Qualitätsziel nicht nur die Kundenzufriedenheit definiert, sondern die Berücksichtigung der Belange aller am „Produktionsprozess“ beteiligter Akteure.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PAS 1037 Dieser Typ ist speziell für Einrichtungen der wirtschaftsorientierten Aus- und Weiterbildung entwickelt und 2004 vom Deutschen Institut für Normung (DIN) zugelassen worden. Es handelt sich – ähnlich wie das EFQM – um ein Modell, welches nach Qualitätsstufen unterscheidet: Basis, Standard und Exzellenz. Zur Erreichung der jeweiligen Stufe muss das QS-System der Weiterbildungseinrichtung bestimmte Anforderungen erfüllen. ▪ DVWO-Qualitätsmodell Dieser Typ ist vom Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. entwickelt worden. Es versteht sich als Ergänzung zum QS-System nach DIN ISO 9000ff. und stellt ein spezielles Prozessmodell „DVWO-ProzessAcht“ bereit. Dadurch sollen die für Weiterbildungsanbieter wichtigen unterrichts- und teilnehmerbezogenen Qualitätsanforderungen besser einbezogen werden können.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ LQW-Modell Dieser Typ ist ebenfalls speziell auf Weiterbildungseinrichtungen zugeschnitten, orientiert sich aber im Unterschied zum DVWO-Qualitätsmodell nicht an der DIN ISO 9000ff. sondern am TQM bzw. EFQM-Ansatz. In Folge dessen zielt es auf eine umfassende, kontinuierlich laufende Organisations- und Personalentwicklung unter Einbeziehung von Instrumenten und Verfahren der strategischen Steuerung. ▪ QESplus Dieser Typ stellt die Selbstevaluation von Einrichtungen plus externe Begutachtung in den Mittelpunkt, ist also vom Ansatz her vergleichbar mit dem aus dem Hochschulbereich bekannten „Institutionelle Evaluationssystem“. Initiiert wurde das „Qualitäts-Entwicklungssystem-Weiterbildung“ vom Landesbeirat für Erwachsenenbildung des Freistaates Sachsen.
<p>5. Instrumente und Verfahren, die im Rahmen der QS-Systeme verwendet werden</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategische Steuerung <ul style="list-style-type: none"> - Transparente Qualitätspolitik und -strategie für die gesamte Hochschule und einzelne Fakultäten - Einsatz strategischer Steuerungsinstrumente wie z.B. finanzielle Anreize, Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten ▪ Input <ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung einer geeigneten IT-Infrastruktur für Lehrende und Lernende - Verbesserung des Studierendenservice und der Prüfungsverwaltung insbesondere durch Einsatz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategische Steuerung <ul style="list-style-type: none"> - Ausrichtung der Curriculumsentwicklung an den Vorgaben von BBiG und HwO sowie den regionalen bzw. branchenspezifischen Fortbildungsverordnungen. Hinzu kommen Rechtsverordnungen, an deren Erarbeitung die Sozialpartner, Bund, Länder, BMBF bzw. BMWi und das BIBB beteiligt sind sowie Rechtsverordnungen auf regionaler Ebene von den IHKs. - Berücksichtigung bundeseinheitlicher Standards für Prüfungen und verbindlich anzuwendender Musterprüfungsordnungen - Berücksichtigung regionaler Qualitätsstandards

	<p>von Online-Verfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personelle und räumliche Verbesserungen aus Studiengebühren - Angebote für besondere Zielgruppen (Studierende mit Kind, Studierende ohne Abitur und Fachhochschulreife, Teilzeitstudierende) - Prüfung von didaktischen Kompetenzen im Rahmen von Berufungsverfahren - Personalentwicklungsmaßnahmen für Lehrende <p>▪ Prozessmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peer Reviews - Studentische Lehrveranstaltungskritik - Befragungen von Studierenden zu ihrer Studiensituation - Modulevaluationen - Modellierung von lehrrelevanten Organisationsprozessen - IT-gestütztes Prozessmanagement - Einbeziehung externer Stakeholder wie z.B. Arbeitgeber und Wirtschaftsverbände in die Curriculumsentwicklung - Mentoren- und Tutorenprogramme <p>▪ Controlling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualitätsmessung anhand von Indikatoren - Absolventenanalysen - Abbrecheranalyse - Lehrberichte - Sammlung und Aufbereitung qualitätsrelevanter Daten mittels Managementinformationssystemen <p>Die in dieser Übersicht genannten Instrumente und Ver-</p>	<p>für die Handhabung von Prüfungsaufgaben</p> <p>▪ Prozessmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modellierung von lehrrelevanten Organisationsprozessen - IT-gestütztes Prozessmanagement <p>▪ Controlling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheitsbefragungen bei den Teilnehmer/-innen - Arbeitgeberbefragungen - Untersuchungen zum beruflichen Erfolg bzw. Verbleib der Teilnehmer/-innen <p>Die in der Übersicht genannten Instrumente und Verfahren werden von den Fortbildungseinrichtungen häufig nicht im Rahmen von QS-Systemen eingesetzt, sondern punktuell und anlassbezogen. Dies gilt insbesondere für QS-Maßnahmen, die durch Gesetze und Verordnungen vorgegeben sind.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>fahren werden von den Hochschulen überwiegend punktuell und anlassbezogen eingesetzt und nicht eingebunden in ganzheitliche QM-Systeme. Die meisten QM-Systeme im Hochschulbereich befinden sich noch in der Aufbauphase (vgl. Kriterium 7). Zudem wenden nicht alle Hochschulen diese Instrumente und Verfahren in gleicher Weise und Intensität an. Vielmehr gibt es hier erhebliche Unterschiede. Im Rahmen ihrer Autonomie können Hochschulen bis zu einem gewissen Grad selber entscheiden, welche Instrumente und Verfahren sie zur QS verwenden. Vorgaben der Landeshochschulgesetze sind dabei zu beachten (vgl. Kriterium 1).</p>	
<p>6. Gegenstände der QS-Systeme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptgegenstand der QS-Systeme für Lehre und Studium ist die Qualität der vermittelten Kompetenzen. Von diesen hängt der Erfolg der Absolvent/-innen am Arbeitsmarkt ab. Welchen Qualitätsansprüchen die vermittelten Kompetenzen genügen müssen, hängt von der fachlichen Ausrichtung und den Zielen des jeweiligen Studiengangs ab. ▪ Seit 2005 gibt es einen „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, der Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen bzw. der Systemakkreditierung ist. Dort sind in sehr hoch aggregierter Form unterschiedliche Kompetenzen für Bachelor- und Masterstudent/-innen ausgeführt. <p>Danach müssen Bachelor-Absolvent/-innen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet erarbeiten und weiterentwickeln können. - relevante Informationen, insbesondere in ihren Studienprogrammen sammeln, bewerten und in- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptgegenstand von QS-Systemen in der beruflichen Fortbildung ist die Qualität der vermittelten Kompetenzen. Abstrakt formuliert soll die „berufliche Fortbildung es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§ 1 IV BBiG). ▪ Einen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse in der deutschen Fortbildung gibt es nicht. Wie unter Kriterium 2 ausgeführt, ist aber für Fortbildungsregelungen in Industrie und Handel 2000 eine Systematik von Qualifikationsebenen entwickelt worden. Danach werden in diesem wichtigen Bereich der beruflichen Fortbildung drei Qualifikationsstufen unterschieden: <ul style="list-style-type: none"> - Erwerb von Zusatzqualifikationen wie sprachliche Qualifikationen, Spezialkenntnisse zu Produkten und Produktionsverfahren etc. - Abschlüsse von Meistern, Fachwirten, Fachkauleuten - Qualifikationen für Leitungsfunktionen mittelstän-

	<p>interpretieren können.</p> <ul style="list-style-type: none"> - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten können, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen. - selbständig weiterführende Lernprozesse gestalten können. <p>Master-Absolvent/-innen müssen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden können, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. - Wissen integrieren und mit Komplexität umgehen können. - auch auf Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen können, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben. - selbständig neues Wissen und Können aneignen können. - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- und anwendungsorientierte Projekte durchführen können. 	<p>discher Organisationen</p>
<p>7. Aktueller Entwicklungsstand der QS-Systeme</p>	<p>Es gibt nur wenige Hochschulen in Deutschland, die über ein ausgereiftes QS-System verfügen. Der überwiegende Teil der Hochschulen hat erst vor kurzem mit dem Aufbau von QS-Systemen für Lehre und Studium begonnen. Das bedeutet allerdings nicht, dass Hoch-</p>	<p>Fortbildungseinrichtungen haben die Wahl zwischen einer Fülle von QS-Systemen, die sich in den vergangenen Jahren herausgebildet haben. Es liegen aber keine gesicherten Erkenntnisse darüber vor, wie ausgereift und wirksam diese Modelle in der Praxis sind. Auf-</p>

	<p>schulen nur wenig für die QS ihrer Studienangebote getan haben. Vielmehr erfolgte die QS nicht mittels eines Systems sondern unter Einsatz einer Fülle einzelner Instrumente und Verfahren (vgl. Kriterium 5). Hinzu kommen die qualitätssichernden Wirkungen von externen Qualitätsprüfungen in Form von Akkreditierungsverfahren sowie Rankings und Ratings.</p>	<p>grund starker rechtlicher Normierung durch Bundesgesetze, regionale Ordnungen sowie einer Vielzahl unterschiedlicher und erprobter Empfehlungen sowie von Selbstverpflichtungen scheint die Qualität im Bereich der Curriculumentwicklung gesichert zu sein.</p>
<p>8. Zertifizierung der QS-Systeme</p>	<p>Die Zertifizierung von QS-Systemen erfolgt freiwillig. Möglich ist sie entweder durch die Systemakkreditierung oder durch andere Zertifizierungsinstitute wie z.B. CERTQUA. Anders verhält es sich bei der Zertifizierung von Studiengängen. Hier verpflichten die Landeshochschulgesetze die Hochschulen zu einer Studiengangsakkreditierung. Möglicherweise kommt es hier durch die Einführung der Systemakkreditierung zu Änderungen.</p>	<p>Die Zertifizierung erfolgt freiwillig. Möglich ist sie durch die Organisationen, welche speziell für Zertifizierung einer der unter Kriterium 4 beschriebenen QS-Typen zugelassen bzw. autorisiert sind. Über diese freiwilligen Zertifizierungen hinaus evaluieren IHKen und HWKen die Ergebnisse ihrer Arbeit über Prüfungsstatistiken sowie im Rahmen von Erfolgsumfragen kontinuierlich.</p>

6 Arbeitsmarktpotentiale

Nach dem Vergleich der Qualitätssicherungssysteme der beruflichen und akademischen Ausbildung (Kapitel 3 bis 5) ist es Gegenstand dieses zweiten Arbeitsschritts, die Wertigkeit beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge auf unterschiedlichen Ebenen einer empirischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Diese Bestandsaufnahme erfolgt dabei über die Darstellung unterschiedlicher Indikatoren, die den Wert der unterschiedlichen Bildungsgänge am Arbeitsmarkt operationalisieren können.

In der Literatur werden folgende Indikatoren diskutiert:

- **Employability** als Hinweis auf die berufliche Handlungsfähigkeit von Absolvent/-innen akademischer und beruflicher Bildung
- **Tarifliche Eingruppierung** beruflicher und akademischer Bildungsabschlüsse als Indikator für die formale Wertigkeit
- **Bildungsrenditen** zur Operationalisierung des monetären Nutzens akademischer und beruflicher Bildung
- **Erwerbsbeteiligung** um den individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen akademischer und beruflicher Bildung zu beschreiben
- **Kompetenzen** zur Beschreibung der Ergebnisse akademischer und beruflicher Bildung

Im Folgenden werden die einzelnen Indikatoren zur Wertigkeit zunächst getrennt dargestellt, bevor abschließend ein Gesamtvergleich versucht wird.

6.1 Employability

Employability wird im deutschen Sprachraum meist mit Beschäftigungsfähigkeit übersetzt. Der Begriff betont die wechselseitige Beziehung zwischen (Aus-)Bildungsinhalten und Bedürfnissen des Arbeitsmarkts und ist damit ein Indikator für die Arbeitsmarktrelevanz eines Bildungsgangs. Der Maßstab für die Bestimmung von *employability* ist dabei nicht unveränderlich, sondern wird durch die sich stetig verändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts gesetzt. Das Ziel der *employability* ist damit ein bewegliches. Der Nachweis der *employability* wird letztendlich erst über den Erwerb eines Beschäftigungsverhältnisses selbst nachgewiesen.

In der Betrachtung von Beschäftigungsfähigkeit müssen zwei unterschiedliche Dimensionen unterschieden werden. Zum einen beziehen sich Betrachtungen zur Beschäftigungsfähigkeit auf die Arbeitsmarktchancen im unmittelbaren Anschluss an die berufliche Aus- oder Fortbildung bzw. das Studium. Zum anderen kann die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit auch über das gesamte Erwerbsleben hinweg betrachtet werden. Hier wird die Frage gestellt, wie viel der durch die berufliche oder akademische Qualifikation erworbenen Kenntnisse im weiteren Berufsleben noch verwertet werden können.

Im Folgenden wird die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/-innen beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge getrennt nach diesen beiden Dimensionen dargestellt.

6.1.1 Beschäftigungsfähigkeit im direkten Anschluss an berufliche oder akademische Abschlüsse

Den Absolvent/-innen beruflicher Aus- und Fortbildungsgängen wird traditionell ein hohes Maß an Beschäftigungsfähigkeit – *employability* – unterstellt (vgl. IW 2008: 229). Dies resultiert vor allem aus der zentralen Verantwortung der Wirtschaft innerhalb des deutschen Systems beruflicher Aus- und Fortbildung. In der beruflichen Ausbildung werden in einigen Branchen Übernahmequoten von 75% und mehr erreicht (vgl. BMBF 2008: 424). Auch für die berufliche Fortbildung gibt es ähnliche Erfolgszahlen: Zwei Drittel der Absolvent/-innen von IHK-Weiterbildungsprüfungen geben an, die Weiterbildungsinvestition hätte sich positiv auf die berufliche Entwicklung ausgewirkt und sich in größerer Verantwortung und finanziellen Verbesserungen niedergeschlagen (vgl. DIHK 2008a: 18ff.).

Auch im Bereich der akademischen Bildung existieren enge und weitreichende historische Beziehungen zwischen Hochschulen, Wirtschaft und Gesellschaft. Dennoch ist die ausgeprägte Debatte um eine stärkere Förderung der Verwertbarkeit der universitären Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt noch vergleichsweise neu und eng mit den Entwicklungen und Erfordernissen der Wissens- und Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts verknüpft. Der Europäische Rat hat 2000 in Lissabon festgelegt „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (ER 2000). Universitäten gelten dabei als wichtige Institutionen, diese Ziele zu erreichen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat sich die Förderung von *employability* zu einem wichtigen Anliegen entwickelt. In der Bologna-Erklärung von 1999 wird das Ziel formuliert „to create a European space for higher education in order to enhance the employability and mobility of citizens“ (EUA o.J.: 4). Die Universitäten haben diesen Auftrag inzwischen angenommen. In der Lissabon-Deklaration der European University Association (EUA) wird unter dem Punkt *employability* formuliert:

„Universities recognize that additional efforts are needed to make employers aware of the enormous efforts which are being undertaken to reform curricula. They will seek to engage more consistently in dialogue with employers, provide better information on the competences and learning outcomes of their graduates and put in place systems to track graduate employment“ (EUA 2007: 3).

Die Förderung der *employability* von Hochschulabsolvent/-innen ist bereits auch empirisch bemerkbar. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die Praxisnähe von Studiengängen sowie neue und intensivere Kooperationsformen zwischen Hochschule und Wirtschaft haben in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen. Allerdings sind auch noch große Unterschiede in der Ausgestaltung von Bachelor-Studiengängen und in ihrer Umsetzung der Förderung von *employability* zu erkennen, verbunden mit erheblichen Unsicherheiten bei der Einschätzung von Potenzialen und Kompetenzen von Bachelorabsolvent/-innen (IW 2008: 223; 234).

Die Untersuchung von CHE und dem Arbeitskreis Personalmarketing zur Umsetzung dieses Ziels im Rahmen der aktuellen Studiengangreformen zeigt, dass einige Hochschulen die *employability* ihrer Absolventen bereits systematisch fördern. Insbesondere Fachhochschulen und Berufsakademien nehmen dieses Ziel dabei schon sehr ernst (vgl. CHE / dapm 2008). In Universitäten steht die Förderung von *employability* noch nicht so sehr im Mittelpunkt wie an Berufsakademien und Fachhochschulen. Nur zwei Universitäten tauchen im Rahmen des Rankings mit guten Wertungen auf (vgl. CHE / dapm 2008). Hier artikuliert sich in den universitären Curricula die historisch begründete Ausrichtung und Schwerpunktsetzung auf die Vermittlung wissenschaftlicher Qualifikationen.

Die zunehmende Bedeutung der *employability* zeigt sich an der Entwicklung der dualen Studiengänge in Deutschland. Im Juli 2008 studierten knapp 44.000 Studierende in 687 Studiengängen an 260 Hochschulen / Berufsakademien.³⁴ Damit studieren gut 2% aller Studierenden in dualen Studiengängen (vgl. auch Becker 2006). Allerdings ist das Angebot von und die Nachfrage nach dualen Studiengängen in den letzten Jahren enorm gewachsen. 2006 nahm die Zahl der dualen Studiengänge um 9,5% zu. 2007 wurde eine Zunahme an Studiengängen um 3,2% erreicht (vgl. BIBB 2008: 11). Auch auf der Nachfrageseite sind duale Studiengänge beliebt. Auf einen Studienplatz bewerben sich in der Regel rund 50 Bewerber/-innen. Einzelne Großunternehmen erreichen sogar 1.000 Bewerber/-innen pro Studienplatz.³⁵ Dabei ist noch

34 www.ausbildung-plus.de.

35 Ebd..

kein Ende dieser Entwicklung abzusehen. Die flächendeckende Einführung der BA-/MA-Abschlüsse an allen Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses wird diese Entwicklung weiter befördern. Baden-Württemberg hat inzwischen den Bachelor-Abschluss, der an einer Berufsakademie erworben wird, mit dem Bachelor-Abschluss an Fachhochschulen und Universitäten gleichgestellt.

Wie wichtig die Förderung von *employability* innerhalb der akademischen Bildung aus Sicht der Unternehmen ist, zeigt sich in den exzellenten Perspektiven von Absolvent/-innen dualer Studiengänge auf dem Ausbildungsmarkt. Durch die praktische Ausbildung im Betrieb benötigen sie im Gegensatz zu Hochschulabsolvent/-innen traditioneller Studiengänge keine zeit- und kostenintensiven Einarbeitungszeiten oder Traineeprogramme. 90% der Absolvent/-innen von Berufsakademien finden unmittelbar nach ihrem Abschluss einen angemessenen Arbeitsplatz – die meisten im Ausbildungsbetrieb.³⁶

Demgegenüber stehen teilweise problematische und langwierige Übergänge von Hochschulabsolvent/-innen einzelner Studiengänge in den Arbeitsmarkt. Nach der neusten Absolvent/-innenbefragung des Hochschulinformationssystems (HIS) gehen zwar 90% der Hochschulabsolvent/-innen 5 Jahre nach dem Abschluss einer regulären Erwerbstätigkeit nach, nur 2% (FH) bzw. 3% (Uni) der Absolvent/-innen sind nach diesem Zeitraum arbeitslos. In bestimmten Fachrichtungen lassen sich jedoch in der ersten Phase nach dem Studienabschluss vielfältige Kombinationen bspw. von Werk- und Honorararbeiten, Übergangsjobs, Praktika sowie weiteren akademischen und beruflichen Qualifizierungen finden. Einzelne Fachrichtungen sind hierbei allerdings in unterschiedlichem Maße betroffen. Schwierig ist der Übergang beispielsweise für Studierende der Architektur, Rechtswissenschaft oder auch in Magisterstudiengängen (vgl. Briedis / Minks 2007; Kerst / Schramm 2008).

Für die berufliche Verwertbarkeit von BA-Abschlüssen, die an Fachhochschulen und Universitäten erworben worden sind, sind eindeutige Aussagen aufgrund der noch geringen Erfahrungen mit dieser vergleichsweise neuen Abschlussart noch schwierig. Erste Studien kommen zu vorsichtig optimistischen Einschätzungen hinsichtlich der Akzeptanz der Absolvent/-innen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Stifterverband 2005, DIHK 2008b, skeptischer: Stifterverband 2008)

36 www.ausbildung-plus.de.

6.1.2 Beschäftigungsfähigkeit im weiteren Berufsleben

Studien zu den „Abschreibungsrate“ von durch berufliche Ausbildung und Studium erworbenem Fachwissen im Berufsleben zeigen, dass das durch eine (duale) berufliche Ausbildung erworbene Fachwissen im weiteren Berufsleben im Durchschnitt einer starken Entwertung unterliegt (Ludwig / Pfeiffer 2006). Maßgeblich für die vergleichsweise hohe Abschreibungsrate bei der beruflichen Ausbildung ist dabei der Anteil der unfreiwillig erfolgten Berufswechsel, durch die das erworbene Wissen deutlich entwertet wird. Demgegenüber ist für Absolvent/-innen einer Meister-/Technikerausbildung sowie für Hochschulabsolvent/-innen der Anteil der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die in der Ausbildung erworben wurde, und in der jetzigen Tätigkeit noch verwertet werden kann, im weiteren Berufsleben hoch und die Abschreibungsrate des Wissens niedrig.

Die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/-innen unterschiedlicher Bildungsgänge über die Zeit spielt auch in der Berechnung von Bildungsrenditen eine Rolle. Hier wird Beschäftigungsfähigkeit jedoch nicht als „Abschreibungsrate“ und damit als Wertverlust von Fachwissen operationalisiert, sondern gilt als Maß für das Risiko, mit der entsprechenden Ausbildung (im Verlauf des Berufslebens) arbeitslos zu werden. Die Berechnungen dieses Maßes für berufliche und akademische Bildung werden im Kapitel zu den Bildungsrenditen (Kapitel 6.3) dargestellt.

Die Beschäftigungsfähigkeit beeinflusst auch die Erwerbsbeteiligung. Anders als bei der oben vorgestellten Studie von Ludwig und Pfeiffer, bei der die untersuchten Personen bei Befragung in Erwerbstätigkeit stehen, kann mangelnde Beschäftigungsfähigkeit nicht nur einen Wechsel zwischen Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit nach sich ziehen, sondern auch einen Wechsel in die Nichterwerbstätigkeit. Die Unterschiede zwischen Absolvent/-innen beruflicher und akademischer Bildung hinsichtlich des Erwerbsstatus sind Gegenstand von Kapitel 6.4.

6.2 Tarifliche Eingruppierung

Die Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung artikuliert sich auch in tariflichen Eingruppierungsgrundsätzen. Die vor dem Hintergrund der Studiengangsreformen im Bologna-Prozess neu eingeführten BA- und MA-Studienabschlüsse machten hier neue Eingruppierungsgrundsätze notwendig. Im Folgenden werden Studien zur Eingruppierung von Absolvent/-innen beruflicher Aufstiegsfortbildung oder mit Bachelor-Abschlüssen dargestellt. Sollten beide Bildungsgänge als gleichwertig betrachtet werden, sollte sich dies

in einer vergleichbaren Einstufung in den Tarifverträgen niederschlagen.

Grundsätzlich haben alle Tarifverträge und Eingruppierungsgrundsätze den Anspruch, nicht formale Qualifikationen sondern Tätigkeiten zu entlohnen. Dies galt bereits in der Vergangenheit. Allerdings ist dieser Anspruch unterschiedlich umgesetzt: Während bspw. die neuen (allerdings noch nicht verabschiedeten) Eingruppierungsgrundsätze im Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD) Tätigkeitsaufstiege nur über unterschiedliche Stufen innerhalb der sich an formalen Qualifikationen orientierenden Entgeltgruppen vorsehen sollen, spielt die formale Qualifikation im Entgeltrahmen-Tarifvertragswerk (ERA-TV) der Metall- und Elektroindustrie keine entscheidende Rolle für die Eingruppierung. Zwar werden auch hier formale Qualifikationen bestimmten Entgeltgruppen zugeordnet, dennoch kann eine Eingruppierung grundsätzlich auch vorgenommen werden, wenn die dafür notwendigen Kenntnisse auf andere Weise erworben worden sind.

In der betrieblichen Praxis war die Tätigkeitsorientierung der tariflichen Eingruppierung in den letzten Jahren nur eingeschränkt verbreitet. In der Anwendung der Tarifverträge haben die Betriebe pragmatische Lösungen gesucht und die Einstufungen vor allem orientiert an der formalen Qualifikation vorgenommen (vgl. Dölecke 2008: 5). Es steht zur Vermutung, dass sich dieses Vorgehen der Arbeitgeber auch durch neue Tarifverträge und differenziertere Studienabschlüsse (BA-FH, BA-Uni, MA-FH, MA-Uni, BA-Berufsakademien) nicht auflösen lässt.

Erste Erfahrungen mit Eingruppierungsgrundsätzen, die bereits die neuen Studienabschlüsse berücksichtigen, zeigen, dass bei der Zuordnung der formalen Qualifikationsvoraussetzungen zu den einzelnen Entgeltgruppen berufliche und akademische Bildungsabschlüsse nach wie vor unterschiedlichen Entgeltgruppen zugeordnet werden. Berufliche Abschlüsse (auch der Aufstiegsfortbildung) sind – mit Ausnahme einiger Übergangsregelungen bspw. für Meister – dabei immer niedrigeren Entgeltgruppen als akademischen BA- und MA-Qualifikationen zugeordnet. BA-Abschlüsse werden in den neuen Tarifverträgen in der Regel mit dem alten FH-Diplom gleichgestellt, MA-Abschlüsse mit dem alten Universitäts-Diplom (vgl. Dölecke 2008: 5; exempl. ERA TV Bayern, Norddeutschland). Dieses Ergebnis wird auch durch empirische Erhebungen in Unternehmen gestützt, nach denen Bachelorabsolvent/-innen im Regelfall wie klassische Hochschulabsolvent/-innen behandelt werden. Auch gehen die Unternehmen davon aus, dass Bachelorabsolvent/-innen, die zukünftig eingestellt werden sollen, ebenfalls auf dem Niveau klassischer Diplom-FH-Absolvent/-innen eingestuft werden (vgl. IW 2008: 234).

Allerdings ist die Zuordnung der BA-Absolvent/-innen in vielen Tarifverträgen auch noch nicht geregelt. Der ERA-TV Hessen defi-

niert für Entgeltgruppe 9 (von 11): „...erforderlich sind Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn sie durch den Abschluss einer mindestens 4-jährigen Hochschulausbildung erworben werden“ (ERA-TV Hessen). Damit ist die Zuordnung einer Hochschulausbildung wie der BA, die kürzer als 4 Jahre dauert, nicht definiert. Dies gilt analog für den neuen TVöD. Der Tarifgruppe 9-12 werden Beschäftigte mit Tätigkeiten, die einen Fachhochschulabschluss voraussetzen, zugeordnet. Auch hier ist nicht definiert, welchen Gruppen BA-Absolvent/-innen zugeordnet werden sollen.

6.3 Bildungsrenditen

6.3.1 Konzeptioneller Hintergrund

Bei der Bildungsrendite handelt es sich um ein Konzept, mit dem der materielle Erfolg einer (Aus-)Bildung erfasst werden soll. Der marktliche Einsatz der Arbeitskraft führt zu Einkommen, die tendenziell mit dem Bildungsniveau zunehmen. Gegengerechnet werden direkte und Opportunitäts-Aufwendungen zum Erreichen des – ausgehend von einem bestimmten – nächst höheren Bildungsniveaus. Beide Aspekte zusammen führen rechnerisch zu einer zusammenfassenden Kennzahl, die beschreibt, wie lohnenswert der Aufwand zum Erreichen eines Bildungszieles ist, wenn man die materiellen Ergebnisse zugrunde legt. Betrachtet werden nur Erträge und Kosten, die seitens des Bildungsteilnehmenden entstehen. Erträge und Kosten seitens der öffentlichen Haushalte sind davon zu unterscheiden.

Das Konzept kann in seiner praktischen Umsetzung unterschiedlich komplex ausgestaltet sein und dabei Aspekte bzw. Kriterien einbeziehen, die auch für sich betrachtet einen Einfluss auf die Arbeitsmarktpotenziale aufweisen, wie beispielsweise die Chance, das angestrebte Bildungsziel zu erreichen (Problematik der Abbrecher/-innen) oder die Chance, überhaupt einen Arbeitsplatz zu erhalten.

6.3.2 Vorgehensweise und Ergebnisse der OECD-Studie zu Bildungsrenditen

Im Folgenden werden Berechnungen zu Bildungsrenditen ausführlich vorgestellt, die jüngst von einer Autorengruppe von Mitarbeiter/-innen der OECD erarbeitet worden sind. Die OECD-Studie legt einen sehr umfassenden Ansatz zur Berechnung der Bildungsrenditen vor, der mehr Elemente berücksichtigt als viele andere Studien. Grundsätzliche Vorbehalte gegen die Ergebnisse der Berechnungen von Bildungsrenditen, die für diese und andere Studien gelten, werden in Kapitel 6.3.3 erläutert. Dort sind Ergebnisse anderer Studien, die in bestimmten Aspekten über die Vorge-

hensweise der OECD-Studien hinaus gehen, in die Diskussion eingeflochten.

In der folgenden Darstellung wird zunächst nochmals kurz auf die theoretischen Grundlagen eingegangen, die der Studie zugrunde liegen bevor anschließend die empirischen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

6.3.2.1 Theoretische Grundlagen

Der zentrale Ausgangspunkt für die Berechnung der Bildungsrendite in der OECD-Studie ist die so genannte Bildungsprämie. Sie ist das Maß dafür, wie ein höherer Bildungsgrad am Arbeitsmarkt durch ein höheres Arbeitseinkommen belohnt wird. In die Berechnung der Bildungsrendite fließen außer der Bildungsprämie die folgenden Elemente ein:

- (1) **Prämie für Beschäftigungsfähigkeit:** die unterschiedliche Wahrscheinlichkeit, aufgrund höherer Bildung während des gesamten Erwerbslebens beschäftigt zu sein;
- (2) **Rentenprämie:** Maß für höhere Einkommen aus dem Rentenversicherungssystem durch höhere Einkommen während des aktiven Erwerbslebens aufgrund der höheren Bildung

Die Berechnung dieser Prämien und der darin berücksichtigten Einflussfaktoren werden im Folgenden vorgestellt und erläutert.

6.3.2.2 Ergebnisse

Die Bildungsprämie

Der Berechnung der Brutto-Bildungsprämie liegt der folgende Ansatz zu Grunde: Indem man eine Reihe von individuellen und kontext-spezifischen Merkmalen (andere als das Bildungsniveau) kontrolliert ist es möglich, den prozentualen Zuwachs beim Brutto-Stundenlohn für eine Person mit **höherem** Bildungsniveau in Verhältnis zu dem Bruttostundenlohn einer sonst gleichen Person mit geringerem (oder mittlerem) Bildungsniveau zu schätzen.

In den hier vorgestellten Berechnungen der OECD werden Individualdaten aus den Jahren 1994 bis 2001 zugrunde gelegt. Für Deutschland ist das sozioökonomischen Panel (SOEP) die Datenquelle. Es werden drei Bildungsstufen unterschieden. Die Bildungsprämien werden pro Jahr und Bildungsstufe einzeln berechnet.

Als Merkmale, die möglicherweise einen Einfluss auf das Arbeitsmarkteinkommen haben, werden berücksichtigt: Geschlecht, Ehestand, Berufserfahrung, Dauer der Beschäftigung beim gleichen Arbeitgeber, Art des Arbeitsvertrages (befristet/unbefristet), öffent-

licher oder privater Beschäftigungssektor, Größe des Beschäftigungsbetriebs (nicht des Unternehmens), Über- oder Unterqualifizierung für die Tätigkeit.

Einbezogen sind nur abhängig beschäftigte Arbeitnehmer/-innen; Selbständige sind nicht einbezogen. Nicht einbezogen sind geringfügig Beschäftigte mit weniger als 15 Stunden Arbeitszeit pro Woche.

Tabelle 3 stellt signifikante Einflüsse der unterschiedlichen Merkmale auf den Brutto-Stundenlohn in Deutschland in einer Übersicht dar. Der Koeffizient gibt dabei an, um wie viel Prozent sich das Einkommen beim Vorliegen dieser Merkmale erhöht.

Tabelle 3: Einfluss unterschiedlicher Merkmale auf den Brutto-Stundenlohn

Erklärende Grösse	Koeffizient (Unterschied zur Referenzkategorie in %)
Brutto- Bildungsprämien (pro Bildungsstufe)	
Weniger als Post- Sekundär	-23,24
Post- Sekundär	Referenz
Tertiär	38,30
Berufserfahrung (pro Jahr)	0,23
Geschlecht	
Weiblich	-13,73
Männlich	Referenz
Ehestand	
Verheiratet	5,86
Ledig	Referenz
Teilzeitbeschäftigt	
Ja	12,64
Nein	Referenz
Jahre beim selben Arbeitgeber (pro Jahr)	1,88
Art des Arbeitsvertrages	
Unbefristet	29,56
Befristet	Referenz
Grösse des Beschäftigungsbetriebes (Log Beschäftigtenzahl)	6,18
Verhältnis der eigenen Qualifikation zu der Qualifikationsanforderung	
Überqualifiziert	-28,12
"richtig" qualifiziert	Referenz
Unterqualifiziert	12,69

Quelle: Boarini /Strauss 2008: Tabelle 1; Eigene Zusammenstellung Prognos AG 2009

Im Durchschnitt über alle einbezogenen Personen beträgt der Koeffizient für tertiäre Bildung gegenüber post-sekundärer Bildung 38%. Dem gegenüber beträgt der Nachteil für Personen mit einem Bildungsniveau „weniger als post-sekundär“ zu „post-sekundär“ minus 23%. Für alle Bildungsstufen gemeinsam erbringt ein Jahr zusätzlicher Berufserfahrung einen Zuschlag von 0,2%; ein Jahr mehr Tätigkeit beim selben Arbeitgeber erbringt rd. 2% Zuschlag. Frauen haben gegenüber gleichartigen Männern ein um 14% geringeres Einkommen, Verheiratete (Männer und Frauen) gegenüber Unverheirateten ein um 6% höheres Einkommen. Teilzeitbeschäftigte verdienen (pro Stunde) um 13% mehr als gleichartige Vollzeitbeschäftigte³⁷; ein befristeter Arbeitsvertrag ist (bei sonst gleichem Bildungsniveau, Geschlecht, usw.) im Durchschnitt mit einem um rd. 30% geringeren Einkommen verbunden als ein unbefristeter. Die Größe des Beschäftigungsbetriebs hat einen positiven, exponentiell steigenden Einfluss auf das Einkommen. Überqualifizierte Personen verdienen (c.p.) 28% weniger, als wenn sie ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt wären, während Unterqualifizierte um 13% mehr verdienen, als ihnen aufgrund ihres Bildungsniveaus „zustünde“.

Die Erklärungskraft des Ansatzes, d.h. wie viel Prozent der Streuung der Abhängigen durch die Erklärenden „erklärt“ werden, beträgt 36%. 64% der Streuung der Abhängigen bleiben unerklärt.

Aus den Koeffizienten werden durch exponentielle Transformation die Brutto-Bildungsprämien abgeleitet³⁸. Sie betragen 46,3% für Männer und 49,6% für Frauen.

Die Brutto-Bildungsprämie für tertiäre Bildung geht nicht direkt in die Berechnung der Bildungsrendite ein, sondern es werden zuvor folgende weitere Aspekte berücksichtigt und damit eine Netto-Bildungsprämie pro Bildungsjahr berechnet:

- (1) Die Zahl der Jahre, die benötigt werden, um den höheren Bildungsgrad zu erwerben;
- (2) Die (Erfolgs-)Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss zu erlangen, wenn die höhere Ausbildung begonnen wurde;
- (3) Einkommen nehmen für alle Bildungsstufen mit steigender Berufserfahrung zu. Diese *labor market experience premium* wird von der Bildungsprämie abgezogen.
- (4) Einflüsse des Steuersystems durch progressive Einkommensteuer und Sozialversicherungsbeiträge.

³⁷ Möglicherweise ein Hinweis darauf, dass die Umrechnung von Monatseinkommen auf Stundeneinkommen aufgrund ungenauer Angaben zur geleisteten Arbeitszeit nicht korrekt ist.

³⁸ Straus und Maisonneuve, S. 20 sowie Abbildung 7.

Für Deutschland ergibt sich durch diese Abschläge eine Netto-Bildungsprämie pro Jahr von jeweils rd. 3% für Männer und Frauen.

Die Prämie für Beschäftigungsfähigkeit

Mit der Prämie für die Beschäftigungsfähigkeit soll das folgende empirische Phänomen erfasst werden: Eine beträchtliche Anzahl von Personen ist nach der Ausbildung kurzfristig, über längere Zeiten oder nie erwerbstätig. In die Berechnungen der Bildungsprämie gehen mit positiven Werten für den Brutto-Stundenlohn nur solche Personen ein, die erwerbstätig sind. Die Autorengruppe der OECD berücksichtigt zusätzlich Lohnersatzleistungen bei Arbeitslosigkeit sowie teilweise die nicht durch Lohnersatzleistungen belegten Zeiten ohne Markteinkommen, sofern zwar eine (geschätzte) Erwerbsneigung, aber keine Beschäftigungsmöglichkeit besteht. Zeiten ohne Einkommen durch Beschäftigung bei nicht vorhandener Erwerbsneigung werden nicht berücksichtigt. Sie zeigen sich in den in Kapitel 6.4 besprochenen Erwerbsquoten.

Für Deutschland führen die Berechnungen zu einer Brutto-*Employability*-Prämie von etwa 0,6% für Männer und von etwa 0,4% für Frauen³⁹.

Analog zur Vorgehensweise bei der Bildungsprämie wird auch die *Employability*-Prämie auf Jahreswerte umgerechnet und um die Erfolgs-(Überlebens-)wahrscheinlichkeit von Studienanfänger/-innen vermindert. Die resultierende Netto-*Employability*-Prämie beträgt für Deutschland 2001 weniger als 0,1% pro Jahr. Das bedeutet, dass sich die höhere Beschäftigungsfähigkeit durch das Absolvieren tertiärer Bildungsgänge für die so Qualifizierten jährlich in 0,1% mehr Einkommen auszahlt.

Rentenprämien

Aufgrund des im Durchschnitt höheren Erwerbseinkommens der Personen mit höherer Bildung fallen in der Regel auch deren Renten höher aus als die der Personen mit post-sekundärer Bildung. Diese Unterschiede werden in den Berechnungen der OECD ebenfalls berücksichtigt. Daraus ergeben sich die genannten Rentenprämien. Sie betragen für Deutschland netto nach Berücksichtigung der Steuer etwa 0,03%⁴⁰.

³⁹ Boarini und Strauss Figur 8.

⁴⁰ Boarini und Strauss Figur 9.

Kosten der Bildung

Nachdem in den obigen Abschnitten alle „Prämien“ quantifiziert wurden, die aus der tertiären im Verhältnis zur post-sekundären Bildung entspringen, werden in diesem Abschnitt die Kosten der Bildung besprochen. Sie bestehen im Wesentlichen aus zwei Komponenten. Beide Komponenten haben quantitativ etwa die gleiche Bedeutung.

- (1) Die direkten von der Person zu tragenden Kosten zur Erlangung des höheren Bildungsgrades: Lebensunterhalt und direkte Ausgaben für Bildung in Form von Gebühren und Beiträgen; abgezogen werden Stipendien, aufgrund fehlender Daten aber nicht die Zuschüsse zum Lebensunterhalt (in Deutschland das BaföG).

Für Deutschland beläuft sich dieser Teil der Bildungskosten auf etwa 4% des durchschnittlichen Bruttoeinkommens von Personen mit post-sekundärem Bildungsabschluss.

- (2) Die Opportunitätskosten des höheren Bildungsgrades, weil auf Einkommen aus einer Beschäftigung zu dem bereits erreichten Bildungsstand verzichtet wird.

Gesamtwirtschaftliche Auswirkungen und Auswirkungen auf die Löhne der Personen mit post-sekundärer Bildung werden nicht berücksichtigt. Angesichts des Standes der Debatte über die Folgen von Fachkräftemangel sind das zwei sehr fragwürdige Annahmen. Für den für die Quantifizierung der Opportunitätskosten unterstellten Extremfall, niemand würde sich für die Aufnahme eines tertiären Bildungsganges entscheiden, wären massive gesamtwirtschaftliche Auswirkungen und massive Verschiebungen im Lohngefüge zu erwarten.

Ergebnis: Zusammenfassend ergibt sich aus der Zusammenschau aller Elemente für Deutschland eine private Bildungsrendite der tertiären Bildung in Höhe von etwa 6%.⁴¹ Das ist der Zinssatz, zu dem die (mit diesem Zinssatz abdiskontierten) Bildungsprämien und die mit diesem Zinssatz aufdiskontierten direkten und indirekten Bildungskosten sich gerade ausgleichen.

6.3.3 Reichweite und Grenzen der Berechnung von Bildungsrenditen

Die ausführliche Darstellung der Berechnungen der OECD ergeben im Durchschnitt eine höhere Bildungsrendite tertiärer und damit akademischer Bildungsgänge. Eine differenzierte Betrachtung der Berechnungen offenbart jedoch methodische Setzungen, die

⁴¹ Boarini und Strauss Figur 11.

die Validität der berechneten Bildungsrenditen einschränken und vor deren Hintergrund in der Tendenz die breite Streuung der Bildungsrenditen in die Betrachtung einbezogen werden muss:

6.3.3.1 Wenig verlässliche Annahmen zu Einkommensverläufen

Bildungsrenditen bilden ein Investitionskalkül ab, das einen sehr langen Zeithorizont aufweist. Die Bildungsentscheidung eines jungen Menschen wird von dem Unterschied zwischen den für ihn zu erwartenden Einkommen auf der höheren Bildungsstufe, abzüglich der Aufwendungen zum Erreichen der Bildungsstufe, und den zu erwartenden Einkommen auf der bereits erreichten Bildungsstufe über die nächsten 60 Jahre bestimmt. In den Berechnungen wird unterstellt, dass die zu einem Zeitpunkt im Querschnitt über die Alter der Beschäftigten zu beobachtenden Einkommen in Einkommensverläufe uminterpretiert werden können. Dies ist allein schon deshalb problematisch, da die zugrundeliegenden Einkommen auch die Knappheitsverhältnisse auf den Arbeitsmärkten reflektieren.⁴² Ohne zusätzliche Annahmen über die Kontinuität oder Diskontinuität dieser Verhältnisse können die Ergebnisse nicht auf in der Zukunft liegende Ereignisse übertragen werden.

Es ist aber auch problematisch, wenn eine Analyse der Vergangenheitsentwicklung das Ziel ist. Will man, wie es der „Goldstandard“ der Evaluation verlangt, die Wirkungsweise einer „Behandlung“ (hier: einer tertiären Bildung) untersuchen, dann ist die angebrachte Vorgehensweise die, eine Gruppe von Personen, die die Behandlung empfangen haben, mit einer Gruppe von Personen zu vergleichen, die die Behandlung nicht empfangen haben. Die interessierende Zielgrösse (hier: das Einkommen) wird bei beiden Gruppen vor der Behandlung und in regelmässigen Abständen nach der Behandlung gemessen.⁴³ Dabei sind auch Personen einzubeziehen, bei denen die Zielgrösse den Wert Null annimmt. Das sind im hier vorliegenden Kontext Personen, die nicht erwerbstätig sind (egal aus welchem Grund), und daher kein Einkommen beziehen. Sie werden jedoch in dem Mincer-Ansatz, der sich nur auf Erwerbstätige bezieht, ausgeblendet. Die Erwerbsbeteiligung, d.h. der Anteil der Erwerbstätigen an der entsprechenden Bevölkerungsgruppe, ist jedoch nach Bildungsgrad, nach Fachrichtung, nach Geschlecht und nach Alter sehr verschieden (vgl. dazu 6.4). Die Gründe, die diese „Negativ-Selektion“ (weg aus der Erwerbstätigkeit) verursachen, verzerren die geschätzten Effekte der Bildung.

42 Vgl. zu einer Analyse der Vergangenheitsentwicklung dieser Knappheitsverhältnisse Dustmann, Ludsteck und Schönberg 2007.

43 Im Idealfall würden die Teilnehmer den beiden Gruppen zufällig zugewiesen.

Die wenigen z.B. aus Rentenversicherungsdaten vorliegenden tatsächlichen Angaben über personenbezogene Einkommen im Längsschnitt vom Berufseintritt bis zur Verrentung (z.B. Fachinger / Himmelreicher 2007) sind für Berechnungen von Bildungsrenditen noch nicht verwendet worden. Sie zeigen, dass Alterseinkommensprofile für Frauen so gut wie horizontal verlaufen sowie, dass ein mit zunehmender Berufserfahrung verbundener Aufstieg in der Einkommenshierarchie für die Hochqualifizierten am stärksten ausgeprägt ist und mit abnehmendem Qualifikationsniveau abnimmt. Für die Schätzung der Bildungsprämie im OECD-Modell bedeutet das, dass in der Modellierung zugelassen werden müsste, dass der Einfluss der Berufserfahrung je nach Bildungsniveau unterschiedlich ausgeprägt ist. Dies wird in keiner Berechnung berücksichtigt. In der Konsequenz weisen die berechneten Bildungsprämien faktisch einen grösseren Bereich der Unsicherheit auf, als das Schätzergebnis ausweist.⁴⁴

6.3.3.2 Starke individuelle Streuung der Renditen über die Bildungsstufen

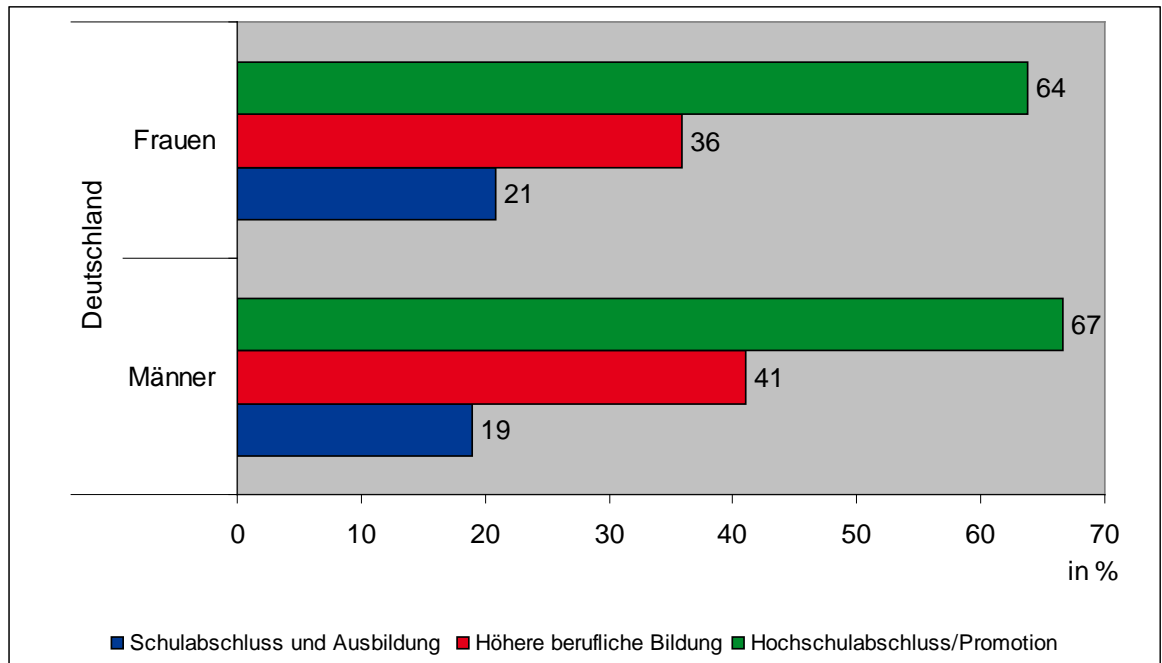
Die Ergebnisse der Berechnungen unterscheiden nur wenige Bildungsstufen und gelten im Durchschnitt über alle Personen auf der entsprechenden Bildungsstufe. In der Regel unterscheiden die Studien dabei zwischen Personen ohne Ausbildungsabschluss, mit beruflichem Ausbildungsabschluss sowie mit akademischem Ausbildungsabschluss. Zwar gibt es auch Studien, die vier Bildungsstufen unterscheiden (vgl. bspw. Maier / Pfeiffer / Pohlmeier 2004), nur eine Studie betrachtet die berufliche Aus- und Fortbildung als eigene Bildungskategorie und macht dadurch einen eindeutigen Vergleich beruflicher Fortbildung und akademischer Bildung möglich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

In der Terminologie der OECD-Studie berechnet die Autorengruppe „Bildungsberichterstattung“ nicht die **Bildungsrendite** sondern die **Brutto-Bildungsprämie** unterschiedlicher Bildungsabschlüsse. Die Bildungsprämie gibt hier das erwartete Zusatzeinkommen eines höheren Bildungsabschlusses gegenüber einer niedrigeren Abschlusskategorie an. Die Autorengruppe bezieht sich dabei auf vollzeitbeschäftigte Personen in Deutschland. Die Referenzgruppe auf die sich die prozentualen Mehreinkommen beziehen sind Vollzeitbeschäftigte ohne Berufsabschluss. Wie die Autoren der OECD-Studie ermittelt auch die Autorengruppe „Bildung in Deutschland“ eine höhere Bildungsprämie nicht nur der akademischen Bildung gegenüber der beruflichen Bildung, sondern auch der akademischen Bildung gegenüber der höheren beruflichen Bil-

⁴⁴ Allerdings sind auch die Daten der Rentenversicherung nicht frei von Vorbehalten. Sie messen das sozialversicherungspflichtige Einkommen (bzw. dessen Relation zu einem gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt) bis zur Beitragsbemessungsgrenze; höhere Einkommen sind auf den Wert der Beitragsbemessungsgrenze „zensiert“. Von der Zensierung sind etwa 15% der einbezogenen Personen betroffen; sie betrifft insbesondere die Personen mit tertiärer Bildung.

Abbildung 7 stellt die Ergebnisse dieser Studie graphisch dar.

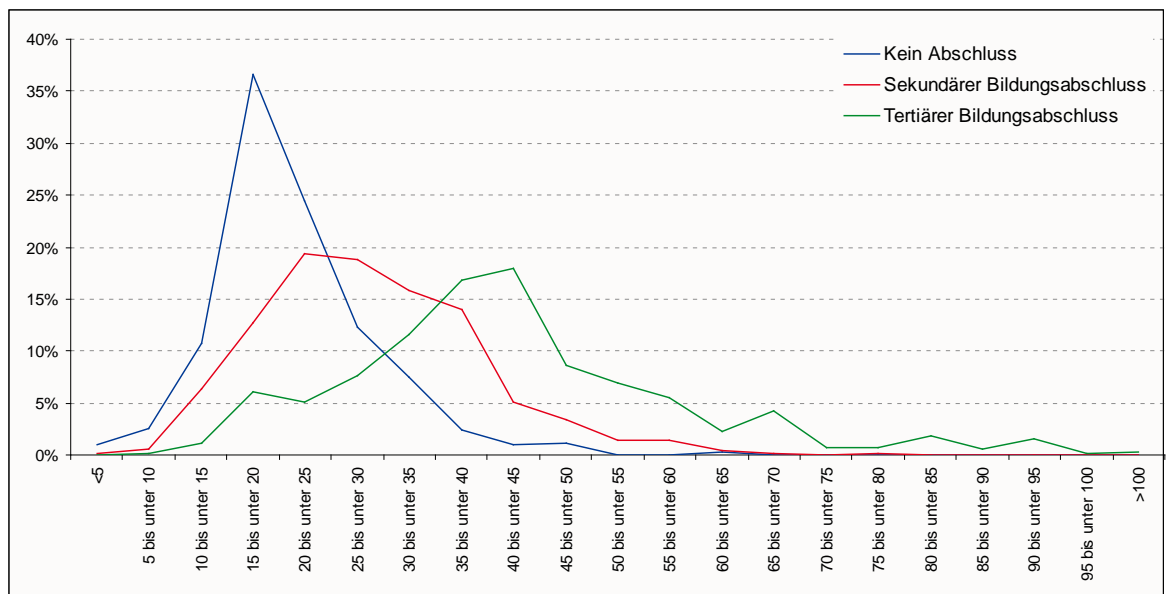
Abbildung 7: Bildungsprämien nach Abschlusskategorie und Geschlecht für Gesamtdeutschland 2006



Quelle: Bildung in Deutschland 2008, S. 207f.; eigene Zusammenstellung Prognos AG 2009

Berechnungen zu Bildungsrenditen und -prämien sind meist Durchschnittsberechnungen. Damit wird ausgeblendet, dass die individuellen Einkommen häufig stark vom Durchschnitt abweichen. Mit anderen Worten weisen die Verteilungen der materiellen Erfolge auf einer Bildungsstufe eine grosse Streuung auf und überlappen sich über weite Bereiche des Einkommensspektrums. Abbildung 8 stellt diesen Zusammenhang graphisch dar.

Abbildung 8: Einkommensverteilung nach Qualifikationsstufen



Quelle: DIW 2006, eigene Berechnungen Prognos 2009

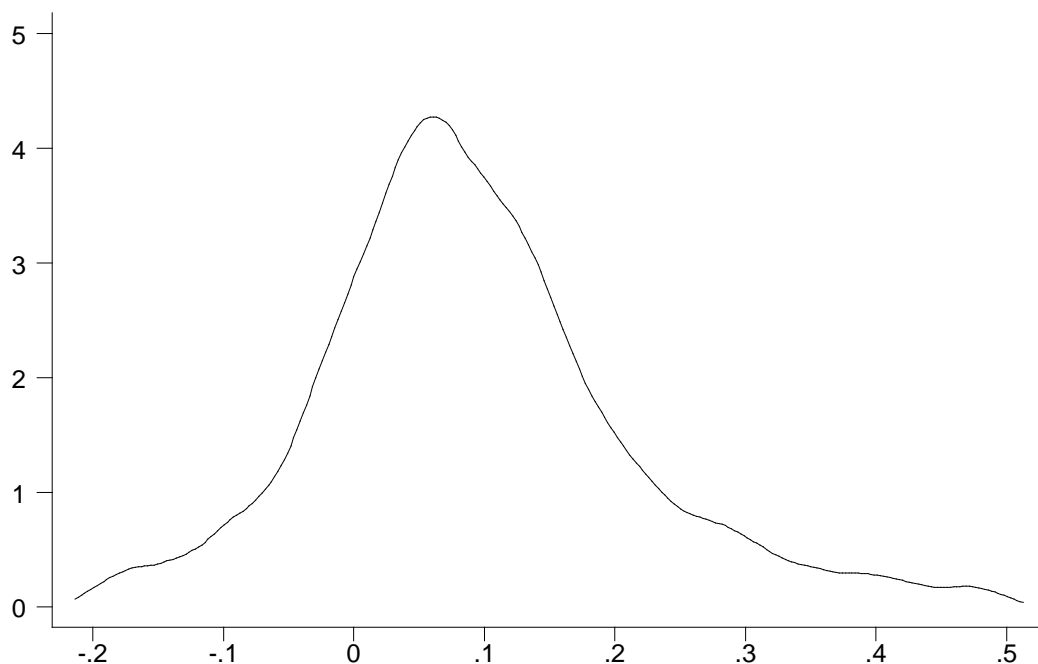
Zwar weist jede der drei Qualifikationsstufen einen eindeutigen „üblichen“, häufigsten Wert auf. Für Menschen ohne beruflichen Abschluss liegt er im Bereich 25.000-30.000 Euro, für die mit sekundärem Abschluss bei 30.000-35.000 Euro und für die mit tertiärem Abschluss bei 45.000-55.000 Euro und dann wieder bei über 75.000 Euro Bruttojahreseinkommen. Allerdings weisen die drei Kurven auch weite Bereiche auf, in denen sie sich überlappen. Es gibt beispielsweise viele Personen mit tertiärem Abschluss, die weniger verdienen als mit sekundärem Abschluss „üblich“ ist, und doch einige, die mit sekundärem Abschluss mehr verdienen als mit tertiärem Abschluss üblich (mehr als 55.000 Euro).

Da es sich um vollzeitbeschäftigte Männer handelt, können die überlappenden Bereiche nicht durch z.B. Teilzeitbeschäftigung erklärt werden. Möglich ist aber die Erklärung durch nur kurze Berufserfahrung, insbesondere bei Personen mit tertiärem Abschluss sowie eine starke Spreizung der Einkommen im Bereich der tertiären Qualifikation nach Fachrichtungen.

In einer Studie von Maier, Pfeiffer und Pohlmeier (2004) werden individuelle Bildungsrenditen berechnet. Die Abbildung mit den berechneten Ergebnissen wird im Folgenden wiedergegeben. Auf der x-Achse sind die Bildungsrenditen abgetragen (0.1 bedeutet 10% Bildungsrendite), und auf der y-Achse der Anteil der Personen mit der entsprechenden Bildungsrendite (4 bedeutet 40%). Es handelt sich um eine geglättete Darstellung. Der häufigste Wert (der Gipfel des Kurvenzuges) liegt bei etwa 5,6 bis 6%, der Median beträgt 7,6% und der arithmetische Mittelwert 8,7%. Die Spannweite der Verteilung reicht von minus 20% bis plus 50%. Etwa 20 bis 30%

der Fläche unter der Verteilung und damit der betrachteten Personen weisen eine negative Bildungsrendite auf, für mehr als 25% der Personen ist die Bildungsrendite grösser als 15%. Die Ergebnisse beziehen sich auf vollzeitbeschäftigte Männer aller Bildungsstufen (BIBB/IAB-Erhebung 1999). Diese Darstellung zeigt, dass sich Investitionen in Bildung für den Einzelnen in höchst unterschiedlichem Maße lohnen. Pauschalierende Durchschnittsberechnungen können diese Unterschiede nicht wiedergeben.

Abbildung 9: Individuelle Bildungsrenditen 1999



Quelle: Maier / Pfeiffer / Pohlmeier 2004, Figur 1; mit freundlicher Genehmigung der Autoren

Eine Ursache für die starke individuelle Heterogenität der Bildungsrenditen wird deutlich, wenn die Personen mit tertiärer Ausbildung zusätzlich nach ihrer (Studien-)Fachrichtung differenziert werden. Ammermüller und Weber (2005) sowie Wahrenburg und Weldi (2007) nehmen entsprechende Berechnungen vor.

Beide stützen sich auf den Mikrozensus, Ammermüller und Weber auf den des Jahres 2000, Wahrenburg und Weldi auf den des Jahres 2004. Bei Ammermüller und Weber sind abhängig Beschäftigte Männer und Frauen im Alter von 30 bis 60 einbezogen (einschl. der Teilzeitbeschäftigten, aber ohne die Selbständigen), bei Wahrenburg und Weldi sind die abhängig Beschäftigten Vollzeitbeschäftigten einbezogen. Keiner von beiden berücksichtigt die aus der OECD-Studie bekannte Prämie für Beschäftigungsfähigkeit und die Rentenprämie. Die Kontrollgruppe, mit der die tertiär Aus-

gebildeten verglichen werden, sind bei Wahrenburg und Weldi Personen mit Studienberechtigung (schulischer Bildungsgrad Abitur) ohne anschliessende berufliche (duale) Bildung. Bei Ammermüller und Weber gibt es keine Referenzgruppe, statt Bildungsstufen werden Bildungsjahre als erklärende Grössen für das Einkommen verwendet.

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse von Wahrenburg und Weldi vorgestellt. In der Nomenklatur der OECD-Studie handelt es sich um eine Variante der Netto-Bildungsprämien abzüglich der Opportunitätskosten.

Tabelle 4: Bildungsrendite (Internal Rate of Return) und Netto-Gegenwartswert (Net Present Value) einer Bildungsinvestition nach Bildungsniveau, Geschlecht und Fachrichtung

Bildungsniveau Geschlecht Fachrichtung	Net Present Value	Internal Rate of Return (1)
	in 1000 Euro	in Prozent
Universität, männlich		
Languages and Cultural Studies	2.7	4.2
Law / Econ. Social Studies	242.8	13.2
Math. / Natural Sciences	94.5	8.4
Medicine	228.6	12.8
Agriculture	-21.7	2.6
Engineering	71.8	7.5
Art	-105.8	-16.0
Universität, weiblich		
Languages and Cultural Studies	68.7	8.6
Law / Econ. Social Studies	118.8	11.0
Math. / Natural Sciences	67.4	8.5
Medicine	182.8	13.6
Agriculture	-19.7	2.1
Engineering	36.4	6.7
Art	-14.3	2.7
Fachhochschule, männlich		
Languages and Cultural Studies	-70.3	-9.4
Law / Econ. Social Studies	147.3	12.1
Math. / Natural Sciences	140.5	11.8
Engineering	79.3	9.0
Art	-54.6	-3.0
Fachhochschule, weiblich		
Languages and Cultural Studies	21.1	6.4
Law / Econ. Social Studies	100.2	12.4
Engineering	44.6	8.5
Art	-10.6	2.5
(1) nur Opportunitätskosten berücksichtigt		

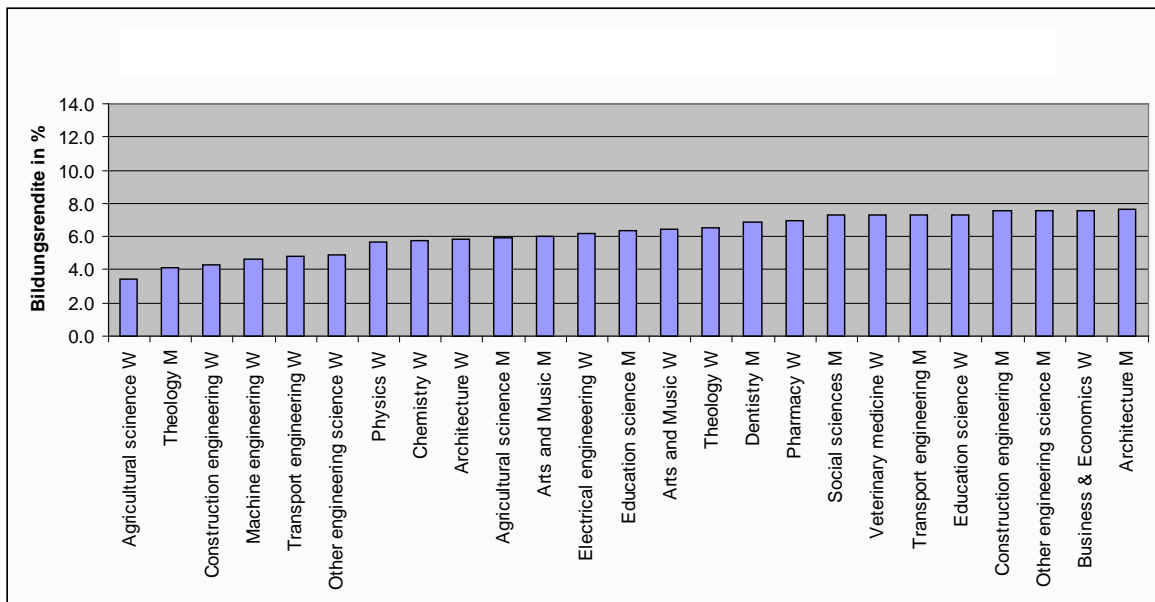
Quelle: Wahrenburg und Weldi, Tabelle 5

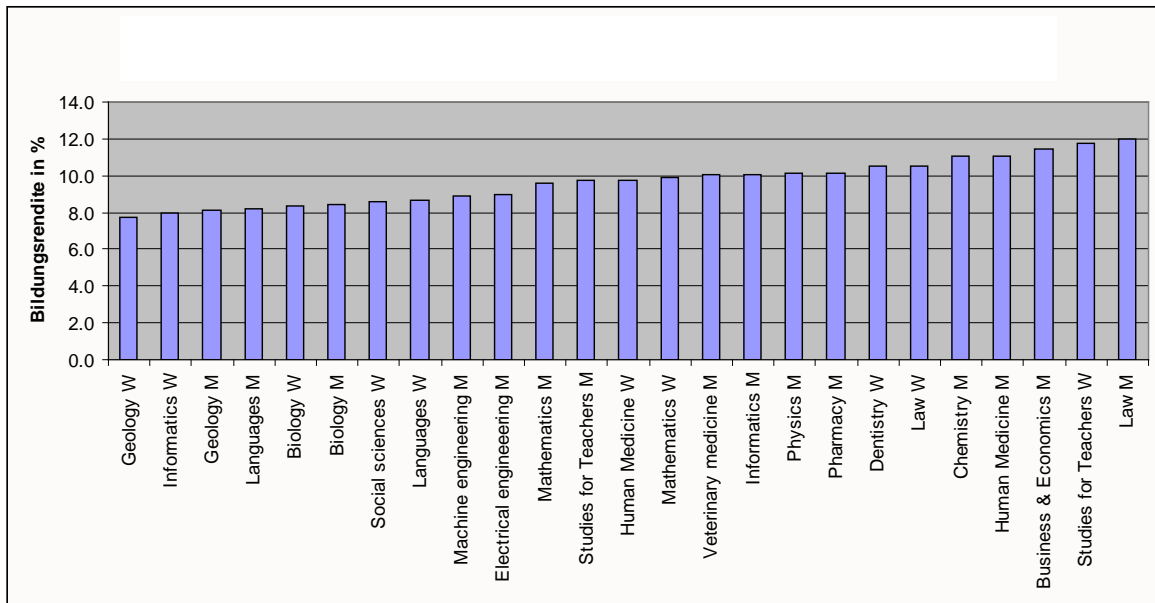
Die höchste Bildungsrendite weisen Absolventinnen der Fachrichtung Medizin mit Universitätsabschluss auf, gefolgt von männlichen und weiblichen Absolvent/-innen der Fachrichtung Rechts-Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In dieser Fachrichtung weisen sowohl Universitäts- als auch Fachhochschulabsolvent/-innen hohe Bildungsrenditen auf. Negativ sind die Bildungsrenditen bei Absolventen der Fachrichtung Kunst, bei weiblichen Absolventen sind sie geringer als die Rate des Zinsertrages öffentlicher Wertpapiere, die bei 4 bis 5% liegt.

Die Bildungsrendite ist hier auf die Einkommen der Personen bezogen, die das jeweilige Fach auf der entsprechenden Ebene (Uni oder FH) studiert haben. Es ist ein Gruppendurchschnitt, d.h. innerhalb der Gruppe können die individuellen Einkommen sich stark unterscheiden.

Ammermüller und Weber gliedern die Fachrichtungen weiter auf, geben aber keine Ergebnisse für Fachhochschulstudiengänge. Sie berücksichtigen keine Opportunitätskosten. Bei ihnen sind alle Bildungsrenditen positiv. Die Spannweite der Bildungsrenditen reicht von 3,5% bis 12% (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Bildungsrenditen für Universitätsstudium nach Geschlecht und Fachrichtung





Quelle: Ammermüller und Weber 2005, Tabelle 5, eigene Darstellung

Auch die Studie des IW zu Bruttoeinkommensunterschieden zwischen FH-Absolvent/-innen und Absolvent/-innen beruflicher Fortbildung zeigt wie die Studie von Wahrenburg und Weldi, dass FH-Absolvent/-innen zwar grundsätzlich besser entlohnt werden als Absolvent/-innen beruflicher Fortbildung, das Berufsfeld für die Verteilung von Einkommenschancen jedoch von entscheidender Bedeutung ist. Multivariate Analyseverfahren zeigen, dass – bei gleichen Rahmenbedingungen hinsichtlich Geschlecht, Alter, Art der Tätigkeit sowie Arbeitsplatzanforderungen, im gewerblich-technischen und IT-Bereich FH-Absolvent/-innen signifikant besser entlohnt werden. Für den kaufmännischen Bereich gilt dieser Zusammenhang jedoch nicht. Hier ist mit einer relativ gleichen Entlohnung von Hochschulabsolvent/-innen und Absolvent/-innen beruflicher Weiterbildung zu rechnen (vgl. IW 2008: 205ff.).

Solche differenzierte Betrachtungen machen deutlich, dass Berechnungen zu den Bildungserträgen unterschiedlicher Bildungsabschlüsse in ihrer Beschränkung auf Durchschnitte die Einkommensrealitäten vieler Absolvent/-innen beruflicher Aus- und Fortbildung unter- bzw. vieler Absolvent/-innen akademischer Bildungsgängen überschätzen. Hier wäre für eine realistische Einschätzung von Einkommensunterschieden eine differenzierte Betrachtung nach Fachrichtungen notwendig.

Eine neue Differenzierung des Mikrozensus wird zukünftig eine solche Unterscheidung nach Fachrichtungen nicht nur für Personen mit tertiärer, sondern auch für Personen mit post-sekundärer Bildung in den Berechnungen erlauben. Damit können zukünftige Berechnungen von Bildungserträgen auf der Grundlage dieser neu

verfügbaren Daten eine weitere wichtige Differenzierung vornehmen. Aktuell liegen dazu allerdings noch keine Ergebnisse vor.

6.3.3.3 Nachfrageseitige Einflüsse auf Einkommensunterschiede unzureichend berücksichtigt

Das Konzept der Bildungsrenditen ist darauf angelegt, im ersten Schritt aus einer Vielzahl von möglichen Einflussfaktoren, die die Markteinkommen bestimmen, den Einfluss des Bildungsniveaus zu isolieren. Auf der Ertragsseite (der Bildungsprämie) ist die Fragestellung dabei identisch mit der nach dem Niveau und der Verteilung der Arbeitseinkommen und deren Bestimmungsgründen.

Aus Untersuchungen zur Verteilung der Arbeitseinkommen ist jedoch bekannt, dass grundsätzlich angebots- und nachfrageseitige Einflüsse gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. Angebotsseitige Einflüsse sind Eigenschaften der Personen, wie Bildungsgrad, Fachrichtung, Alter und Geschlecht, nachfrageseitige Einflüsse sind typischerweise die Grösse, die Branche und die Kapitalausstattung des Unternehmens.

Die Grösse des Unternehmens, in dem die Personen beschäftigt sind, hat beispielsweise einen maßgeblichen Einfluss auf die Lohnhöhe („big firm premium“). Auch die Branchen weisen unterschiedliche Lohnniveaus auf, so dass der Fall eintreten kann, dass mittel Qualifizierte in einer Branche höhere Einkommen aufweisen als hoch Qualifizierte in einer anderen Branche. Solche bekannten Aspekte der Verteilung der Löhne können meist aus Gründen zu geringer Fallzahlen in Untersuchungen nicht einbezogen werden, die sich auf Befragungen von Personen stützen.⁴⁵ Erforderlich hierfür wären Daten, in denen Angaben über das Unternehmen mit Daten über die Beschäftigten verbunden sind.

6.3.3.4 Markteinkommen sind nur teilweise abgebildet

Die meisten Berechnungen klammern wesentliche Teile des Beschäftigungssystems aus. So werden bspw. die Einkommen von Selbständigen nicht miteinbezogen, sondern die Berechnungen konzentrieren sich in der Regel auf (männliche) vollzeitbeschäftigte Arbeitnehmer.

Für die Validität von Bildungsrenditen ist diese Einschränkung vor allem deshalb problematisch, da Selbständige in Deutschland nach den Beamten (die als abhängig Beschäftigte in der Regel in die Berechnungen einbezogen sind) zur einkommensstärksten Bevölkerungsgruppe gehören (vgl. Tabelle 5 u. Tabelle 6). Die Einkommen der Gruppe der Selbständigen sind nicht nur im

⁴⁵ Siehe Manning 2003, Gibson und Stillmann 2009, Kreft und de Leeuw 1994, Groshen 1991, Schmidt und Zimmermann 1991.

Durchschnitt höher als die der abhängig Beschäftigten, sie sind auch deutlich ungleichmäßiger verteilt. Unter den Selbständigen finden sich Personen aller Qualifikationsstufen. Bekannt ist der hohe Grad selbständiger Tätigkeit mit tertiärer Bildung bei den so genannten freien Berufen (Ärzt/-innen, Rechtsanwält/-innen, Architekt/-innen, Steuerberater/-innen, etc.), es gibt aber auch viele Selbständige mit post- Sekundärer Qualifikation (etwa in den Gesundheitsberufen, im Handel) und unter den Landwirt/-innen, die im Durchschnitt eher eine geringe formale Bildung aufweisen.

Tabelle 5: Haushaltseinkommen nach sozialer Stellung 2006

Stellung im Beruf des Haupteinkommensbeziehers	Monatliches Haushaltsnettoeinkommen von ... bis ... EUR			
	unter 900	900-1 500	1 500-2 600	2 600 und mehr
	Anteile der Haushalte in %			
Deutschland				
Selbständige u. mithelfende Familienangehörige	7,7	14,7	26,0	51,6
Beamte/Beamtinnen	0,7	4,4	26,4	68,6
Angestellte	6,4	20,2	34,8	38,5
Arbeiter/Arbeiterinnen	9,3	24,1	44,3	22,3
Nichtwerbspersonen	21,3	36,1	31,8	10,8
Insgesamt	14,7	26,0	33,1	26,2

Quelle: Destatis 2008

Tabelle 6: Nettojahreseinkommen in Deutschland 2005

Haushalte nach sozialer Stellung der Bezugspersonen	EUR je Haushalt	EUR je Verbrauchereinheit
Privathaushalte insgesamt	33 700	22 500
darunter Haushalte von ...		
Selbständigen	106 900	62 900
Arbeitnehmern	35 900	22 100
Beamten	42 800	25 800
Angestellten	38 200	24 500
Arbeitern	30 200	17 600
Nichtwerbstätigen	21 200	15 700
Nachrichtlich		
Nichtwerbstätigen 2004	20 900	15 400
Arbeitslosengeld/-hilfeempfänger	18 100	11 600
Rentner	20 900	15 900
Pensionäre	28 600	21 500
Sozialhilfeempfänger	13 800	10 600

Quelle: Destatis 2008

Von besonderem Interesse sind im vorliegenden Zusammenhang die selbständigen Handwerker/-innen, die im Einzelfall Einkommen weit jenseits des/der durchschnittlichen Akademiker/-in erreichen können. Hier steht zu vermuten, dass in dieser Gruppe der Selbständigen insbesondere im Handwerk ein großer Teil der beruflich qualifizierten Spitzenverdiener/-innen tätig ist. Über diesen Personenkreis und seine Einkommen ist allerdings nur wenig bekannt; die Auswirkungen auf die berechneten Bildungsrenditen sind nicht abschätzbar.

6.3.4 Zusammenfassung

In allen Berechnungen von Bildungsrenditen schneiden Absolvent/-innen beruflicher Aus- und Fortbildungen im Durchschnitt schlechter ab als Absolvent/-innen akademischer Bildungsgänge. Dieser deutliche monetäre Mehrwert der akademischen Bildung gegenüber der beruflichen Bildung wird von unserer Alltagserfahrung oft nicht gestützt. In den vorherigen Abschnitten wurde vor diesem Hintergrund gezeigt, dass der sich in den Bildungsrenditen artikulierende deutliche monetäre Vorteil akademischer Bildungsgänge bei differenzierender Betrachtung vielen Vorbehalten unterworfen und stark zu relativieren ist:

- Annahmen zu den Einkommensverläufen werden dem tatsächlichen Geschehen nicht gerecht,
- Durchschnittswerte der Bildungsrenditen nach Bildungsstufen bilden die großen Einkommensunterschiede insbesondere zwischen Personen mit tertiärem Abschluss je nach Fachrichtung nicht ab;
- Nachfrageseitige Einflussfaktoren auf das Einkommen wie bspw. die Unternehmensgröße werden in den Berechnungen nicht berücksichtigt,
- Durch die Nichtberücksichtigung bspw. der Einkommen von einkommensstarken Gruppen wie bspw. die für die Personen mit beruflicher Qualifikation wichtige Gruppe der Selbständigen in der Berechnung von Bildungsrenditen werden die Marktverhältnisse nicht vollständig abgebildet.

Im Ergebnis würde eine solche differenzierte Betrachtung erkennen lassen, dass die Einkommensverhältnisse beider Gruppen stark streuen und ein großer Bereich erkennbar wird, in dem sich die Einkommensverteilungen beider Gruppen überlappen. Die sich in den Durchschnittsbetrachtungen immer ergebende höhere Bildungsrendite für akademische Bildungsgänge ist vor diesem Hintergrund zu relativieren.

6.4 Erwerbsstatus

6.4.1 Erwerbsbeteiligung

Wie Tabelle 6 zeigt, unterscheidet sich die Erwerbsbeteiligung zwischen Personen mit beruflicher Aus- und Fortbildung sowie Absolvent/-innen akademischer Bildungsgänge. Die Erwerbstätigkeit nimmt dabei mit steigender Qualifikation zu. Während 53,3% der Personen ohne berufliche Ausbildung berufstätig sind, sind bereits 73% der Personen mit Lehrausbildung, 82,7% der Personen mit

absolvierter beruflicher Fortbildung sowie 85,2% der akademisch Qualifizierten erwerbstätig.

Eine Differenzierung nach Geschlecht offenbart, dass die Erwerbsbeteiligung sowohl für berufliche als auch für akademisch qualifizierte Frauen durchgängig niedriger ist als für entsprechend qualifizierte Männer. Umgekehrt ist der Anteil der Nichterwerbspersonen um so höher, je niedriger qualifiziert eine Person ist. Der Anteil der Nichterwerbspersonen unter den Frauen ist dabei über alle Qualifikationsstufen höher als unter den Männern. Darüber hinaus fällt jedoch auf, dass – wählt man die berufliche Ausbildung als Referenzniveau – die Erwerbsbeteiligung bei Frauen mit steigender Qualifikation stärker zunimmt als bei Männern. Die Wahrscheinlichkeit erwerbstätig zu sein, erhöht sich damit für Frauen bei steigendem Qualifikationsniveau stärker als bei Männern. Gemessen an der Erwerbsbeteiligung – und darüber vermittelt auch am Einkommen – profitieren Frauen stärker von höherer Ausbildung.

Tabelle 7: Anteile der Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach Geschlecht und Bildungsabschluss (in %)

Beruflicher Bildungsabschluss	Erwerbstätige 2006			Steigerung (Referenz: Lehr- / Anlernausbildung)	
	Gesamt	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	53,5	63,1	46,3		
Lehrausbildung ¹⁾	73	78,4	67,6		
Meister-, Techniker-, Fachschulabschluss ²⁾	82,7	85,6	78,3	+8,4%	+13,7%
Fachhochschul- und Hochschulabschluss ³⁾	85,2	88,6	80,5	+11,5%	+16,0%

Beruflicher Bildungsabschluss	Nichterwerbstätige 2006			Verringerung (Re- ferenz: Lehr- / An- lernausbildung)	
	Gesamt	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	34,3	21,6	43,9		
Lehrausbildung ¹⁾	18,9	12,6	25		
Meister-, Techniker-, Fachschulabschluss ²⁾	12,7	9,9	16,8	-21,4%	-32,8%
Fachhochschul- und Hochschulabschluss ³⁾	10,7	7,4	15,3	-41,3%	-38,8%

Quelle: Bildung in Deutschland 2008, Tab. I2-4A, eigene Zusammenfassung Prognos AG 2009

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums und Anlernausbildung

2) Einschließlich Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

Die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung von Personen unterschiedlicher Qualifikationsstufen artikuliert sich auch in der Betrachtung der Verteilung von Arbeitsstunden und damit von Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung (vgl. Tabelle 8). Die geleisteten Arbeitsstunden nehmen für Frauen und Männer mit steigendem Qualifikationsniveau zu. Auch hier zeigt sich bei der Betrachtung der

Steigerungsraten, dass Frauen hier stärker von höherer Bildung profitieren als Männer.

Tabelle 8: Geleistete Wochenarbeitsstunden 2004 nach Bildungsabschluss und Geschlecht

Beruflicher Bildungsabschluss	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Steigerung (Referenz "geringe Qualifikation")	
				Männlich	Weiblich
Geringe Qualifikation (ohne abgeschl. Ausbildung)	33,6	37,7	29,3		
Lehrausbildung bzw. Fachschulabschluss	37,1	41,5	31,8	9,2%	8,1%
Fachhochschule bzw. Universität einschl. Promotion	40,7	44,1	35,4	14,5%	17,3%

Quelle: Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen Prognos AG 2009

Das Qualifikationsniveau ist dabei jedoch nicht der einzige Einflussfaktor für die Erwerbsbeteiligung. Nicht nur zwischen Personen unterschiedlicher Qualifikation, sondern auch zwischen einzelnen Fachrichtungen bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung, die sich teilweise auch auf die Arbeitsmarktsituation der entsprechenden Personen zurück führen lassen (z.B. bei den Personen mit der erlernten Fachrichtung Textil- und Bekleidungstechnik/ -gewerbe). Für bestimmte Fachrichtungen wie bspw. berufliche Qualifikationen im Bereich Krankenpflege beträgt für die 40 bis 45-Jährigen die Erwerbsquoten 90% wohingegen die Erwerbsbeteiligung für gleichaltrige Absolvent/-innen akademischer Bildungsgänge im Bereich Sprach- und Kulturwissenschaft nur 85% beträgt (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Erwerbsbeteiligung (Anteil der Erwerbstätigen an der jeweiligen Bevölkerung) in Prozent

Beruflicher Bildungsabschluss 1)	(Haupt-)Fachrichtung	Insgesamt									
		Insgesamt	15 - 20	20 - 25	25 - 30	30 - 35	35 - 40	40 - 45	45 - 50	50 - 55	55 - 60
Fachhochschule bzw. Universität einschl. Promotion	1 Erziehungswissenschaften, Lehramt	82%	0%	20%	84%	87%	88%	91%	92%	88%	82%
	2 Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	85%	0%	78%	86%	89%	89%	92%	92%	89%	82%
	3 Medizin	87%	0%	33%	82%	89%	89%	90%	92%	97%	86%
	4 Naturwissenschaften, Mathematik	85%	0%	50%	81%	86%	90%	88%	91%	86%	79%
	5 Ingenieurwissenschaften	82%	0%	50%	82%	90%	90%	91%	88%	83%	78%
	6 Kunst	76%	0%	0%	79%	71%	82%	81%	76%	79%	79%
	7 Andere Sprach- und Kulturwissenschaften	80%	0%	25%	74%	80%	81%	85%	87%	84%	86%
	8 Sonstige, ohne Angabe	82%	0%	81%	78%	85%	86%	87%	89%	83%	84%
	Zusammen	83%	0%	60%	82%	87%	88%	90%	90%	87%	82%
Lehrausbildung bzw. Fachschulabschluss	9 Sprachen Kultur Sport	73%	33%	80%	82%	72%	78%	84%	81%	80%	70%
	10 Management und Verwaltung	72%	56%	82%	82%	84%	83%	84%	81%	78%	65%
	11 Wirtschaft allgemein	72%	49%	76%	78%	81%	80%	79%	82%	77%	60%
	12 Finanzen, Banken, Versicherungen	78%	73%	84%	88%	88%	84%	87%	86%	78%	65%
	13 Handel, Lage	64%	59%	75%	76%	76%	74%	78%	77%	68%	54%
	14 Sekretariats- und Büroarbeiten	65%	33%	80%	76%	78%	78%	77%	75%	73%	57%
	15 Sonstige Wirtschaft Recht Soziales	75%	37%	79%	81%	84%	83%	86%	85%	77%	64%
	16 Medizinische Dienste	77%	49%	82%	83%	80%	78%	83%	85%	75%	69%
	17 Krankenpflege	80%	33%	84%	86%	82%	84%	90%	86%	82%	71%
	18 Sonstige Gesundheitswesen	73%	0%	81%	74%	76%	81%	77%	82%	75%	53%
	19 Pflanzenbau und Tierzucht	68%	0%	69%	76%	79%	80%	85%	80%	75%	72%
	20 Ernährungsgewerbe	71%	59%	74%	74%	73%	84%	85%	79%	76%	64%
	21 Hauswirtschaftliche Dienste	55%	49%	59%	56%	57%	66%	71%	70%	63%	49%
	22 Gastgewerbe und Catering	68%	59%	67%	74%	76%	77%	73%	72%	70%	61%
	23 Sonstige Landwirtschaft Ernährung Gastgewerbe	69%	0%	50%	68%	86%	76%	77%	77%	66%	64%
	24 Fertigungs-/Produktionstechnik	74%	49%	66%	76%	87%	87%	88%	87%	80%	65%
	25 Feinwerktechnik, Gesundheitstechnik, Metalltechnik	74%	84%	77%	83%	86%	88%	87%	82%	77%	66%
	26 Elektrizität, Energie, Elektrotechnik	77%	33%	73%	83%	87%	91%	90%	85%	84%	67%
	27 Elektronik und Automation, Kommunikation	79%	0%	68%	79%	91%	87%	87%	88%	82%	67%
	28 Kraftfahrzeuge, Schiffe, Flugzeuge	79%	59%	75%	82%	88%	90%	89%	85%	83%	69%
	29 Textil- und Bekleidungstechnik/-gewerbe	51%	0%	66%	61%	67%	68%	68%	67%	58%	49%
	30 Glas/Keramik, Holz, Kunststoff, Werkstoffe	71%	33%	67%	78%	82%	83%	81%	77%	74%	64%
	31 Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau	67%	65%	65%	72%	79%	80%	79%	73%	67%	60%
	32 Verkehr, Post	69%	49%	79%	84%	80%	84%	78%	79%	72%	43%
	33 Sonstige Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe usw.	67%	49%	65%	69%	80%	77%	83%	74%	73%	59%
	34 Friseurgewerbe und Schönheitspflege	61%	24%	71%	69%	67%	66%	72%	70%	66%	52%
	35 Kunst	68%	49%	65%	70%	81%	75%	79%	77%	74%	59%
	36 Sonstige, ohne Angabe	73%	52%	76%	79%	80%	82%	82%	81%	76%	63%
	Zusammen	71%	50%	74%	78%	80%	81%	82%	80%	75%	61%
	Geringe Qualifikation	42%	24%	45%	46%	57%	62%	63%	63%	58%	45%
	Insgesamt	64%	25%	58%	70%	77%	79%	80%	79%	74%	61%

Quelle: Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen Prognos AG 2009

6.4.2 Arbeitslosigkeit

Die oben dargestellten Analysen zu den Erwerbstätigenquoten differenzieren nicht zwischen beruflicher Aus- und Fortbildung sowie zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen. Solche Analysen liegen für Erwerbstätige nicht vor. Für Arbeitslosenquoten liegen solche differenzierten Auswertungen für den Zeitraum zwischen 1975 bis 2005 über das IAB vor (vgl. Reinberg / Hummel 2007). In einer aktuellen Studie zu den Auswirkungen des Strukturwandels hat das IW diese qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten auf der Grundlage der IAB-Berechnungen auch für die Jahre 2006 und 2007 geschätzt (vgl. IW 2008: 167ff.). Nach dieser Schätzung ergibt sich folgende qualifikationsspezifische Verteilung von Arbeitslosenquoten:

Tabelle 10: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 2007 (in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen gleicher Qualifikation) für Deutschland gesamt

	gesamt
Ohne Ausbildung	20,2
Betriebliche Ausbildung, Berufsfachschule	8,4
Fachschul-, Meister-, Technikerausbildung	2,7
Fachhochschulabschluss	2,8
Universitätsabschluss	3,4

Quelle: IW 2008

Nach diesen Berechnungen nimmt das Risiko, arbeitslos zu werden, nicht mit steigender formaler Qualifikation ab, sondern haben Absolvent/-innen einer Fachschul-, Meister- und Technikerausbildung das geringste Risiko, arbeitslos zu werden.

Dieser Zusammenhang bleibt auch in einer geschlechtsspezifischen und regionalen Betrachtung weitgehend gültig. Die einzige Ausnahme stellen Frauen in Westdeutschland dar. Hier haben Frauen mit akademischem Abschluss ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko als Frauen mit einer Fachschul-, Meister- und Technikerausbildung (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen gleicher Qualifikation)

	Männer (West)	Frauen (West)	Männer (Ost)	Frauen (Ost)
Ohne Ausbildung	22,1	21,8	37,5	38,7
Betriebliche Ausbildung, Berufsfachschule	7,3	7,6	17,8	20,1
Fachschul-, Meister-, Technikerausbildung	1,8	5,6	2,7	4,2
Fachhochschulabschluss	2,1	3,1	4,0	4,9
Universitätsabschluss	3,1	4,8	5,5	6,6

Quelle: IW 2008

Die oft gebrauchte und vereinfachende Aussage, wonach akademische Abschlüsse besser vor Arbeitslosigkeit schützen als berufliche Abschlüsse, kann vor dem Hintergrund dieser Zahlen in dieser allgemeinen Form nicht als gültig erachtet werden.

6.5 Kompetenzen

Aktuelle Vergleiche der Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildungsabschlüsse ziehen als Maßstab für den Vergleich sehr unterschiedliche Indikatoren heran. In den Kapiteln 6.1 bis 6.4 dieses Kapitels wurden wichtige Indikatoren für einen solchen Vergleich bereits dargestellt. Dabei bezogen sich diese Indikatoren vor allem auf unterschiedliche Dimensionen des Arbeitsmarkterfolgs von Absolvent/-innen unterschiedlicher Bildungsgänge. Im Unterschied zu den oben bereits dargestellten Indikatoren gibt es derzeit jedoch auch unterschiedliche Versuche, die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsformen nicht anhand ihrer (monetären) Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, sondern über inhaltliche – d.h. kompetenzbezogene – Kriterien zu bewerten.

Erste mögliche Ansätze für die Feststellung und Messung einer kompetenzbezogenen Gleichwertigkeit und damit auch von Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Berufs- und Hochschulbildung zeigen sich in der Initiative des BMBF „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM). In elf Projekten an verschiedenen Hochschulen werden Anrechnungskonzepte entwickelt und – wenn möglich – bereits in die Umsetzung gebracht (Stamm-Riemer et al. 2008).

In den unterschiedlichen Projekten wurden für ausgewählte Fort- und Weiterbildungen Anrechnungsmöglichkeiten auf fachlich kompatible Studiengänge entwickelt. Dabei handelt es sich um mehrstufige Verfahren, in denen die Lernergebnisse und damit Kompetenzen der einzelnen hochschulischen und berufli-

chen Bildungsgänge bestimmt wurden, um sie anschließend miteinander abzugleichen und Anrechnungsmöglichkeiten zu identifizieren⁴⁶. Dies geschah auf Ebene der einzelnen Projekte hochschul- bzw. bildungsgangspezifisch. Dabei wurden – wie in den Empfehlungen der Europäischen Kommission vorgesehen – die Kompetenz- und Lernergebnisbestimmungen in vereinzelt Projekten mit Orientierung zum EQR entwickelt, so dass letztlich das EQR-Niveau einer Lerneinheit angegeben werden konnte (s. Projekt der TU Darmstadt (Beuthel / Seger 2008), Oldenburger Modell (Müskens / Gierke / Hanft 2008), ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG (Bonse-Rohmann / Burchert 2008).

Aus den Projekterfahrungen lassen sich wesentliche Herausforderungen hinsichtlich einer Bewertung der Gleichwertigkeit und damit auch der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die hochschulische Bildung identifizieren. Beide Systeme, die sich aus langen Traditionen heraus parallel zueinander entwickelt haben, zeigen deutliche Unterschiede. In der Berufsbildung bestehen berufsbezogene, standardisierte Lernrichtlinien durch gesetzliche Bundesvorgaben, während die hochschulseitigen Bildungsprogramme relativ autonom von den jeweiligen Bildungsinstitutionen entworfen werden und häufig noch nicht einmal innerhalb eines Bundeslandes eine 100%-ige Kompatibilität aufweisen. Für einige Verfahren müssen die Lernergebnisse der beruflichen Bildung daher nicht vollständig denen der Hochschulbildung entsprechen: ein Deckungsgrad von 70% bis 75% ist häufig für eine mögliche Anrechnung ausreichend (vgl. u.a. Müskens / Gierke / Hanft 2008: 99).

Divergierende Verständnisse von Lernergebnissen und Kompetenzen in der beruflichen und akademischen Bildung wurden in der ANKOM-Initiative zwar konstatiert, sie gelten jedoch nicht als unüberbrückbares Hindernis. Während die hochschulische Bildung ein starkes Gewicht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen legt, steht im Fokus der beruflichen Bildung die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz. Die Grundlage für die Bewertung von Lernergebnissen bildet demnach im Berufsbildungssystem die berufliche Handlungskompetenz; das Hochschulsystem konzentriert sich dagegen auf den Begriff Wissen (Müskens / Gierke / Hanft 2008). Dabei geht es jedoch um den Erwerb, die Anwendung und den Transfer von Wissen, so dass durchaus Schnittmengen im Verständnis der jeweiligen Kompetenzbegriffe von hochschulischer und beruflicher Bildung gesehen werden. Beide Bereiche beziehen sich auf den Transfer und die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung situativer Anforderungen in verschiedenen Handlungsfeldern. Dabei nimmt die Bedeutung von

⁴⁶ Einzelne Verfahren verwenden zur Bestimmung der Lernziele und -ergebnisse bereits erstellte Modulhandbücher aus Akkreditierungsunterlagen, wodurch diese sinnvoll synergetisch genutzt werden können (vgl. u.a. Ruffert et al. 2008: 82).

Wissen und Wissenserwerb auch in der beruflichen Bildung zu (Rein 2008).

Hürden für eine stärkere Gleichwertigkeit beider Systeme werden in der ANKOM-Initiative weniger auf einer grundsätzlichen, als auf einer praktischen Ebene gesehen. Für einen funktionierenden Kompetenzvergleich ist umfangreiches Detailwissen zu den unterschiedlichen Bildungssystemen und -angeboten notwendig. Hierfür fehlen auf Seiten beider Bildungssysteme allerdings noch die Voraussetzungen: Einerseits fehlt in vielen Fällen Hochschulangehörigen tiefes Wissen über berufliche Profile und Bildungsgänge, andererseits verfügen bildungsverantwortliche Mitarbeiter/-innen in den Unternehmen nicht über ausreichend Kenntnisse zu akademischen Bildungsprogrammen (Beuthel / Seger 2008).

Ein weiterer Vorschlag zum kompetenzbasierten Vergleich der Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung ist das Konzept der Berufswertigkeit das in einem gemeinsamen Forschungsvorhaben des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) sowie der Fachhochschule für Ökonomie und Management (FOM) konzeptionalisiert worden ist. Im Unterschied zum ANKOM-Projekt werden die inhaltlichen Kriterien dabei nicht aus den Curricula der Bildungsgänge selbst abgeleitet, sondern es wird auf der Basis der Ansprüche der Berufspraxis an Führungskräfte ein übergeordneter, externer Maßstab abgeleitet, der die Grundlage für die Bewertung der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser Definition haben FHB und FOM im Auftrag des Deutschen Handelskammertages die mögliche Gleichwertigkeit von ausgewählten beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen⁴⁷ in vier ausgewählten Branchen⁴⁸ in NRW untersucht. In einem ersten Schritt wurden Personalverantwortliche in diesen Branchen zu ihren Anforderungen an Führungskräfte befragt. Aus diesen Anforderungen wurde anschließend der Berufswertigkeitsindex (BWI) abgeleitet, d.h. der Anforderungskatalog definiert, der als externes Kontrollraster für die Überprüfung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher formaler Abschlüsse herangezogen werden soll. Vor dem Hintergrund dieses Maßstabs ‚Berufswertigkeit‘ nahmen anschließend Führungskräfte unterschiedlicher formaler Qualifikation eine Selbsteinschätzung ihrer Qualifikationen und Kompetenzen vor. Anschließend wurde diese Selbsteinschätzung nach unterschiedlichen formalen Abschlüssen ausgewertet.

⁴⁷ Folgende Abschlüsse wurden mit hochschulischen Abschlüssen verglichen: Betriebswirt (HWK), Elektrotechnikermeister (HWK), Industriemeister Chemie (IHK), geprüfter Bilanzbuchhalter (IHK), geprüfter Handelsfachwirt (IHK), Tourismusfachwirt (IHK).

⁴⁸ Folgende Branchen wurden für den Vergleich ausgewählt: Elektrobranche, Chemiebranche, Handelsbranche, Tourismusbranche.

Im Ergebnis konnte auf der Grundlage dieses Forschungsdesigns für Führungskräfte mit beruflicher bzw. akademischer Qualifikation eine ähnlich hohe Berufswertigkeit und damit eine weitgehende Gleichwertigkeit beider Abschlussarten abgeleitet werden. Dies gilt für alle untersuchten Branchen sowie sowohl für technische und sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftliche Fachbereiche (vgl. WDHKT 2008b: 11f.). Mittelwertvergleiche lassen dabei sogar auf einen etwas höheren Berufswert beruflicher Fortbildungsgänge schließen (vgl. WDHKT 2008b: 13f.). Diese Unterschiede in der Berufswertigkeit verringern sich jedoch im Zeitverlauf. Die Studie weist hier eine gegensätzliche Entwicklung aus: Während die selbst eingeschätzte Berufswertigkeit von Führungskräften mit Hochschulstudium mit steigender Berufserfahrung zunimmt, nimmt die selbst eingeschätzte Berufswertigkeit von Führungskräften mit ausschließlich beruflicher Qualifikation mit steigender Berufserfahrung ab (vgl. WDHKT 2008b: 15f.).

Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Einschätzungen zu den Kompetenzen der Führungskräfte auf ihren Selbstauskünften basieren, nicht erhoben wurde jedoch, welches Gewicht den einzelnen Anforderungen für das Kompetenzprofil einer Führungskraft zukommt und ob sich die Anforderungen für unterschiedliche Berufsbereiche unterscheiden. Bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Aussagen, bestehen vor diesem Hintergrund methodische Einschränkungen. Dennoch muss anerkannt werden, dass mit der Studie des WDHKT – auch im Unterschied zum ANKOM-Projekt erstmals eine Analyse zur Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Abschlüsse vorgelegt wurde, die eine bildungssystemunabhängige Bewertung von Kompetenzen plausibel und wissenschaftlich begründet argumentiert hat.

6.6 Fazit

Ziel dieses sechsten Kapitels war es, anhand wichtiger Indikatoren die Wertigkeit beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge auf unterschiedlichen Ebenen des Arbeitsmarkts einer empirischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Im Ergebnis lässt sich ein differenziertes Bild zur Bedeutung der unterschiedlichen Qualifikationen ziehen:

Employability: Die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit ist und war traditionell eine Stärke der beruflichen Bildung. Im Zuge des Bolognaprozesses gewinnt die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit allerdings auch an Hochschulen an Bedeutung. Besonders Absolvent/-innen von Berufsakademien und Fachhochschulen wird unmittelbar nach dem ersten Studienabschluss ein hohes Maß an Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben. Die Konkurrenz zwischen akademischer und beruflicher Bildung wächst vor die-

sem Hintergrund. Betrachtet man die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit von Personen unterschiedlicher Qualifikationsstufen im Zeitverlauf, sind sowohl höhere berufliche Bildung (wie bspw. ein Meister- oder Techniker-Abschluss) als auch ein akademischer Abschluss eine geeignete Voraussetzung, die Beschäftigungsfähigkeit über die Zeit aufrecht zu erhalten.

Tarifliche Eingruppierung: Trotz einer grundsätzlichen Tätigkeitsorientierung in den Tarifverträgen spielen formale Qualifikationen für die Eingruppierung in bestimmte Tarifgruppen nach wie vor eine große Rolle. Trotz der Studiengangsreformen und der höheren Bedeutung von Beschäftigungsfähigkeit in den neuen Studiengängen zeigen erste Erfahrungen mit der tariflichen Eingruppierung der neuen BA-Abschlüsse, dass die beruflichen Fortbildungsabschlüsse nach wie vor nicht auf dieselbe Stufe wie akademische BA-Abschlüsse eingruppiert werden. In allen betrachteten Tarifverträgen sind BA-Abschlüsse höher als Abschlüsse beruflicher Aufstiegsfortbildung eingruppiert.

Bildungsrenditen: Bildungsrenditen basieren auf einem Vergleich von Einkommensdurchschnitten von Personen unterschiedlicher Qualifikation. Durchschnittsberechnungen können jedoch die Streuung von Einkommensverteilungen nicht abbilden. Wird die Streuung in den Einkommen von beruflich und akademisch qualifizierten in den Blick genommen, relativiert sich der in der Berechnung von Bildungsrenditen stets zum Ausdruck kommende Einkommensvorteil akademischer Bildung. Die Einkommensverteilungen beider Qualifikationsstufen streuen stark und es gibt breite Bereiche, in denen sich die Einkommen überlappen.

Erwerbsstatus: Betrachtet man die zentralen Indikatoren zur Beschreibung der Erwerbchancen von Personen mit beruflicher und akademischer Qualifikation wird deutlich, dass die berufliche Qualifikation nur einen Teil des Erwerbsstatus erklärt. Darüber hinaus spielt für die Erwerbchancen und die Erwerbsneigung insbesondere auch das Geschlecht und die Fachrichtung eine Rolle. So sind Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung unterschiedlich qualifizierter Personen in der Gruppe der Frauen bspw. stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Männer. Darüber hinaus lassen sich bestimmte Fachrichtungen identifizieren, in denen die Erwerbsbeteiligung beruflich qualifizierter Personen über denen der Akademiker/-innen liegt. Auch eine differenzierte Analyse der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten macht die These unhaltbar, nach der berufliche Qualifikationen immer ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko bedeuten als akademische Qualifikationen.

Kompetenzen: Vergleiche der Lernergebnisse beruflicher und akademischer Bildung werden insbesondere durch die ANKOM-Initiative des BMBF sowie eine neue Studie des WDHKT derzeit wieder verstärkt diskutiert. Beide Studien sprechen für einen möglichen Vergleich der Kompetenzen, der sowohl bildungssystem-

immanent (ANKOM) als auch gemessen an einem bildungssystemexternen Maßstab (WDHKT) vorgenommen werden kann. Systematische und methodische Schwierigkeiten werden dabei zwar sichtbar, erweisen sich jedoch aus beiden Perspektiven als nicht als unüberbrückbar.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse gilt es, die in der Diskussion um den Stellenwert beruflicher und akademischer Bildung dominierende Haltung, dass eine akademische Bildung Einkommen und Beschäftigung besser sichert als eine berufliche Bildung zu revidieren. Die Streuung der Arbeitsmarktpotenziale von Absolventen beruflicher und akademischer Bildung ist höher als bisher angenommen, die Arbeitsmarkterfolge von Absolventen beruflicher und akademischer Bildungsgänge überschneiden sich in großen Bereichen. Wird diese Streuung und Überschneidung angemessen berücksichtigt, zeigt sich, dass die Arbeitsmarktpotenziale weniger von der Art der Qualifikation (akademisch vs. beruflich) abhängen, als vielmehr von der gewählten Ausbildungs- oder Studienrichtung und dem Geschlecht. Auch die Art des Hochschulstudiums (Universitätsstudium, Fachhochschulstudium oder Berufsakademie-studium), die Branche und die Unternehmensgröße sowie die Berufserfahrung haben einen wichtigen Einfluss auf die Streuung der Arbeitsmarktpotenziale und überlagern den Erklärungsgehalt des Berufsabschlusses.

Durch den Bologna-Prozess und die flächendeckende Einführung von Bachelor-Studiengängen an deutschen Hochschulen wird sich die Konkurrenzsituation zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung zukünftig vermutlich verstärken. Auch auf die Streuung der Arbeitsmarktpotenziale und die Überschneidung von Arbeitsmarkterfolgen von Absolventen beruflicher und akademischer Bildungsgänge wird dieser Prozess Einfluss haben, sie werden vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen eher weiter zu- als abnehmen.

7 Qualitätssicherung vor dem Hintergrund des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens

Ausgehend von den Ausführungen in den Kapiteln 3 bis 5 zu den Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen und akademischen Bildung sowie den Ergebnissen der Untersuchung der Wertigkeit von akademischen bzw. beruflichen Abschlüssen in Hinblick auf Employability, realisierte tarifliche Eingruppierungen, Bildungsrenditen, Erwerbsstatus und Kompetenzen (Kapitel 6) werden im Folgenden die Implikationen und Anknüpfungspunkte der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Qualitätssicherung beleuchtet.

Zunächst werden dazu der Hintergrund der Entwicklung von Qualifikationsrahmen auf europäischer sowie nationaler Ebene dargestellt und auf den Entwicklungsprozess und aktuellen Entwicklungsstand des DQR eingegangen. In diesem Kontext werden die unterschiedlichen Positionen, Sichtweisen und Anforderungen der beteiligten Akteure referiert und bezüglich ihrer zentralen Bezugspunkte aufbereitet.

Als zweiter Schritt wird der Bezug zwischen den Entwicklungen zum Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen und dem Bereich der Qualitätssicherung näher beleuchtet. Neben einer allgemeinen Darlegung der Verweise und Implikationen, welche in den Qualifikationsrahmen enthalten sind, wird wiederum auf die Einschätzungen der Akteure rekurriert.

Unter 7.3 werden daran anschließend der Stand der Qualitätssicherungssysteme der akademischen und beruflichen Bildung (vgl. Synopse in Kapitel 5) im Hinblick auf die benannten Anknüpfungspunkte betrachtet.

7.1 Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen für Europa und Deutschland

7.1.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Auf Basis der Lissabon-Strategie, wonach Europa bis 2010 zur „most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world“ (Lisbon European Council 2000) werden soll, arbeiten die Mitgliedsstaaten derzeit daran, sowohl das Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraumes auch als auch des Arbeitsmarktes zu realisieren, um die EU als durchsetzungsfähige Kraft im globalen Wettbewerb zu positionieren. Zugleich soll die Mobilität

der Bürgerinnen und Bürger innerhalb Europas durch die Anerkennung von Qualifikationen zwischen den einzelnen Ländern erleichtert und gefördert und lebenslanges Lernen unterstützt werden. Hierzu wurden bereits diverse Mobilitätsinstrumente, wie bspw. der Europass oder auch die europäischen Kreditpunktesysteme (ECTS für Hochschulen/ ECVET für die Berufsbildung) implementiert.

Vor diesem Hintergrund soll der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)⁴⁹ die bereits bestehenden Instrumente stärken und ergänzen, indem er einen wesentlichen Beitrag zur Transparenz und Vergleichbarkeit leistet.

Der EQR ist eine Art „Übersetzungshilfe“, welche es ermöglicht, Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit vergleichbar und „verstehbar“ zu machen. Damit bildet der EQR die übergreifende Klammer zwischen den Hochschulreformen, die sich im Rahmen des Bologna-Prozesses vollziehen⁵⁰ und der Reform der beruflichen Bildung im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses⁵¹.

Die Vergleichbarkeit von Qualifikationen wird durch die Einstufung des Kompetenzerwerbs in acht festgelegten Niveaustufen ermöglicht. Sie umfassen die gesamte Bandbreite von grundlegenden Qualifikationen (z.B. Schulabschluss) bis zu fortgeschrittenen Niveaus (z.B. Promotion). Jede dieser Stufen wird durch Deskriptoren definiert, welche die zur Erlangung der Qualifikation der jeweiligen Niveaustufe erforderlichen Lernergebnisse („shift from teaching to learning“) beschreiben. Die Lernergebnisse werden durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen dargestellt und sollen so Aussagen darüber zulassen, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Sie sind für eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen der verschiedenen europäischen Bildungssysteme notwendige Voraussetzung, da sie die Beschreibung der Wertigkeiten der verschiedenen Bildungsgänge ermöglichen.

Die Entwicklung des EQR wurde durch Mitgliedsstaaten, Sozialpartner und weitere interessierte Gruppen im Jahre 2004 angestoßen und in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 beschlossen. Im April 2008 trat die Empfehlung über die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrah-

49 Der auf europäischer Ebene verwendete englische Fachterminus lautet „European Qualification Framework“ (EQF).

50 Das CHE hat zu diesen Themen u.a. zwei umfangreiche Studien gemeinsam mit den Partnerorganisationen CHEPS/Niederlande und NIFU STEP/Norwegen publiziert. Näheres unter: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/curricular2_en.pdf und http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/higherextent2_en.pdf.

51 Vgl. dazu z.B. Europäischer Rat (ER) 2002.

mens für lebenslanges Lernen (EQR) formell in Kraft. Sie beinhaltet eine Verknüpfung der nationalen Qualifikationssysteme der einzelnen Mitgliedsstaaten mit dem EQR bis zum Jahre 2010. Den Ländern wird weiterhin nahe gelegt, bis 2012 individuelle Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau zu versehen (Europäische Kommission 2008).

Um die Ziele des EQR als Metarahmen für die in den einzelnen Ländern erworbenen Kompetenzen zu verfolgen, müssen sie auf die nationalen Ebenen übertragen werden. Im optimalen Fall erstellt jedes Land einen nationalen Qualifikationsrahmen, der gemäß den Empfehlungen der Europäischen Kommission in Bezug zum EQR gesetzt wird (s.o.). Um den nationalen Besonderheiten der Bildungssysteme Rechnung zu tragen, sind dabei eine Reihe von Übersetzungs- und Anpassungsleistungen zu erbringen.

Der Stand der Umsetzung und die jeweilige Ausgestaltung ist in einzelnen Ländern dabei sehr unterschiedlich. So verfügt ein Teil der Länder bereits seit einigen Jahren über nationale Qualifikationsrahmen (bspw. Irland, Großbritannien, Frankreich), andere sind dabei einen solchen zu entwickeln bzw. zu implementieren, andere stehen noch am Anfang eines Diskussions- und Entwicklungsprozesses.

7.1.2 Entwicklungsprozess und aktueller Entwicklungsstand des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Bereits Ende 2006 erarbeiteten der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) für die Berufsbildung und die KMK für die allgemeine und hochschulische Bildung Leitlinien und Ziele zur Entwicklung eines DQR hinsichtlich von Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Qualifikationen sowie einer Förderung der Qualitätsentwicklung. Weitere wichtige Ansätze finden sich zudem im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse der KMK aus dem Jahre 2005, der die Qualifikationsstufen Bachelor, Master und Doktorat umfasst (KMK 2005b). Einige Entwürfe für die Übertragung des hochschulbezogenen Qualifikationsrahmens auf einzelne Studienfächer wie Betriebswirtschaftslehre und Soziale Arbeit liegen vor.

Im Hinblick auf die Vielgestaltigkeit des deutschen Bildungssystems besteht die Herausforderung insbesondere darin, ein für den nationalen Kontext adäquates Gerüst für die Beschreibung von Lernergebnissen zu schaffen, welches die Besonderheiten der (hoch-)schulischen sowie der betrieblichen Aus- und Weiterbildung berücksichtigt, diese jedoch gleichsam bildungsbereichsübergreifend verortet, zueinander in Beziehung setzen und somit anschlussfähig zum EQR machen kann. Dabei soll jedoch nicht die

inhaltlich-fachliche Gestaltung der Bildungsangebote festgelegt werden.

Die Entwicklung eines DQR befindet sich aktuell im Prozess und wird von einer Steuerungsgruppe aus BMBF und KMK koordiniert⁵² sowie von einem Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“ mit Experten der Sozialparteien, der Wissenschaft und weiteren Bildungsakteuren⁵³ begleitet. Über die Erörterung der unterschiedlichen Anforderungen und Positionen der Akteure (vgl. hierzu genauer 7.1.3) wurde im Rahmen des Arbeitskreises ein gemeinsamer Entwurf erarbeitet, welcher im Februar 2009 als „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (AK DQR 2009) vorgelegt wurde. Dieser besteht aus einem Einführungstext, dem Vorschlag einer DQR-Matrix sowie einem begriffsklärenden DQR-Glossar.

Im Einführungstext werden dabei auf den Entwicklungshintergrund auf europäischer Ebene Bezug genommen und die grundlegenden Ziele und das Grundverständnis eines Deutschen Qualifikationsrahmens erläutert.

Als Zielsetzungen werden Transparenz hinsichtlich Gleichwertigkeiten und Unterschieden von Qualifikationen sowie eine Unterstützung der Durchlässigkeit benannt. Daran anschließend gelte es einen Beitrag zur „Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten“ zu leisten und insgesamt den „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen“ (AK DQR 2009: 3) zu fördern und zu verbessern.

Analog zum EQR sind im DQR-Entwurf acht Niveaustufen vorgesehen, welche über einen Kompetenzbegriff – verstanden als Handlungskompetenz – in Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) sowie Personale Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz) operationalisiert werden.

Anhand der entwickelten Matrix und ihren Deskriptoren sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zugeordnet werden. Dabei sollen grundsätzlich alle Stufen über unterschiedliche Bildungswege erreichbar sein. Betont wird jedoch

52 Der Koordinierungsgruppe gehören an: **BMBF**: Dr. Susanna Schmidt (Vorsitz), Maria Brosch, Dr. Jutta Faust, Melanie Form, Christian Hingst, Ulrich Schüller; **KMK**: Lothar Herstix (Vorsitz), Dr. Birger Hendrix, Dr. Reinhild Otte, Norbert Rosenboom, Michael Schopf sowie Ursula Dohme/ Renate Oeltzschner.

53 Aktuelle Mitglieder des AK DQR sind: Dr. Susanna Schmidt (BMBF) / Lothar Herstix (KMK) (Vorsitz), Klaus Oks (BA), Martin Kraft (Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.), Susanne Müller (BDA), Bertold Gehlert (BLBS, dbb beamtenbund), Hermann Nehls (DGB), Dr. Stephanie Odenwald (GEW), Dr. Klaus Heimann (IG Metall), Steffen Gunnar Baxer (DIHK), Prof. Dr. Thomas Deißinger (Universität Konstanz), Prof. Dr. Volker Gehmlich (FH Osnabrück), Dr. Georg Hanf (BIBB), Anja Gadow (freier Zusammenschluss von studentInnenschaften e.V.), Jan Rathjen (HRK), Dr. Diana Reuter (Konzertierte Aktion Weiterbildung), Dr. Birger Hendrix, Karl-Heinz Held, Dr. Reinhild Otte, Norbert Rosenboom, Michael Schopf sowie Ursula Dohme/ Renate Oeltzschner (KMK), Helen Diedrich-Fuhs (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung), Dr. Achim Hopbach (Akkreditierungsrat), Dr. Sabine Behrenbeck (Wissenschaftsrat) sowie Prof. Dr. Friedrich H. Esser (ZDH).

gleichzeitig, dass es sich bei den Qualifikationen einer Stufe jedoch nicht um die Abbildung gleichartiger, sondern gleichwertiger Bildungsabschlüsse handle. Vor diesem Hintergrund wird explizit auf die Entkopplung von Zulassungsberechtigungen oder auch tarifrechtlichen Ansprüchen hingewiesen.

Die im Diskussionsvorschlag vorgelegte Matrix soll bis Ende 2009 erprobt werden. Unter Beteiligung von zusätzlichen Fachexperten werden dabei als Arbeitsschwerpunkte benannt (vgl. Entschließung des BIBB Hauptausschusses zur Gestaltung einer Erprobungsphase für den DQR vom 18.12.2008):

- die Berücksichtigung der Erreichung aller Kompetenzniveaus auf unterschiedlichen Bildungs- und Kompetenzwegen
- die Überprüfung der Deskriptoren hinsichtlich adäquater Skalierung und niveaugerechter Zuordnung
- die Erarbeitung von Optimierungsvorschlägen sowie zur Handhabung informell erworbener Kompetenzen
- die Überprüfung der Anschlussmöglichkeiten an den EQR sowie
- Hinweise bezüglich der Implementierung des DQR „als Bezugsrahmen im deutschen Bildungssystem.“ (BIBB 2008)

2010 soll der entwickelte DQR in Relation zum EQR gestellt werden, eine letzte Anwendung bzw. Umsetzung ist parallel zum Implementationsprozess des EQR bis 2012 geplant.

7.1.3 Positionen und Sichtweisen relevanter Akteure

Die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens steht im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Bildungszweige und die Vielzahl der betroffenen Akteure im Spannungsfeld vielfältiger Erwartungen, Anforderungen und Zielvorstellungen.

Zwar wird die generelle Einrichtung eines DQR im Hinblick auf die Verbesserung (inter-)nationaler Transparenz und einer Stärkung der Bildungsmobilität⁵⁴ übergreifend durchweg begrüßt, differente Ansichten bezüglich der Entwicklung betrafen bzw. betreffen jedoch insbesondere die Fragen,

⁵⁴ Seitens der Bundesregierung wird zudem grundlegend auf die Erwartung verwiesen, „dass der DQR die Besonderheiten und Vorzüge des deutschen Bildungssystems abbilden und damit dessen Bedeutung und Leistungsstärke im Vergleich zu anderen Bildungssystemen sichtbar machen wird“ (Deutscher Bundestag 2007) und sich somit die Chancen für Absolventen im europäischen Arbeitsmarktkontext weiter verbessern könnten.

- wie die begriffliche Bestimmung und Feingliederung des Kompetenzverständnisses erfolgen kann,
- ob eine reine Orientierung an Lernergebnissen (Outcome) hinlänglich ist,
- wie viele Niveaustufen ein Deutscher Qualifikationsrahmen umfassen soll,
- welche Kriterien den zu entwickelnden Deskriptoren zugrunde liegen sollen bzw. wie die Deskriptoren zu formulieren sind
- und in welcher Form die konkrete Zuordnung von Qualifikationen zu Niveaus erfolgt.

Daher werden im Folgenden die Positionen und Sichtweisen der Akteure genauer analysiert. Dabei gilt es insbesondere zu klären, welche Vorstellungen bezüglich der Ziele und Struktur eines Qualifikationsrahmens bestehen, wie Instrumente und Prüfverfahren ausgestaltet, Zuständigkeiten der Umsetzung geregelt und Akzeptanz gewährleistet sein sollten. Die Frage nach der Bedeutung für bzw. dem Bezug zur Qualitätssicherung wird gesondert unter 7.2 behandelt.

Die grundlegenden Standpunkte der Akteure lassen sich anhand von Stellungnahmen, Positionspapieren und Orientierungshilfen nachvollziehen, welche parallel zum Prozess der Entwicklung im DQR-Arbeitskreis vorgelegt wurden. Im Hinblick auf den Fortgang der Entwicklung im AK DQR können diese jedoch nur bedingt über die Einschätzungen zum aktuellen Entwicklungsstand und die damit verbundenen Kompromisse Auskunft geben.

Vor diesem Hintergrund wurde für die Aufnahme der Einschätzungen der Akteure die Auswertung der vorliegenden Positionspapier um persönliche bzw. teilweise telefonische Interviews mit Ansprechpartner/-innen der verschiedenen am Entwicklungsprozess beteiligten Institutionen, Sozialpartner und politischen Vertreter/-innen ergänzt. Befragt wurden in diesem Zusammenhang Vertreter/-innen von DIHK, ZDH, BDA, DGB, GEW, BMBF, BIBB, KMK, HRK, Akkreditierungsrat und BLBS.

Positionspapiere

Hauptbezugspunkte der Diskussion bildeten insbesondere die grundlegenden Positionsbestimmungen der Spitzenverbände der Wirtschaft⁵⁵ (BDA et al. 2008⁵⁶; vgl. auch Müller 2008a, 2008b; Bayer 2008) sowie der Arbeitnehmervertreter (DGB 2008; GEW 2008). Hinzu kommen Ausführungen und Stellungnahmen aus Sicht der Ländervertreter (z.B. Arbeits- und Sozialministerkonferenz 2008), von Lehrer- sowie Sozialverbänden (vgl. z.B. BLBS/VLW 2008; Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit⁵⁷ 2008) und weiteren Interessengruppen. Darüber hinaus wurde und wird in Vorträgen und Präsentationen von einzelnen Akteuren Stellung bezogen. Hierbei werden durchaus auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Anforderungen der einzelnen Institutionen und Verbände (im Vergleich zu den übergreifenden Positionspapieren) deutlich.

Im Fokus des gemeinsamen Positionspapiers der Wirtschaftsvertreter (28.03.2008) steht die Forderung einer „konsequenten Arbeitsmarktorientierung“ des DQR. Dieser zufolge bedürfe die Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens einer „Ausrichtung am Bedarf der Unternehmen“ und müsse zudem einen Mehrwert für die am Wirtschaftsprozess Beteiligten – bspw. Orientierungshilfe bei der Personalgewinnung – bieten. Die Einordnung von Qualifikationen beziehen die Wirtschaftsvertreter im Anschluss daran klar auf die „Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ und stellen einen (umfassenden) Handlungskompetenzbegriff⁵⁸ in den Mittelpunkt der Niveaubeschreibung. Konsequenz sei dabei die Outcome-Orientierung des EQR zu folgen. Gleichsam sehen die Wirtschaftsvertreter im DQR kein Reforminstrument zur grundlegenden Veränderung der nationalen bildungspolitischen Strukturen, vielmehr soll anhand der bestehenden Qualifikationen Gleichwertigkeit abgebildet und somit die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erhöht werden. Deutlich fordern sie in diesem Zusammenhang die Beseitigung formaler Schranken bei den Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen. Hinsichtlich der Anzahl der Niveaustufen wird auf die Orientierung am EQR, d.h. ein achtgliedriges System, verwiesen, um entsprechend Kompatibilität und Vergleichbarkeit zu sichern. Analog zum EQR müs-

55 Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels e.V. (BGA), Deutscher Bauernverband (DBV), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE) und Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH).

56 Ausführungen zu den Anforderungen des Beschäftigungssystems vgl. auch BITKOM et al. 2007.

57 Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit setzt sich zusammen aus: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO), Deutsches Rotes Kreuz e.V. (DRK), Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSa), Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT), Der Paritätische Gesamtverband, Internationaler Bund (IB) und Katholische Jugendsozialarbeit (KJS).

58 „Handlungskompetenz wird verstanden als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz“ (BDA et al. 2008).

se zudem das Prinzip der Freiwilligkeit der Anwendung gelten, um ausreichend Akzeptanz zu erlangen.

Seitens der Gewerkschaften (DGB bzw. einzelne Gewerkschaften wie die GEW) wird ebenfalls der Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt gestellt. Mit diesem verbinden die Arbeitnehmervertreter neben der beruflichen Handlungsfähigkeit jedoch noch stärker die Frage der persönlichen Entwicklung „unter Einschluss von Planungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (DGB 2008) im Sinne einer reflexiven Handlungsfähigkeit. Neben der Erfassung von Kompetenzen habe die Beschreibung der Niveaus zudem noch Umgebungsstrukturen (Organisation, Partizipation etc.) einzubeziehen. Auch wird eine reine Outcome-Orientierung von den Gewerkschaftsvertretern als unzureichend angesehen. Für die Herstellung qualitativ hochwertiger Lernergebnisse müsse ein DQR auch Input- und Prozessfaktoren berücksichtigen. Betont wird in diesem Kontext gleichsam die Bedeutung des Schutzes der Beruflichkeit und die Verhinderung einer „Fragmentierung abschlussbezogener, formaler Bildungsgänge“ bzw. die Beförderung von „Schmalspurausbildungen“.

Weitere Befürchtungen gelten insbesondere der Unterbewertung der beruflichen Handlungskompetenz sowie einer Zementierung der Trennung einzelner Bildungsbereiche (allgemeine, berufliche, hochschulische Bildung). Im Gegensatz zur Position der Wirtschaft sprechen die Arbeitnehmervertreter dabei explizit von einer Funktion des DQR als Instrument zur „weiteren Entwicklung und Reform des Bildungssystems“.

Hinsichtlich der Anzahl der Niveaustufen wurden seitens der Gewerkschaften für den Bereich Berufsbildung zunächst lediglich fünf Niveaustufen vorgeschlagen, welche sich aus der Definition der Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen herleiten. Die erste Stufe bezieht sich dabei auf berufsvorbereitende Qualifikationen.

Während seitens der Wirtschaft die Anerkennung non-formal bzw. informell erworbener Kompetenzen nicht explizit Erwähnung findet, stellen die Arbeitnehmervertreter diesen Bereich als bedeutsam heraus. Bezüglich der Kompetenzmessung fordert der DGB zudem die Angabe von Verfahren und Qualitätskriterien im DQR. Als weiteren Faktor fügt die GEW hierbei die Notwendigkeit der Sicherung einer kostenfreien Zertifizierungsmöglichkeit über staatliche Organe an. So dürfe der Nachweis und die Bestätigung von Kompetenzen einer Stufe des DQR nicht allein über private Anbieter erfolgen.

Darüber hinaus müsse verhindert werden, dass jemand über die Stufung im DQR „zum Verlierer des Arbeitsmarktes abgestempelt“ (GEW 2008) werde.

Aus einem ähnlichen Blickwinkel argumentieren die Vertreter der Jugendsozialarbeit, indem sie auf die Integrationschancen eines DQR, gleichzeitig aber auch auf die Gefahren einer Exklusion der Klientel benachteiligter und bildungsferner Jugendlicher verweisen. Zentrale Bedeutung komme dabei der Ausgestaltung der ersten Niveaustufe eines DQR zu. So müsse diese „ausreichende Perspektiven für die Teilhabe und spätere Ausbildung dieser Jugendlichen“ (Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2008) eröffnen. Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang vor allem ein Vorschlag zur Beschreibung der Stufe 1 „mit der formalen Qualifikation ‚qualifizierter Hauptschulabschluss‘“, da diese Jugendlichen, welche andere Qualifizierungsmaßnahmen der Jugendsozialarbeit absolvierten, ausklammern würde. Betont wird daran anschließend die Bedeutung einer Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege einschließlich informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen. Der Kooperationsverbund spricht sich dabei analog zu den Gewerkschaften für ein umfassendes Kompetenzverständnis aus und verweist auf die Notwendigkeit adäquater Messinstrumente und Nachweissysteme der Kompetenzfeststellung (vgl. ebd.).

Gespräche

Über die grundlegenden Positionierungen und Stellungnahmen, welche vielfach zu Beginn der Entwicklungsphase des DQR verfasst wurden, hinaus werden im Folgenden die Ergebnisse der Gespräche mit den Akteuren im Hinblick auf den aktuellen Entwicklungsstand des DQR und die damit verbundenen Diskussionspunkte des Entwicklungsprozesses dargestellt.

Der im Februar 2009 vorgelegte Diskussionsvorschlag wird von den Akteuren insgesamt als guter Kompromiss und sinnvolle Grundlage für eine erste Erprobungsphase gewertet.

Als wichtiger und richtiger Schritt wird von den unterschiedlichen Beteiligten dabei die **bildungsbereichsübergreifende Verständigung** und gemeinsame Abstimmung verstanden. Die Zusammenarbeit im AK und die gemeinsame Entwicklung trage gleichsam zu einem Abbau der „Abschottungen“ der Bildungsbereiche – im Sinne einer permanenten vertrauensbildenden Maßnahme – bei. Allerdings verweisen einige Befragte auf eine gewisse Belastung oder auch Überfrachtung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit durch politische Interessenlagen wie bspw. die Diskussion um einen Bachelor Professional.

Seitens der Gewerkschaften wird zudem das Interesse an einer engeren Zusammenarbeit bzw. ressortübergreifenden Verantwort-

lichkeit seitens der beteiligten Ministerien (BMBF, BMWi bzw. BMAS) thematisiert.

Die Gliederung in acht **Niveaustufen** wird im Hinblick auf die Bezugnahme zum EQR von den meisten Befragten begrüßt. Auch von den Gewerkschaftsvertreter/-innen, welche sich zunächst für eine fünfstufige Gliederung ausgesprochen haben (vgl. Positionspapier DGB 2008) wird diese – unter Verweis auf den Beginn der Beruflichkeit ab Niveau 4 – akzeptiert. So könne man gleichsam von einem 5+3-Modell sprechen, welches fünf berufsbezogene Stufen und drei Stufen mit schulisch-grundbildendem Bezug umfasse.

Insgesamt wird der **Einbezug allgemeenschulischer Bildung** von mehreren Akteuren weiterhin als problematisch angesehen, da diese kaum sinnvoll über fach- bzw. tätigkeitsbezogene Kompetenzbeschreibungen erfasst werden könne. Zudem sei hierbei die Kopplung an den EQR schwierig.

Bedeutsam in Bezug auf die Niveaus – so insbesondere die Sozialpartner und Vertreter der beruflichen Bildung – sei in erster Linie die bildungsbereichsunabhängige Möglichkeit zur **Erreichung aller Niveaustufen** und somit die Abkehr von einer Exklusivität der oberen Stufen für die akademische Bildung. Unterschiedlich und teilweise kritisch fällt in diesem Zusammenhang jedoch die Bewertung einer komplementären Deskriptorenbeschreibung für die Bereiche der (hoch-)schulischen respektive der beruflichen Bildung – insbesondere ab Niveau 6 – aus.⁵⁹ Wird dies von einigen als notwendiges Zugeständnis an die Unterschiedlichkeit der Bildungsbereiche und Kompromiss hinsichtlich der Zugänglichkeit aller Stufen verstanden, sehen andere Akteure (auch seitens der akademischen Bildung) darin einen unnötigen Rückschritt im Hinblick auf ein bildungsbereichsübergreifendes Instrument.

Hinsichtlich der Festlegung des **Kompetenzbegriffes** im Diskussionsvorschlag zeigen sich die Akteure überwiegend zufrieden, in der Auslegung desselben spiegeln sich jedoch weiterhin die unterschiedlichen Auffassungen wieder. So wird insbesondere seitens der Wirtschaftsvertreter/-innen darauf verwiesen, dass zwar nicht der vorgeschlagene Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ aufgenommen worden sei, mit der Hauptbezugsgröße Beschäftigungssystem jedoch diese im Mittelpunkt stehe. Dem Gegenüber sehen die Vertreter/-innen des akademischen Bereichs den Begriff eher weiter gefasst.

⁵⁹ Die Deskriptoren von Niveau 1-5 verweisen auf „Lern- oder Arbeitsbereiche“/ „berufliche Tätigkeitsfelder“. Die Beschreibungen ab Stufe 6 benennen als Bezugsgröße ein „wissenschaftliches Fach“ bzw. ein „berufliches Tätigkeitsfeld“ (vgl. AK DQR 2009).

Die vom EQR abweichende Subgliederung in die Kategorien Fachkompetenz – unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ – und personale Kompetenz – unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ – wird insgesamt als sinnvolle analytische Unterscheidung beschrieben. Der Einbezug von Selbstkompetenz bzw. reflexivem Wissen wird hierbei insbesondere von Seite der Arbeitnehmervertreter/-innen als bedeutsam hervorgehoben. Gleichsam greife, so v.a. die GEW, der Entwurf hinsichtlich der Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Kompetenz noch zu kurz bzw. sei nur im Ansatz vorhanden.

Vereinzelt gestalteten sich Formulierungen zwar noch etwas komplex bzw. bestünden gewisse Inkonsistenzen (z.B. „kognitive Fertigkeiten“), insgesamt werden die Deskriptoren jedoch als eine gute Grundlage für die Erprobungsphase gewertet. Im Rahmen dieser gelte es ohnehin, die Beschreibungen nochmals kritisch hinsichtlich ihrer Handhabbarkeit zu prüfen. Für das weitere Vorgehen sei jedoch auch unerlässlich, dass der Diskussionsvorschlag von allen Akteuren akzeptiert und getragen werde.

Entscheidende Bedeutung messen sämtliche Befragten dem nächsten Schritt der Entwicklung eines DQR, der **Erprobung** und somit einer ersten Zuordnung von Qualifikationen anhand der erarbeiteten Deskriptoren zu. Diese werde zeigen, inwiefern die im Rahmen des AK „abstrakt“ formulierten Deskriptoren einer praktischen Funktionalitätsprüfung standhielten.

Die Überlegungen zur **Zuordnung von Qualifikationen** gestalten sich für den beruflichen Bereich noch sehr heterogen. Durch die zeitlich frühere Entwicklung eines gemeinsamen Hochschulrahmens (2005) werden für den akademischen Bereich hingegen verschiedene Aspekte beschrieben, welche sich auch im DQR wiederfinden sollten. So wird für den Hochschulbereich eine einheitliche Setzung von Bachelorabschlüssen auf Stufe 6, Masterabschlüssen auf Stufe 7 und Doktorat auf Stufe 8 benannt. Für den beruflichen Bereich hingegen werden sehr unterschiedliche Varianten, vielfach mit Überlegungen hinsichtlich einer Binnendifferenzierung von Abschlussgruppen diskutiert.

So plädieren ein Teil der Befragten (insbesondere der Wirtschaftsvertreter) in diesem Zusammenhang für eine konsequente Anwendung der Outcomeorientierung. Dies bedeute, dass Abschlussgruppen nicht pauschal einer Niveaustufe zuzuordnen, sondern individuell im Hinblick auf die Kompetenzbeschreibung der Deskriptoren hin zu prüfen seien. Vor dem Hintergrund des sehr unterschiedlichen Spektrums an Bildungsgängen mit ebenso heterogenen Anforderungen müsse entsprechend eine Zuordnung auf unterschiedlichen Niveaus möglich sein. Einige Vertreter/-innen sehen eine Binnendifferenzierung nur im Bereich der dualen Ausbildung, mit ihren vielen unterschiedlichen Ausbildungsprofilen und unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen (Schulabschlüsse) gegeben,

Meister- bzw. Fortbildungsabschlüsse gestalteten sich in dieser Hinsicht homogener.

Vereinzelt verweisen Befragte auch auf zumindest denkbare Abstufungen im Hochschulbereich, beispielsweise für künstlerische Abschlüsse bzw. im gesamten Bachelorbereich – auch wenn davon in der Umsetzung nicht auszugehen sei.

Die unterschiedlichen Standpunkte bezüglich der Reichweite der Kompetenzorientierung des Qualifikationsrahmens werden gleichsam hinsichtlich der Verortung von **non-formal erworbenen**, nicht abschlussbezogenen **Kompetenzen** deutlich. Für die meisten Befragten steht (zunächst) die Zuordnung bestehender formaler Qualifikationen (Abschlüsse) im Mittelpunkt. Lernergebnisorientierung wird somit anhand der für den Bildungsgang beschriebenen Kompetenzen über die ein/e Absolvent/-in (durchschnittlich bzw. mindestens) verfügen soll, verstanden. Eine Individualbetrachtung der Kompetenzen von Personen bzw. eine Einzelfallprüfung könne und wolle ein Instrument wie der Qualifikationsrahmen hingegen nicht leisten.

Bezüglich eines stärkeren Einbezugs auch non-formaler bzw. informell erworbener Kompetenzen sei entsprechend auch die Frage der Kompetenzfeststellung noch völlig offen. Zu diskutieren seien hierbei insbesondere die Möglichkeiten einer Zuordnung außerhalb der Abbildung über formale Abschlüsse. V.a. im Bereich der unteren Stufen seien für die Förderung der Chancen zur (Re-)Integration von jungen Menschen mit schwierigen Startbedingungen entsprechende Zertifizierungsverfahren von Bedeutung.

Eine konkrete Methodik hinsichtlich der **Zuordnung** habe man bislang noch nicht diskutiert, diese sei im Rahmen der Erprobung zu etablieren.⁶⁰ Dabei sei u.a. von der Schwierigkeit auszugehen, dass nicht alle Kompetenzbereiche (Fach- bzw. personale Kompetenz) gleichgewichtig in den einzelnen Qualifikationen vertreten seien. Vielmehr müsse in diesem Kontext wohl im Sinne eines „best-fit-Verfahrens“ kategorisiert werden.

Eine der Taxonomie des Qualifikationsrahmens entsprechende abstufende Einordnung könne sinnvoll nur im Rahmen einzelner Berufsfelder gedacht werden. Entsprechend sei an konkreten Tätigkeitsfeldern zu prüfen, wie sich einzelne Abschlüsse eines Bereiches zueinander verhalten.

Entscheidende Bedeutung messen die Befragten zudem der noch offenen Frage bei, wer künftig die Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaustufen des Qualifikationsrahmens vornehmen soll

⁶⁰ So sei in diesem Zusammenhang derzeit auch ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben worden, welches den Rahmen der Zuordnung klären solle.

(bspw. eine neu zu schaffende Stelle oder eine bestehende Institution; öffentliche oder private Einrichtungen etc.).

Insbesondere seitens der Gewerkschaftsvertreter/-innen sowie auch einiger anderer Befragter wird auf die hohe Bedeutung einer wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung hingewiesen. Auch wenn teilweise versucht werde, die Dynamik des DQR möglichst gering zu halten, beinhalte ein solches Instrument gleichsam viele Implikationen und (mögliche) Auswirkungen auf das Beschäftigungssystem sowie die einzelnen Berufsbiographien (bspw. im Zusammenhang mit der Frage der Modularisierung), welche es zu identifizieren und im Rahmen der Anwendung zu analysieren gelte.

Zum Faktor „**Durchlässigkeit**“ äußern sich die Akteure unterschiedlich. Zwar benenne der Einleitungstext die Zielsetzung über eine Abbildung von Gleichwertigkeiten „Durchlässigkeit zu unterstützen“, dominierend seien jedoch die folgenden „Negativ-Formulierungen“ nach welchen die Zuordnung „zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll“, „[d]as Erreichen einer bestimmten Niveaustufe [...] nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe“ berechtigt sowie „entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen“ ist. Gleichsam sehen viele im Instrument Qualifikationsrahmen zumindest perspektivisch Potenzial für Übergänge und Anerkennungen bzw. den Wegbereiter für eine weiterreichende Durchlässigkeit. So müsse man auf längere Frist gedacht durchaus gut begründen respektive sich auf entsprechende Kritik vorbereiten, warum Personen, welche – insbesondere auf den gleichen Arbeitsbereich bezogen – zwar auf derselben Stufe im DQR verortet seien und somit über gleichwertige (wenn auch nicht gleichartige) Kompetenzen verfügten, jedoch trotzdem unterschiedliche Aufstiegs- und Weiterbildungszugänge bzw. Karriere- und Gehaltschancen haben sollten.

Insbesondere seitens einzelner Wirtschaftsvertreter/-innen wird in diesem Kontext auf bestehende Impulse und Veränderungen zur Durchlässigkeit der Bildungsbereiche unabhängig des DQR verwiesen. So habe sich beispielsweise im Hinblick auf die Möglichkeiten des Hochschulzugangs mit beruflichem (Aus-)Bildungshintergrund aktuell viel verändert. Entsprechend gelte es, diese Ansätze konsequent weiterzuverfolgen (bspw. im Hinblick auf eine auf Kompetenzen nicht auf Qualifikationswegen beruhenden Auswahl von Studierenden/ Lernenden durch Hochschulen respektive andere Bildungsinstitutionen) und nicht von möglichen Implikationen eines DQR abhängig zu machen.

Im Hinblick auf die Frage der **Akzeptanz** des Qualifikationsrahmens müsse – so mehrere Befragte – der Anspruch sein, diesen nicht zu überfrachten. So lehre auch der Blick in Länder, welche schon über viele Jahre Erfahrung mit einem nationalen Qualifikati-

onsrahmen verfügten, dass bei zu viel Regelungsanspruch mit diversen Widerständen zu rechnen sei. Insbesondere Anerkennungsfragen informeller Kompetenzen und Entwicklungen bezüglich stärkerer Durchlässigkeit bräuchten entsprechend Zeit und müssten Schritt für Schritt erreicht werden.

Insgesamt sei zudem immer die unterschiedliche Tradition der Bildungsbereiche zu beachten und in die Diskussion mit einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund könne ein Instrument wie der DQR in erster Linie dazu beitragen, Transparenz zu schaffen und im Sinne einer „Landkarte mit Koordinatensystem“ eine erste Orientierung bieten.

Insbesondere im Hinblick auf den europäischen/ internationalen Kontext sprechen die Befragten von der Anforderung an ein Instrument Qualifikationsrahmen, die „**Wertigkeit**“ **deutscher Abschlüsse** deutlich und somit wettbewerbsfähig zu machen und die (internationalen) Beschäftigungschancen der in Deutschland Qualifizierten zu stärken. Entsprechend gelte es die „Qualität“ der Qualifikationen aufzuzeigen und dann über den EQR im Vergleich zu Abschlüssen anderer europäischer Länder adäquat zu positionieren. In diesem Zusammenhang sei jedoch insgesamt noch ein längerer Aushandlungsprozesses zwischen den Ländern zu erwarten.

Diverse Punkte mit durchaus noch einiger politischer Sprengkraft seien sicherlich noch genauer zu diskutieren. Geklärt werden müssten beispielsweise noch die Rechtsfragen bezüglich der **Verbindlichkeit** und Vorgaben hinsichtlich der Anwendung des DQR. Vor diesem Hintergrund werde zudem die Frage sein, welcher Stellenwert dem DQR letztlich in der Praxis bei Personen bzw. Unternehmen und Institutionen zukomme.

Wichtig sei daher auch – im Nachgang der ersten Erprobung – den DQR-Entwurf der Öffentlichkeit bekannt zu machen und breiter zu diskutieren. Mit Zusatzmaterial wie bspw. Handreichungen zur Erklärung bzw. einem Leitfaden für Zuordnungen müsse dabei deutlich gemacht werden, was die Implementierung eines DQR bedeute und perspektivisch mit sich bringe.

7.2 Implikationen der Entwicklung eines (Deutschen) Qualifikationsrahmens für die Qualitätssicherung

7.2.1 Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung

Mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen und der Frage nach den damit verbundenen Auswirkungen stellt der Bereich der Quali-

tätssicherung einen häufigen, jedoch in der Bedeutungszuweisung sehr unterschiedlich akzentuierten Bezugspunkt.

Im Hinblick auf die Verortung von Qualifikationen in einem Qualifikationsrahmen bedarf es international wie auch auf nationaler Ebene der einzelnen Bildungsbereiche eines „mutual trust“ – eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses – in die tatsächliche Erfüllung einer über die Einordnung auf einer Niveaustufe postulierten Kompetenzen. Entsprechend werden immer wieder Fragen der Gewährleistung der „Qualität“ der Lernergebnisse bzw. nach transparenten und glaubwürdigen Qualitätssicherungs(-mechanismen) thematisiert.

Deutlich formuliert ist der Bezug zur Qualitätssicherung im Europäischen Qualifikationsrahmen. So verweist die Empfehlung unter (10) auf die „Schlussfolgerungen des Rates zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ sowie die Empfehlungen „über die verstärkte europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung“ sowie die in Bergen vereinbarten „Normen und Richtlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“, auf welche sich „die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens stützen sollte“ (Europäische Kommission 2008: 7).

Darüber hinaus sind in Anhang 3 des EQR vergleichsweise detaillierte „Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens“ zur Gewährleistung der „Rechenschaftspflicht und die Verbesserung der Hochschul- und Berufsbildung“ (Europäische Kommission 2008: 15) definiert:

- „Qualitätssicherungsstrategien und -verfahren sollten allen Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens zugrunde liegen,
- die Qualitätssicherung sollte integraler Bestandteil der internen Verwaltung von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sein
- die Qualitätssicherung sollte die regelmäßige Evaluierung von Einrichtungen und deren Programmen und Qualitätssicherungssystemen durch externe Prüforgane oder -stellen einschließen,
- externe Prüforgane oder -stellen, die Qualitätssicherung durchführen, sollten selbst regelmäßig überprüft werden,
- Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen,
- Qualitätssicherungssysteme sollten folgende Elemente beinhalten:

- Klare und messbare Ziele und Standards; Leitlinien für die Umsetzung, darunter die Einbindung der Betroffenen
- angemessene Ressourcen,
- einheitliche Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung miteinander verbinden,
- Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung,
- allgemein zugängliche Evaluierungsergebnisse,
- Initiativen zur Qualitätssicherung auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene sollten koordiniert werden, um für den [sic!] Übersichtlichkeit, Kohärenz, Synergie und eine das gesamte System umfassende Analyse zu sorgen,
- Qualitätssicherung sollte ein Prozess sein, bei dem über alle Niveaustufen und Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hinweg zusammengearbeitet wird, unter Beteiligung aller wichtigen Betroffenen in den Mitgliedstaaten und in der Gemeinschaft,
- Leitlinien für die Qualitätssicherung auf Gemeinschaftsebene können als Bezugspunkte für Evaluierungen und Peer-Lernen dienen.“ (Europäische Kommission 2008)

Diesen ausführlichen Grundsätzen bezüglich Qualitätssicherung im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens bleibt der Bezug zu Qualitätssicherung im Einführungstext des DQR-Diskussionsvorschlages unspezifisch und allgemein: Im Hinblick auf das Ziel von Transparenz und Durchlässigkeit „gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern.“ (AK DQR 2009, S. 3)

Jenseits der konkreten Bezugnahme in den Qualifikationsrahmen ist somit nach der Leistungsfähigkeit der Qualitätssicherungsstrukturen im Hinblick auf die Erfassung von Kompetenzerwerb (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) in den Zieldefinitionen sowie die Prüfungsverfahren und letztlich die Sicherung der Ergebnisqualität zu fragen.

7.2.2 Qualitätssicherung in der Einschätzung der am DQR-Prozess beteiligten Akteure

Auch im Rahmen der Gespräche wurden die Implikationen respektive die Bedeutung von Qualitätssicherung im Kontext eines Deutschen Qualifikationsrahmens thematisiert. Zwar messen die Befragten Qualitätssicherung insgesamt eine hohe Bedeutung zu, mehrere sehen jedoch keine unmittelbare und dringliche Verbin-

derung hinsichtlich des DQR bzw. verweisen darauf, dass ein Zusammenhang zwischen Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung zunächst einmal noch ins Bewusstsein rücken müsse. So stelle die Frage der Qualitätssicherung nicht das primäre Anliegen hinsichtlich eines DQR dar oder bilde automatisch ein Junktim, sondern sei eher als ein interessantes Tool unter anderen zu verstehen. Vielmehr gelte es zunächst, das grundlegende Gerüst eines Qualifikationsrahmens zu entwickeln und zu erproben. Weiterführende Fragen, wie bspw. hinsichtlich einer adäquaten Qualitätssicherung, seien hierbei zunächst nachgeordnet und sollten Schritt für Schritt angegangen werden. Darüber hinaus – so ein Teil der Befragten – bestehe die Gefahr die ohnehin schwierige Diskussion mit dem Thema Qualitätssicherung zu überfrachten. Entsprechend bedürfe es an Geduld, die entstandenen „kleinen Pflänzchen“ der gemeinsamen Arbeit nicht zu zerdrücken. Teilweise wird jedoch auch die Bedeutung des Einbezugs von Qualitätssicherung in die laufenden Überlegungen betont. Seitens der Gewerkschaften wird in diesem Zusammenhang die eher vage Bezugnahme im Einführungstext des DQR kritisiert, da diese für eine weiterführende Entwicklung keine Andockpunkte biete.

Insgesamt sehen die Befragten die unterschiedlichen Bildungsbe- reiche im Hinblick auf Qualitätssicherung recht gut aufgestellt. Im Bereich der beruflichen Bildung werden in diesem Zusammenhang insbesondere die Ordnungsverfahren und Kammerprüfungen als zentrale Elemente genannt, im akademischen Bereich die Verfahren der (System-)Akkreditierung.⁶¹

Zwar könne der Einsatz und die Umsetzung von QS-Instrumenten respektive QS-Systemen vielerorts sicherlich noch ausgeweitet bzw. konsequenter verfolgt werden, man befinde sich jedoch auf einem richtigen Entwicklungspfad und verfüge über die nötigen Werkzeuge.

Gleichsam verweisen mehrere Befragte (Wirtschafts-, Gewerkschafts- sowie Hochschulvertreter/-innen) in diesem Zusammenhang auf die im Rahmen der beruflichen Bildung bislang sehr unterschiedlich bzw. nur teilweise stattfindende Berücksichtigung des Lernorts Betrieb. Im Hinblick auf ein teilweise merkliches Gefälle zwischen Ausbildungen (so Gewerkschafts- und Wirtschaftsvertreter/-innen) sowie eine Diskrepanz zwischen Vorgaben und (be-

⁶¹ Seitens einiger Vertreter der beruflichen Bildung wird die Entwicklung der Akkreditierung im Hochschulbereich zudem als gewisse Annäherung an die im Rahmen der beruflichen Bildung definierten Ordnungsvorgaben verstanden. Andere Befragte (HRK, Akkreditierungsrat) verweisen jedoch auf vielfältige relevante Unterschiede im Detail der Verfahren.

trieblicher) Ausbildungsrealität, sei – auch unabhängig eines DQR – ein stärkerer Einbezug anzustreben.⁶²

Auch im Hinblick auf die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung eines DQR bewertet die Mehrheit der Befragten die vorhandenen QS-Maßnahmen als geeignet und ausreichend. Die einheitliche Überprüfung der Lernergebnisse werde im Bereich der beruflichen Bildung insbesondere durch die Kammerprüfungen sichergestellt, im Bereich der akademischen Bildung sehen einige Befragte noch Ausbaupotenzial hinsichtlich der Rückkopplung der Prüfungen an die definierten Ausbildungsziele.

Zusätzliche kompetenzprüfende Verfahren (wie bspw. im Rahmen eines Berufsbildungspisa) werden unterschiedlich bewertet. Insbesondere seitens der Gewerkschaften werden diese aufgrund methodischer Problematiken (bspw. Abbildung des betrieblichen/ außerschulischen Teils in der dualen Berufsausbildung) eher kritisch gesehen.

Befragt nach den Anforderungen an Qualitätssicherung bzw. adäquate QS-Systeme beschreiben die Befragten überwiegend eine ganzheitliche Betrachtung eines Bildungsganges sowie die Anforderung an die Unabhängigkeit und adäquate Qualifikation von Prüfenden sowie den Einbezug von externen Elementen (so bspw. auch einer Beschwerdeinstanz). Seitens der Gewerkschaftsvertreter/-innen wird in diesem Kontext auf die vorbildliche Definition der Anforderungen nach AZWV verwiesen, welche an Fortbildungen nach SGB III gestellt werden und welche ähnlich zu den Vorgaben im Bereich der Systemakkreditierung ein differenziertes QS-System voraussetze. Entsprechende Standards seien insbesondere im Hinblick auf eine zunehmende Verlagerung von Bildungsgängen in privatwirtschaftliche Einrichtungen zu diskutieren.

Insgesamt sieht die überwiegende Mehrheit der Befragten keine Notwendigkeit der Implementierung neuer bzw. zusätzlicher qualitätssichernder Maßnahmen. Ein einheitliches bildungsbereichsübergreifendes QS-System bewerten die Akteure zudem überwiegend als problematisch bzw. wenig sinnvoll. So sei im Hinblick auf die unterschiedlichen Gegenstände, Konzepte und Rahmenbedingungen schon eine einheitliche Zieldefinition kaum vorstellbar. Richte sich die berufliche Bildung klar auf konkrete Berufsbilder aus, stelle dies – auch bei einer verstärkten Berufsorientierung – nicht die Logik der akademischen Bildung respektive der Wissen-

⁶² Benannt werden hierbei neben einer engeren Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben auch stichprobenartige Prüfungen in diesem Bereich. Vorstellbar, so insbesondere die Vertreter/-innen des BDA, seien beispielsweise aber auch Mechanismen einer teilweisen Übertragung von Prüfungsverantwortung in die Betriebe respektive bspw. dortige ggf. zertifizierte Ausbilder/-innen.

schaft dar. Auch stünden sehr unterschiedliche Betrachtungsweisen nebeneinander (system- bzw. institutionenorientierte Ansätze, entwicklungsorientierte Verfahren oder summativ-prüfende Mechanismen). Im Anschluss daran seien nicht alle Instrumente für alle Bildungsbereiche/ -programme übertragbar bzw. sinnvoll einsetzbar.⁶³ Ein Teil der Akteure (insbesondere BDA, HRK) sieht darüber hinaus die Überlegung eines übergreifenden QS-Verfahrens als vorrangig politisch motiviert an, um Initiativen wie einen Bachelor Professional zu legitimieren, jedoch kaum sachgerecht zu verwirklichen.

Einige Befragte (BIBB, KMK, BLBS) sehen jedoch ein übergreifendes Zertifizierungs- bzw. institutionelles (System-)Akkreditierungsverfahren als zumindest perspektivisch vorstellbar an. Als erschwerende Rahmenbedingungen seien im Hinblick auf übergreifende Lösungen jedoch auch die föderalen Unterschiede in Deutschland zu bedenken, welche bereits bildungsbereichsintern vielfältige Spielarten hervorbrächten. Problematisch sei zudem die Frage nach der Akzeptanz eines übergreifenden Systems seitens der Akteure zu sehen.

Gleichsam wird auf den DQR als Chance verwiesen, eine gewisse Systematik hinsichtlich eines Niveaustandards von Qualifikationen zu etablieren. Entsprechend eines „was drauf steht muss auch drin sein“ gelte es dabei, insbesondere bezüglich von „Mindeststandards“ adäquate Regelungen zu finden.

Eine größere Rolle spiele dies sicherlich bei Neuerungsverfahren, bei welchen die Anforderungen der Curricula bzw. Ausbildungsordnungen mehr auf Kompetenzen respektive Lernergebnisse auszurichten bzw. auch bereits hinsichtlich der Einordnung auf eine bestimmte Niveaustufe gestaltet würden. In diesem Kontext gelte es sicherlich auch, ein stärkeres Augenmerk auf die Einlösung der Zielsetzung und somit die tatsächlichen Lernergebnisse zu richten.

Grundlegend wichtig, so die Mehrheit der Befragten, sei allerdings gegenseitiges Vertrauen und Wissen um die Verfahren und Mechanismen der Qualitätssicherung in anderen (Bildungs-)Bereichen. In diesem Kontext gelte es, die Transparenz der Verfahren zu erhöhen und insbesondere bildungsbereichsübergreifend einen offenen Diskurs zu den eingesetzten Instrumenten und Systemen zu initiieren. Mehrere Befragte sprechen zudem von Annäherungsmöglichkeiten und der gemeinsamen Identifikation und Weiterentwicklung von „Good Practices“.

⁶³ So zeige bspw. die Erfahrung in anderen Ländern, dass sich ein „Peer Review-Verfahren“ insbesondere bei hochstandardisierten Programmen als kaum sinnvoll erwiese, vielmehr einen hohen Aufwand bei nur wenig Nutzenertrag bedeute.

Essentiell sei jedoch, dass Qualitätssicherung nicht nur (zusätzlichen) bürokratischen Aufwand bedeute⁶⁴, sondern der Nutzen für die Verbesserung und Entwicklung von Bildungsprogrammen und -institutionen im Mittelpunkt stehe. Entsprechend gelte es, Optimierungsmöglichkeiten in erster Linie in die bestehenden Systeme und Mechanismen zu integrieren.

7.3 Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung vor dem Hintergrund des DQR

Bezieht man sich auf die oben beschriebenen Implikationen der Logik von Qualifikationsrahmen besteht die wesentliche Anforderung für die Qualitätssicherung im Hinblick auf den DQR darin, zu gewährleisten, dass Absolvent/-innen eines Bildungsganges, welcher auf einer bestimmten Niveaustufe verortet, ist auch tatsächlich über die im Rahmen der entsprechenden Stufe beschriebenen Kompetenzen verfügen.

Im Rückbezug auf die Ergebnisse der Synopse stellt sich dabei die Frage, inwiefern die bestehenden QS-Systeme dies leisten (können) bzw. inwiefern andere im Rahmen der Diskussion um Qualitätssicherung und Qualifikationsrahmen aufgeworfenen Aspekte in den Verfahren Berücksichtigung finden.

Im Folgenden werden dazu die Vergleichsdimensionen der Synopse vor dem Hintergrund des DQR reflektiert.

1. Politische und rechtliche Rahmenbedingungen auf nationaler Ebene:

Wie in der Synopse aufgezeigt, bestehen bildungsbereichsspezifisch unterschiedliche politische und rechtliche Rahmenbedingungen. Im Hochschulbereich liegen neben föderal differierten rechtlichen Verankerungen von Qualitätssicherung in den Landeshochschulgesetzen mehrere übergreifende Empfehlungen und Richtlinien hinsichtlich QS in Lehre bzw. Forschung sowie ein nationaler Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse vor. Im Bereich der beruflichen Bildung werden grundlegende Standards in BBiG und HwO definiert sowie in den einzelnen regionalen Fortbildungsordnungen. Für

⁶⁴ Vor diesem Hintergrund wird von mehreren Akteuren gleichsam der „Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (EQARF) kritisiert, bei welchem mit der Einrichtung nationaler Koordinierungsbüros und einer kleinteiligen Datensammlung die Gefahr des Aufbaus einer „Superbürokratie“ bestehe. Hinzu komme, dass die Entwicklung aus der Logik eines schulischen Ausbildungssystems heraus entstanden und nur unzureichend mit den Akteuren diskutiert und kommuniziert worden sei.

geförderte Aufstiegsfortbildungen werden zudem ab Juli 2009 die Anforderungen des novellierten AFBG wirksam, welche bei den entsprechenden Anbietern das Vorhandensein eines QS-Systems voraussetzen.

Mit dem „Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (EQARF) im Bereich der beruflichen Bildung bzw. die „European Standards and Guidelines“ (ESG) für den akademischen Bereich liegen auf europäischer Ebene darüber hinaus Bezugspunkte hinsichtlich grundlegender Qualitätskriterien bzw. Qualitätssicherungsverfahren übergreifend für die jeweiligen Bildungsbereiche vor. Diese formulieren diverse Anforderungen an eine umfassende in die strategische Steuerung rückgekoppelte QS, bleiben als Empfehlungen jedoch optional ohne verbindliche Umsetzungsmechanismen.

Bildungsbereichsübergreifend gibt es keine gesonderten Richtlinien zu QS. Im Zuge der Implementierung von Qualifikationsrahmen sind jedoch unterschiedlich konkrete Hinweise auf QS in den Dokumenten selbst enthalten. Im Anhang des EQR findet sich dabei eine differenzierte Auflistung von „gemeinsamen Grundsätzen“ (vgl. Europäische Kommission 2008 bzw. 7.2.1), die den dargestellten Anforderungen an ein umfassendes Qualitätssicherungssystem nahe kommen. Zugleich ist im DQR-Diskussionsvorschlag ein Hinweis formuliert, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Outcomeorientierung zu fördern. In dem Maße, in dem der DQR für die Bildungsbereiche verbindlich wird, kann der DQR damit zu einer Grundlage für die gemeinsame Weiterentwicklung der Qualitätssicherungssysteme in den jeweiligen Bildungsbereichen werden.

2. Qualitätsbegriffe:

Mit der Entwicklung des DQR verbunden ist die Ausrichtung auf die Qualität von Kompetenzen verstanden im Sinne von Handlungskompetenz. Demgegenüber stehen die unterschiedlichen Qualitätsbegriffe, welche in den Bildungsbereichen zum Einsatz kommen: Profilspezifische Bildungsziele im Sinne eines *fitness for purpose* im akademischen Bereich, ergänzt durch Kriterien der externen Qualitätsprüfung (insb. Akkreditierung, Ratings und Rankings) bzw. berufliche Handlungsfähigkeit im Bereich der beruflichen Bildung, differenziert entsprechend der Fortbildungs- und Prüfungsregelungen. Vor diesem Hintergrund beziehen sich die bislang eingesetzten Qualitätsbegriffe und deren Operationalisierungen in beiden Bildungsbereichen noch nicht vollständig auf den Kompetenzbegriff des DQR. Die konsequente Umsetzung des Kompetenzbegriffes des DQR in der Konzeptionierung von Bildungsprogrammen respektive der Qualitätssicherung der Bildungsbereiche wäre

der erste Schritt, um den Vergleich der Lernergebnisse zu ermöglichen.

3. **Verbreitung:**

Qualitätssicherung wird sowohl in der akademischen als auch in der beruflichen Bildung mit zunehmender Tendenz als Verzahnung von Verfahren und Rückbindung in einen Qualitätskreislauf im Sinne integrierter QS-Systeme verstanden. Damit verfügen die unterschiedlichen Bildungsbereiche über einen gemeinsamen Anspruch an Qualitätssicherung, der langfristig umgesetzt werden soll. Zwar kommen schon bislang in allen Bildungsbereichen vielfältige Einzelinstrumente zum Einsatz, der Verbreitungsgrad umfassender Systeme ist jedoch sowohl in der akademischen Bildung als auch in der beruflichen Bildung noch nicht flächendeckend erreicht. Im Hochschulbereich wird die Entwicklung verstärkt durch die Möglichkeit der Systemakkreditierung, im berufsbildenden Bereich befördern die Konkurrenz der Anbieter untereinander sowie die zunehmenden rechtlichen Anforderungen an die Fortbildungsförderung (vgl. 1) die zunehmende Bedeutung umfassender Qualitätssicherungssysteme.

Ziel des DQR ist die bildungsbereichsübergreifende Verlässlichkeit der mit Abschlüssen bescheinigten Qualifikationen respektive (Handlungs-)Kompetenzen. Erst die umfassende Anwendung geeigneter QS-Systeme, welche Strukturen, Prozesse und Ergebnisse im Kontext eines Qualitätskreislaufes in den Blick nehmen, wird eine solche Verlässlichkeit herstellen können. Dazu ist die weitere Verbreitung von QS-Systemen in der beruflichen und akademischen Bildung zwingend notwendig.

4. **Typen:**

Den zum Einsatz kommenden Typen von QS-Systemen liegen in beiden Bildungsbereichen vielfach gleiche bzw. ähnliche Rahmenkonzepte zu Grunde (DIN ISO 9000ff., EFQM, etc.). Ihre Ausgestaltung und Umsetzung kann und muss im Hinblick auf die je unterschiedlichen Gegenstände und Zielsetzungen (vgl. auch Punkt 6. Hauptgegenstände) jedoch unterschiedlich ausfallen. Hinzu kommen institutionen- bzw. bereichsspezifische Ausformungen und gesonderte Modelle (bspw. institutionelle Evaluationssysteme). Insgesamt ist im Rahmen von QS-Systemen stets eine Verbindung von Zielsetzungen, Prozessen und Ergebnissen zu einem Qualitätskreislauf vorgesehen (vgl. Kapitel 2).

Herausforderung für die Qualitätssicherung bleibt es, die Ergebnisqualität zu erfassen (vgl. 3.) und damit vergleichbar zu machen. Bisherige Bemühungen zum Nachweis der Gleichwertigkeit oder auch nur der Vergleichbarkeit von Kompeten-

zen stoßen methodisch schnell an ihre Grenzen. Der Anspruch des DQR, ein gegenseitigen Vertrauensverhältnisses in die Erfüllung einer über die Einordnung auf einer Niveaustufe postulierten Kompetenzen zu schaffen, bleibt daher auch zukünftig eine Herausforderung für die Bildungsbereiche.

5. Instrumente und Verfahren:

Wie die Synopse zeigt, existieren in beiden Bildungsbereichen vielfältige Ansätze der Qualitätssicherung. In den zurückliegenden 15 Jahren ist eine Fülle von Verfahren zur Qualitätssicherung in den Bildungsorganisationen implementiert worden. Sowohl in Hochschulen als auch in beruflichen Fortbildungseinrichtungen kommen z.T. identische bzw. ähnliche Mechanismen und Instrumente (bspw. Evaluation, Teilnehmenden-/ Absolvent/-innenbefragungen etc.) zum Einsatz.

Dennoch ist die Vielfalt der angewendeten Instrumente nicht immer eingebunden in ein umfassendes QS-System, sondern erfolgt bislang teilweise nur punktuell und/oder anlassbezogen und kommt bei den einzelnen Institutionen in unterschiedlicher Form und Breite zum Einsatz. Die Empfehlungen des EQR respektive des EQARF und der ESG zur Qualitätssicherung formulieren einen Anspruch, der von den Bildungsbereichen bislang nicht (vollständig) umgesetzt wird. Zugleich besteht in beiden Bildungsbereichen der Anspruch an die Entwicklung hin zu einem Qualitätssicherungskreislauf. Mit der verstärkten Orientierung auf Lernergebnisse besteht zudem die Chance, dass die Bereiche sich in ihrem Verständnis von Qualität einander annähern.

6. Hauptgegenstände:

In beiden Bildungsbereichen steht die Sicherung der Qualität der vermittelten Kompetenzen im Zentrum. Weiterführende Bezugspunkte finden sich dazu im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse bzw. der Systematik für Fortbildungsregelungen in Industrie und Handel.

Im Kontext des DQR ist hierbei wiederum die Frage nach der Erfassung respektive Kompatibilität mit dem Ordnungsschema der Handlungskompetenz (Fachkompetenz, personale Kompetenz als Zielgröße) bzw. der Subgliederungen zu stellen.

Im Hinblick auf die verstärkte Betrachtung der Ergebnisqualität im DQR ist außerdem zu prüfen, ob die Lernergebnisse im Rahmen der eingesetzten Instrumente und Verfahren ausreichend berücksichtigt werden. Hier ist zu fragen, inwieweit Lernergebnisse im Rahmen der Zieldefinitionen, der Ausgestaltung und (Weiter-)Entwicklung der Prüfmechanismen etc. verstärkt einbezogen werden können.

Da der DQR anstrebt, einen Kompetenzvergleich unabhängig von der Art des Kompetenzerwerbs vorzunehmen, ist (perspektivisch) die Frage nach der geeigneten Aufnahme und Validierung non-formal bzw. informell erworbener Kompetenzen zu prüfen.

7. **Aktueller Entwicklungsstand:**

Außerhalb der durch die Rahmenbedingungen definierten Anforderungen gestaltet sich der Entwicklungsstand bezüglich des Einsatzes von QS-Systemen respektive -Instrumenten äußerst heterogen. In beiden betrachteten Bildungsbereichen hat es in den letzten Jahren umfassende Aktivitäten gegeben, um sich dem beschriebenen Ideal eines Qualitätssicherungssystems zu nähern.

Der DQR bietet die Chance, Mindestanforderungen an die Qualitätssicherung zu definieren und dies ggf. verbindlich für alle Bildungsbereiche machen. Die formulierten Empfehlungen des EQR zur Gestaltung von Qualitätssicherungen sind geeignet, um den laufenden Prozess zu befördern und zu beschleunigen.

8. **Zertifizierung:**

Freiwillige Zertifizierungsmöglichkeiten von QS-Systemen existieren sowohl im akademischen als auch im beruflichen Bereich. Eine bildungsbereichsübergreifende Zertifizierung verstanden als Definition von Mindestanforderungen für Qualitätssicherungssysteme ist perspektivisch sinnvoll, wenn es dadurch zertifizierten Bildungsanbietern erleichtert wird, neue Bildungsangebote zu entwickeln und Dopplungen im Nachweis von Qualitätssicherungsverfahren zu vermeiden.

Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse leistet eine bildungsbereichsübergreifende Zertifizierung von Qualitätssicherung jedoch keinen Beitrag.

8 Schlussfolgerungen

Der Sicherung und Gewährleistung von Qualität kommt sowohl in der beruflichen als auch der akademischen Bildung eine immer bedeutsamere Rolle zu. Vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Diskussion um einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sowie die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen wurden in der vorliegenden Studie Fragen nach

- dem aktuellen Entwicklungsstand von institutionellen Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen und akademischen Bildung,
- den Arbeitsmarktpotenzialen von Absolvent/-innen beruflicher und akademischer Bildung,
- sowie den Implikationen der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für die Qualitätssicherungsmechanismen

beleuchtet.

Den Analyserahmen der ersten Frage bildete dabei die Systemebene von umfassenden, strukturierten Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen, welche über die Rückkopplung von Ergebnissen an Steuerung zu einem Qualitätskreislauf verbunden sind. Die Betrachtung fokussierte auf die Bereiche anerkannte Aufstiegsfortbildungen im Rahmen der beruflichen Bildung sowie Lehre bei staatlich anerkannten Universitäten und Fachhochschulen in der akademischen Bildung. Die zweite und dritte Frage sind weitergefasst und beleuchten die Entwicklung relevanter Kontextfaktoren im akademischen und beruflichen Bildungssektor allgemein.

8.1. Hoher Stellenwert von QS sowohl in beruflicher Fortbildung als auch in der Hochschulbildung

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Hochschulen und berufliche Fortbildungseinrichtungen trotz unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen auf dem Feld der Qualitätssicherung in ähnlicher Weise aktiv sind. Das betrifft vor allem das verwendete Instrumentarium und den Trend zur Implementierung institutioneller Qualitätssicherungssysteme. Die verwendeten QS-Systeme folgen ähnlichen Grundmustern, d. h. sie orientieren sich entweder an Modellen, welche ursprünglich aus der Wirtschaft kommen (ISO und TQM) oder stellen Evaluationsverfahren in den Mittelpunkt.

8.2. Deutliche Unterschiede beim Gegenstand der QS

Der Hauptunterschied zwischen beruflicher und akademischer Bildung liegt beim Gegenstand der Qualitätssicherung, d.h. Hochschulen und berufliche Fortbildungseinrichtungen verfolgen unterschiedliche Bildungsziele und vermitteln unterschiedliche Kompe-

tenzen, was wiederum mit entsprechend divergierenden Qualitätsansprüchen verbunden ist. Die im Rahmen der vorliegenden Analyse festgestellte Tatsache, dass Institutionen der akademischen und beruflichen Bildung große Ähnlichkeiten bei den verwendeten QS-Systemen und -Instrumenten aufweisen, lässt nicht darauf schließen, dass auch die Abschlüsse vergleichbar sind. Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung sind Werkzeuge, die nichts über die Inhalte der Produkte aussagen, deren Qualität sie sichern. Ein formal gleiches QS-System kann somit z.B. sowohl in Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen zur Anwendung kommen, als auch in der Entwicklungszusammenarbeit sowie in sozialen Einrichtungen oder Unternehmen, ohne dass die von den Institutionen angestrebten Ziele und erbrachten Leistungen gleich sind.

Ebenso signifikante Unterschiede wie bei den Gegenständen der QS gibt es auch bezogen auf die Qualitätsbegriffe. Der Hochschulbereich hat in den zurückliegenden 15 Jahren eine erhebliche Diversifizierung erfahren. Hauptgrund ist die Etablierung des Wettbewerbsprinzips in diesem Sektor. Entsprechend heterogen sind auch die Qualitätsbegriffe einzelner Hochschulen respektive Studiengänge. Die Qualitätsbegriffe in der staatlich anerkannten Fortbildung sind dagegen sehr viel einheitlicher, da sie stärker durch bundesweite Vorgaben geregelt und dadurch normiert sind. Alle Fortbildungen zielen in ihrer Grundausrichtung auf den Erhalt und die Anpassung sowie die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit.

8.3. Klärung des Wettbewerbsverhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung erforderlich

Die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit ist und war traditionell eine Stärke der beruflichen Bildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnt die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) allerdings auch an Hochschulen an Bedeutung. Auch durch die zunehmende Etablierung von dualen Studiengängen und Berufsakademien nehmen Überschneidungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu. Vor diesem Hintergrund wächst die Konkurrenz zwischen Hochschulbildung und beruflicher Fortbildung. Hochschulabsolvent/-innen und Inhaber/-innen hochwertiger beruflicher Fortbildungsabschlüsse verfügen zwar über z.T. unterschiedliche Kompetenzen, konkurrieren aber durchaus um ähnliche Jobs. Wie die Analyse der Bildungsrenditen zeigt, sind dabei nicht automatisch die Hochschulabsolvent/-innen erfolgreicher. Je nach Berufssparte sind Absolvent/-innen des dualen Systems ebenso erfolgreich bzw. erfolgreicher.

Die dargestellten Entwicklungen machen eine grundlegende Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland notwendig. Ein nationaler Dialog zum pro-

duktiven Umgang mit diesen Veränderungen wäre empfehlenswert.

8.4. DQR zur Vertrauensbildung zwischen akademischer und beruflicher Bildung nutzen

Die Hauptaufgabe des DQR besteht darin, alle Teilbereiche des deutschen Bildungssystems stärker als bisher miteinander zu verzahnen und ein kohärentes System von Bildungsabschlüssen zu schaffen. In Form einer Matrix sollen sämtliche formalen Abschlüsse, welche in der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung erworbenen werden, definierten Kompetenzniveaus zugeordnet werden. Dabei soll jedes Level über die unterschiedlichen Bildungswege erreichbar sein. Diese im Rahmen des DQR angestrebte Durchlässigkeit kann allerdings nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Institutionen, welche Bildungsabschlüsse auf den unterschiedlichen Niveaustufen vergeben, die vermittelten Kompetenzen gegenseitig anerkennen. In zahlreichen Diskussionen zeigt sich jedoch, dass das Vertrauen in die Qualität der auf den unterschiedlichen Niveaustufen vermittelten Kompetenzen nicht sehr ausgeprägt ist. Dies muss sich ändern und die Qualitätssicherung kann hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten.

Die Implementierung des DQR eröffnet die Chance, eine gemeinsame Grundlage für Mindestanforderungen an die Qualität der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse sowie deren Sicherung durch adäquate Instrumente und Managementsysteme aufzustellen. Eine mögliche Basis sind die bereits bestehenden Empfehlungen in den jeweiligen Bereichen auf nationaler wie auch internationaler Ebene (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area bzw. auch der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung).

Die Schaffung eines bildungsbereichsübergreifenden nationalen Prüfsystems, ähnlich wie z.B. dem bundesweiten Akkreditierungssystem in der Hochschulbildung, scheint wenig sinnvoll. Dazu sind die Bildungsziele und somit Gegenstände der Qualitätssicherung zwischen der akademischen und beruflichen Bildung unterschiedlich.

Um den Einblick in die QS-Verfahren zu verbessern und die Verlässlichkeit der Systeme zu verdeutlichen, sollte der bildungsbereichsübergreifende Austausch zur Qualitätssicherung ausgebaut werden. Der Austausch könnte beispielsweise durch die gegenseitige Teilnahme von QS-Experten an Akkreditierungs- bzw. Ordnungsverfahren erfolgen

9 Literaturverzeichnis

AK DQR 2009: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“.

Akkreditierungsrat 2006: Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und am 29.02.2008, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf, Zugriff am 26.12.2008.

Akkreditierungsrat 2007: Rechtsgrundlagen für die Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern. Stand 21.06.2007, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/Akkreditierung_und_Genehmigung.pdf, Zugriff am 05.02.2009.

Akkreditierungsrat 2008: Kriterien für die Systemakkreditierung. Beschlossen auf der 54. Sitzung am 8.10.2007, geändert am 29.02.2008, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf, Zugriff am 04.01.2009.

Ammermüller, Andreas / Weber, Andrea Maria: Educational Attainment and Returns to Education in Germany – An Analysis by Subject of Degree, Gender and Region. ZEW Discussion Paper No. 17.

Arbeits- und Sozialministerkonferenz 2008: Beschlüsse der 85. Arbeits- und Sozialministerkonferenz, Top 8.1: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), <http://www.hamburg.de/contentblob/838804/data/asmk-top-8-12.pdf>, Zugriff am 12.01.2009.

Balli, Christel / Krekel, Elisabeth M. / Sauter, Edgar 2002: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Wissenschaftliche Diskussionspapier Heft 62/2002, Bonn.

Bargel, Tino / Müßig-Trapp, Peter / Willige, Janka 2008: Studienqualitätsmonitor 2007. HIS Forum Hochschule 1/2008. Hannover, www.his.de/sqm, Zugriff am 30.12.2008.

Bayer, Steffen Gunnar 2008: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) – Aktueller Sachstand (23.10.2008),

<http://www.bildungsleiter.de/mitglieder/attachments.php?attachme ntid=163&sid=feb8dcb17b881826688cdc5a02bf0e00>, Zugriff am 05.01.2009.

BDA et al. 2008: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Position der deutschen Wirtschaft, Vorschlag für den Deutschen Qualifikationsrahmen, Glossar, [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Spitzenverbaende_zum_NQR.pdf/\\$file/Spitzenverbaende_zum_NQR.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Spitzenverbaende_zum_NQR.pdf/$file/Spitzenverbaende_zum_NQR.pdf), Zugriff am 05.12.2008.

Becker, Andreas 2006: Duale Studiengänge. Eine Übersichtsstudie im Auftrag der IG Metall-Jugend, Frankfurt a.M..

Berghoff, Sonja et al. 2008: Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten. Arbeitspapier 114. Gütersloh, http://www.che.de/downloads/CHE_AP114_Forschungsranking_2008.pdf, Zugriff am 30.12.2008.

BIBB 2008: Entschließung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 18.12.2008 zur Gestaltung einer Erprobungsphase für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR).

BITKOM et al. 2007: Die Anforderungen des Beschäftigungssystems. Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens.

BLBS / VLW 2008: Stellungnahme zum derzeitigen Stand der Diskussion eines Deutschen Qualifikationsrahmens, http://www.blbs.de/home/3/stellungnahmen/2008-07-10-Stellungnahme_BLBS_vlw.pdf, Zugriff am 05.12.2008.

Blöndal, Sveinbörn / Field, Simon / Girouard, Nathalie 2002: Investment in Human Capital Through Upper-Secondary and tertiary Education. OECD Economic Studies No. 34, Heft 1, S. 41-89.

Boarini, Romina / Strauss, Hubert 2007: The Private Internal Rates of Return to Tertiary Education: New Estimates for 21 OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers No. 591.

Boarini, Romina / Strauss, Hubert 2008: Der Einfluss von Bildungs- und Wirtschaftspolitik auf den Ertrag des Hochschulstudiums in 21 OECD-Ländern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 2, S. 183-213.

Bohlinger, Sandra 2006: Von der Ganzheitlichkeit zur Kompetenzentwicklung. Stand und Perspektiven der Debatte um die Ziele beruflicher Bildung aus deutscher und europäischer Sicht, www.blbs.de, Zugriff am 09.10.2008.

Breuer, Klaus 2005: Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen, Mainz.

Briedis, Kolja / Minks, Karl-Heinz 2007: Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen, Hannover.

Bundesausschuss für Berufsbildung 1972: Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten, Bonn.

Bundesausschuss für Berufsbildung 1976: Empfehlung über Kriterien und Verfahren für den Erlass von Fortbildungsordnungen und deren Gliederung, Bonn.

Bundesausschuss für Berufsbildung 1979: Empfehlung für Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen, Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2008: Projekt AusbildungPlus. Jahresbericht 2008, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002: Berufsbildungsbericht 2002, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008: Berufsbildungsbericht 2008, Bonn / Berlin.

Carstensen, Doris / Hofmann, Stefanie 2006: Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen Landfried / Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin. Kapitel C1.1.

Carstensen, Doris / Nickel, Sigrun 2005: Akkreditierungsmarkt aus Kundensicht. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen Landfried / Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin. Kapitel F 2.3.

Carstensen, Doris / Pellert, Ada o.J.: Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen / Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin, Kapitel D 5.1.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) / Arbeitskreis Personalmarketing (dapm) 2007: Bachelor-Rating 2008, Gütersloh / Hanau.

CHE Hochschulranking 2008. Download der Ergebnisse: <http://ranking.zeit.de/che9/CHE>, Zugriff am 30.12.2008.

CHEPS 2008: Mapping Diversity. Developing a European Classification of Higher Education Institutions. Enschede.

Destatis 2008: Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

Deutscher Bundestag 2007: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Uwe Barth, Cornelia Pieper, Patrick Meinhardt, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP, Drucksache 16/6907 vom 30.10.2007.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2008a: Karriere mit Lehre. Die 6. Weiterbildungsumfrage zur IHK-Weiterbildungsprüfungen unter Absolventen der Jahrgänge 2003-2007, Berlin.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2008b: Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.

DFG 2006: Förderranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke. Bonn, <http://www.dfg.de/ranking/ranking2006/service/download.html>, Zugriff am 30.12.2008.

DGB 2008: Deutscher Qualifikationsrahmen. Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes, http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m48490796666fe_verweis1.pdf, Zugriff am 05.12.2008.

Dietrich, Andreas / Kohl, Matthias / Molzberger, Gabriele 2005: Kompetenzorientierte Prüfungen und Zertifizierungen in der Berufsbildung – Zum Umsetzungsstand in der IT-Aus- und IT-Weiterbildung, www.bwpat.de, Zugriff am 9.10.2008.

Dölecke, Helmut F. 2008: Tarifvertrag und Bachelor: Lokale Entwarnung, in: Fachbereichstag Elektrotechnik und – Informationstechnik: FBTEI-Journal, Nr. 8, S. 5.

Dustmann, Christian / Ludsteck, Johannes / Schönberg, Uta 2007: Revisiting the German Wage Structure. IZA Discussion Paper No. 2685.

Ebbinghaus, Margit / Krekel, Elisabeth M. 2006: Einführung in das wissenschaftliche Diskussionspapier. In: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse des BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78/2006, S. 7-12.

Ebbinghaus, Margit 2006: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse des BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78/2006, S. 31-52.

Entgelttarifvertrag für die bayerische Metall- und Elektroindustrie (ERA-TV Bayern) vom 17.11.2005.

Entgelttarifvertrag für die hessische Metall- und Elektroindustrie (ERA-TV Hessen) vom 06.04.2004.

Entgelttarifvertrag für die norddeutsche Metall- und Elektroindustrie (ERA-TV Norddeutschland) vom 23.05.2003.

Euler, Dieter 2004: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung, Ausarbeitung des Vortrags auf dem Kongress der AG Berufsbildungsforschungs-Netzwerk am 05.11.2004 in Bonn.

Euler, Dieter 2005: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Eine Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, St. Gallen.

European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005: European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki 2005. Download: <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokument/e/Sonstige/ESG.pdf>, Zugriff am 15.02.2009.

European University Association (EUA) o.J.: The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>, Zugriff am 4.3.2009.

European University Association (EUA) 2007: Lisbon-declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose, Brüssel, http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf, Zugriff am 04.03.2009.

Europäische Kommission 2005: Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: so können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, Brüssel, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/445&format=PDF&aged=1&language=DE&guiLanguage=fr>, Zugriff am 04.03.2009.

Europäische Kommission 2008: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg: Europäische Gemeinschaften.

Europäischer Rat (ER) 2000: Sondertagung am 23. und 24. März 2000 in Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, Zugriff am 04.03.2009.

Europäischer Rat (ER) 2002: Entwurf einer Entschließung des Rates zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung, http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution_de.pdf.

Fachinger, Uwe / Himmelreicher, Ralf K. 2002: Alterslohnprofile und Qualifikation in den alten Bundesländern. Eine empirische Analyse auf Datenbasis des Längsschnittdatensatzes SUFVVL2004. Deutsche Rentenversicherung, Heft 11-12, S. 750-770.

Fischer-Bluhm, Karin 2004: Wie es begann. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre. Hamburg, S. 26-28.

Fitzenberger, Bernd / Kohn, Karsten 2006: Skill Wage Premia, Employment, and Cohort Effects: Are Workers in Germany All of the Same Type? IZA Discussion Paper No. 2185.

Gebel, Michael / Pfeiffer, Friedhelm 2007: Educational Expansion and its Heterogeneous Returns for Wage Workers. ZEW Discussion Paper No. 10.

Gesetz zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes. Entwurf. Deutscher Bundestag. Drucksache 16/6122 vom 23.07.2007. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/061/1606122.pdf>, Zugriff am 05.01.09.

GEW 2008: Stephanie Odenwald: Statement zum Deutschen Qualifikationsrahmen anlässlich der Tagung in Hamburg „Perspektiven einer beruflichen Bildung für alle im europäischen Bildungsraum“, http://www.innovet-eu.com/assets/download_40.pdf, Zugriff am 05.01.2009.

Gibson, John / Stillmann, Steven 2009: Why do big Firms pay Higher Wages? Evidence from an International Database. Review of Economics and Statistics 2009, S. 213-218.

Giegerich, Petra 2006: Johannes Gutenberg-Universität setzt neue Akzente bei der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Universität Mainz. Online-Veröffentlichung des IDW, Informationsdienst Wissenschaft, <http://idw-online.de/pages/de/news186245>, Zugriff am 21.03.2007.

Groshen, Erica 1991: Sources of Intra-Industry Wage Dispersion. Quarterly Journal of Economics, S. 869-884.

Hauptausschuss des BIBB 2008: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren, Bonn.

Hensge, Kathrin et al. 2008: Kompetenzstandards in der Berufsbildung, Bonn.

Hornbostel, Stefan 2006: Leistungsmessung in der Forschung. In: HRK (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung

als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band 1, Bonn, S. 219-228.

HRK 2008: Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2008. Bonn, http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr5-2008_Wegweiser.pdf, Zugriff am 04.01.2009.

Humboldt-Universität zu Berlin 2002: LESSY. Verbesserung des Leitungs- und Entscheidungssystems an der Humboldt-Universität zu Berlin. Abschlussbericht des Projektes.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) 2008: Wie entwickeln sich angesichts der Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chance für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Abschlussbericht, Köln.

Jaeger, Michael 2005: Leistungsbezogene Mittelvergabe und Qualitätssicherung als Elemente der hochschulinternen Steuerung. Hochschulinformationssystem, Hannover (HIS). Ausgabe A 12/2005. Hannover.

Janssen, Johann 2006: Einsatz eines IT-gestützten prozessorientierten Qualitätsmanagements an der Hochschule. In: Die neue Hochschule 4-5/2006, S. 36-39.

Jochum, Uwe 2008: Wissenschaftsranking. In: Merkur, S. 346-349.

Kamiske, Gerd F. / Brauer, Jörg-Peter 2003: Qualitätsmanagement von A-Z. 4. Auflage, München, Wien.

Kehm, Barbara M. 2007: Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, 29. Jahrgang, S. 78-97.

Kerst, Christian / Schramm, Michael 2008: Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahren nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation, Hannover.

Kissling, Hans J. / Lorig, Barbara 2006: Qualitätssicherung durch Transparenz von Lernergebnissen und Bildungsabschlüssen – Europäische Verfahrensvorschläge und Instrumente. In: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse des BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78/2006, S. 129-150.

KMK 1996: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn.

KMK 2002: Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_Qualitaetssicherung.pdf, Zugriff am 26.12.2008.

KMK 2003: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>, Zugriff am 30.12.2008.

KMK 2004: Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_Berufsakademien.pdf, Zugriff am 30.12.2008.

KMK 2005a: Qualitätssicherung in der Lehre, http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Qualitaetssicherung_Lehre.pdf, Zugriff am 30.12.2008.

KMK 2005b: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf, Zugriff am 30.12.2008.

KMK 2005c: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf, Zugriff am 04.01.2009.

KMK 2006: Qualitätssicherung in der Hochschulforschung, <http://www.kmk.org/doc/beschl/QualitaetssicherungHochschulforschung.pdf>, Zugriff am 30.12.2008.

KMK 2007: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn.

KMK 2008: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. Fassung vom 18.09.2008.

Koch, Dieter 1999: Studienabbruch an der Hochschule für Wirtschaft und Politik – Fakten und Analysen. In: Schröder-Gronostay, M. / Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Neuwied / Kriftel / Berlin.

Köster, Anette 2006: Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen mit dem Zentrum für Qualitätsentwicklung. EvaNet-Positionen 05/2006, <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/koester.pdf>, Zugriff am 10.08.2007

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2008: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Eine Chance zur Integration benachteiligter Jugendlicher? Positionspapier, [http://www.jugendsozialarbeit.de/JSA/kooperationsverbund/jsa_web.nsf/dx/KV_JSA_Positionspapier_DQR.pdf/\\$file/KV_JSA_Positionspapier_DQR.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/JSA/kooperationsverbund/jsa_web.nsf/dx/KV_JSA_Positionspapier_DQR.pdf/$file/KV_JSA_Positionspapier_DQR.pdf), Zugriff am 05.01.2009.

Kreft, Ita G. G. / de Leeuw, Jan 1994: The Gender Gap in Earnings. A Two-Way Nested Multiple Regression Analysis with Random effects. *Sociological Methods and Research*, S. 319-341.

Krekel, Elisabeth M. / Balli, Christel 2006: Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse des BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78/2006, S. 13-30.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 2008: Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Berlin. http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/Vereinbarung96_Neufassung_2008.PDF, Zugriff am 28.01.2009.

Lisbon European Council 2000: Presidency Conclusions. o.A.d.O. Zitiert nach: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf, Seite 2.

Löffler, Sylvia 2005: Qualitätsmanagement unter genderrelevanten Aspekten. Bericht über die Prüfung von ausgewählten Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen auf die Berücksichtigung genderrelevanter Aspekte. Erstellt für das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg. Mannheim.

Ludwig, Volker / Pfeiffer, Friedhelm 2006: Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte – empirische Evidenz auf Basis subjektiver Einschätzungen. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, Bd. 226, S. 260-284.

Maier, Michael / Pfeiffer, Friedhelm / Pohlmeier, Winfried 2004: Returns to Education and Individual Heterogeneity. ZEW Discussion Paper No. 34.

Manning, Alan 2003: Monopsony in Motion. Imperfect Competition in Labor Markets, Princeton.

Martins, Joaquim Oliveira / Boarini, Rimina / Strauss, Hubert / De la Maisonneuve, Christine / Saadi, Clarice 2007: The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education. OECD Economics Department Working Papers No. 576.

Matul, Christian / Scharitzer, Dieter 2002: Qualität der Leistungen in NPOs. In: Badelt, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisationen. 3. Auflage, Stuttgart, S. 605-632.

Mirbach, Horst 2007: Der Qualitätsbegriff in der beruflichen Bildung. Anmerkungen zu Präzisierung, Vortrag auf dem Workshop der AG Berufsbildungsforschungsnetz am 27. / 27. Februar 2007 in Bonn.

Mittag, Sandra / Bornmann, Lutz / Daniel, Hans-Dieter 2003: Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster.

Müller, Susanne 2008a: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) und Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET), PowerPoint-Präsentation 09.07.2008, [http://www.suedwestmetall.de/swm/webswm.nsf/5a419d474f3279b3c1256c09002f3b2a/0e9250dc87dc065fc1257463003d072b/\\$FILE/M%C3%BCller%20DQR_ECVET.pdf](http://www.suedwestmetall.de/swm/webswm.nsf/5a419d474f3279b3c1256c09002f3b2a/0e9250dc87dc065fc1257463003d072b/$FILE/M%C3%BCller%20DQR_ECVET.pdf), Zugriff am 12.01.2008.

Müller, Susanne 2008b: Aktuelle Entwicklungen in der europäischen Berufsbildungspolitik und ihre Auswirkungen, PowerPoint-Präsentation 09.10.2008, http://www.vlf-online.de/fileadmin/vlf_media/Veranstaltungen/Fachschulforum_Agrar_2008/Mueller-Vortrag.pdf, Zugriff am 12.01.2008.

Nickel, Sigrun / Leusing, Britta 2009: Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf, Zugriff am 26.09.2009.

Nickel, Sigrun 2007a: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente – Umsetzung. Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf, Zugriff am 26.12.2008.

Nickel, Sigrun 2007b: Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung. München und Mering.

Ott, Bernd 1999: Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 17/1999, S. 55-64.

Reinfeldt, Fabian / Frings, Cornelia 2003: Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation – Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Evaluation 2/2003, S. 279-294.

Sauter, Edgar 2004: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, <http://www.bibb.de/de/limpact13182.htm>, Zugriff am 21.09.2008.

Schäpfel, Franz 2005: Gucklöcher zur Qualität der beruflichen Bildung. Historisch Wissenschaftstheoretische Rekonstruktion des Begriffs und aktuelle Dimension in der betrieblichen Ausbildung, Bonn.

Scheytt, Tobias 2005: Potenziale der DIN ISO 9000ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen. In: HRK (Hrsg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005. Bonn, S. 136-142.

Schmid, Andrea 2006: Der TQM-Ansatz. Möglichkeiten zur Umsetzung an einer Fachhochschule. EvaNet-Positionen 06/2006, <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/schmid.pdf>, Zugriff am 12.08.2007.

Schmidt, Christoph / Zimmermann, Klaus 1991: Work Characteristics, Firm Size and Wages. Review of Economics and Statistics, S. 705-710.

Schmidt, Uwe 2005: Zwischen Messen und Verstehen. Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation. <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Schmidt.pdf>, Zugriff am 12.08.07.

Sloane, Peter F. E. 2005.: Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept, Paderborn, www.sbs-gi.de/materialien/content/Sloane_Lernfelder_051030.doc, Zugriff am 6.8.2008

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2005: Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen, Essen.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2008: Wirtschaft & Wissenschaft. Bachelor Welcome?!, Essen.

Stiftung Warentest 2008: Transparenz ist nicht in Sicht, in: test.de, Heft 9/2008, Berlin.

Stockmann, Reinhard 2006: Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.

Strauss, Hubert / De la Maisonnette, Christine 2007: The Wage Premium on Tertiary Education. New Estimates for 21 OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers No. 589.

Universität Mainz o.J.: Handbuch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. http://www.zq.uni-mainz.de/sys_akk/qs/docs/prozesshandbuch.pdf, Zugriff am 05.01.2009.

Wahrenburg, Mark / Weldi, Martin 2007: Return on Investment in Higher Education – Evidence for Different Subjects, Degrees and Gender in Germany, Frankfurt a.M..

Westdeutscher Handelskammertag (WDHKT) 2008a: Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Bildungsabschlüssen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Langfassung, Düsseldorf.

Westdeutscher Handelskammertag (WDHKT) 2008b: Studie zur Berufswertigkeit. Niveauvergleich von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Bildungsabschlüssen. Abschlussbericht. Kurzfassung, Düsseldorf.

Wissenschaftsrat 2007: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. Berlin, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7721-07.pdf>, Zugriff am 10.08.2007.

Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.

Witte, Johanna 2008: The changing political framework of quality assurance in German higher education: National Debates in European Context. In: Beso, A. et al. (Hrsg.): Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum. European University Association, Brüssel.

ZEVA 2008: Leitfaden Institutionelle Evaluation des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Hannover, <http://www.zeva.org/evaluation/InstEvQM.pdf>, Zugriff am 05.01.09.

Zollondz, Hans-Dieter 2002: Grundlagen Qualitätsmanagement. München, Wien.