
Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
1. Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungspolitik	1
1.1. Unterschiedliche Perspektiven beschäftigungsadäquater Qualifizierung in der bildungspolitischen Diskussion	2
1.2. Zum Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags	5
2. Das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung	9
2.1. Zielsetzung und Vorgehensweise des Verfahrens der Explikation unbestimmter Begriffe in den Sozialwissenschaften	10
2.2. Ansätze zur Explikation des Begriffs der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik	13
2.2.1. Zur Integration ökonomischer und pädagogischer Perspektiven in der bildungspolitischen Diskussion	13
2.2.2. Der Beitrag der Verbleibsforschung zur Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung	15
2.3. Betrachtung unterschiedlicher Ebenen der Beschäftigungsadäquanz	20
2.3.1. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive (Makroebene)	21
2.3.2. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung aus der Perspektive des Individuums (Mikroebene)	22
2.4. Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen der Differenzierung von Qualifikationen	24
2.4.1. Zur horizontalen Differenzierung der Qualifikation	24
2.4.2. Zur vertikalen Differenzierung der Qualifikationen	25
2.4.3. Zur lateralen Differenzierung der Qualifikationen	26
2.5. Zusammenfassung zum Explikat der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung	27

3. Operationalisierung der Leitidee einer beschäftigungsadäquaten Qualifizierung auf der Grundlage des Balanced Scorecard-Ansatzes	30
3.1. Die Balanced Scorecard als Instrument zur ganzheitlichen Strategieumsetzung im Unternehmen	30
3.1.1. Grundaufbau der Balanced Scorecard	32
3.1.2. Vorgehensweise zur Umsetzung einer Balanced Scorecard	36
3.2. Mögliche Potenziale der Balanced Scorecard zur Steuerung von Schulqualität und Schulentwicklung	38
3.2.1. Zur Diskussion des Qualitätsbegriffs in Schulen	40
3.2.2. Wesentliche Bestimmungsfaktoren eines Qualitätsmanagement in Schulen	42
3.2.3. Mögliche Potenziale zur Anwendung der Balanced Scorecard in Bildungseinrichtungen	45
3.3. Grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung einer Balanced Scorecard für die berufliche Schule	47
3.3.1. Mögliche Anspruchsgruppen einer Schule	49
3.3.2. Zur Identifikation unterschiedlicher Steuerungsdimensionen	51
3.4. Mögliche Operationalisierung der Steuerungsdimensionen	56
3.4.1. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Inhalte“	57
3.4.2. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Prozesse“	59
3.4.3. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Mitarbeiter“	61
3.4.4. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Markt“	63
3.5. Gesamtdarstellung der Balanced Scorecard für die berufliche Schule	65
4. Untersuchungsergebnisse zur Anwendung der Balanced Scorecard für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung	67
4.1. Methodische Grundlagen für die Gestaltung der Experteninterviews	68
4.2. Erste Untersuchungsergebnisse zur Anwendung der Balanced Scorecard als Steuerungsinstrument beschäftigungsadäquater Qualifizierung	70
4.2.1. Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts	70
4.2.2. Vorstellungen zum Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung	73

4.2.3. Maßnahmenvorschläge zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung	75
4.2.4. Beurteilung der Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen	78
4.2.5. Beurteilung der Balanced Scorecard als Umsetzungs- und Steuerungsinstrument	80
5. Mögliche Implikationen der Anwendung einer Balanced Scorecard für die Arbeit des Regionalprojekts	83
5.1. Förderung der BSC-Umsetzung in beruflichen Schulen über das Regionalprojekt	83
5.2. Überlegungen zur Anwendung einer Balanced Scorecard für die Steuerung des Regionalprojekts	85
Literaturverzeichnis	VII
Anhang	XVI

Abkürzungsverzeichnis

BeitrAB	Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSC	Balanced Scorecard
BSZ	Berufsschulzentrum
CBT	Computer Based Training
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DS	Duales System
EFQM	European Foundation for Quality Management
EQA	European Quality Award
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ISO	International Standard Organisation
KMK	Kultusministerkonferenz
KLLA	Komplexe Lehr-Lern-Arrangements
MittAB	Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
NPM	New Public Management
NPO	Non Profit Organisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
QM	Qualitätsmanagement
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
TQM	Total Quality Management

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erwerbstätige nach Tätigkeitsgruppen in Gesamtdeutschland	3
Abb. 2: Problemkreise des vorliegenden Beitrags	6
Abb. 3: Überblick über den Aufbau des vorliegenden Arbeitsberichts	8
Abb. 4: Vorgehensweise zur Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung	12
Abb. 5: Darstellung des Begriffs der beruflichen Eingliederung	19
Abb. 6: Mögliche Explikate beschäftigungsadäquater Qualifizierung	27
Abb. 7: Entwicklungsrichtungen des Explikats im Umsetzungsprozess	28
Abb. 8: Durchführungs- und Rückkopplungsprozess des BSC-Systems	32
Abb. 9: Das Grundmodell der Balanced Scorecard	35
Abb. 10: Die fünf Phasen zur Implementierung einer BSC	38
Abb. 11: Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität	42
Abb. 12: Bestimmung von Unterrichtsqualität	44
Abb. 13: Mögliche Anspruchsgruppen einer Schule	51
Abb. 14: Mögliches Grundmodell für eine BSC in beruflichen Schulen	55
Abb. 15: Mögliche Operationalisierung der Inhaltsperspektive	59
Abb. 16: Mögliche Operationalisierung der Prozessperspektive	61
Abb. 17: Mögliche Operationalisierung der Mitarbeiter-Perspektive	63
Abb. 18: Mögliche Operationalisierung der Marktperspektive	65
Abb. 19: Gesamtdarstellung einer BSC für die berufliche Schule	65
Abb. 20: Integration der BSC in die Arbeit des Regionalprojekts	86
Abb. 21: Interviewleitfaden zur Expertenbefragung	XVI

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Mögliche Zielvorstellungen der Anspruchsgruppen bezüglich beschäftigungsadäquater Qualifizierung	52
Tab. 2: Mögliche Zuordnung von Zielvorstellungen zu BSC-Perspektiven	53
Tab. 3: Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts	XX
Tab. 4: Individuelle Definitionen für beschäftigungsadäquate Qualifizierung	XXI
Tab. 5: Eigene Maßnahmenvorschläge für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung	XXII
Tab. 6: Beurteilung der Definitionsansätze für beschäftigungsadäquate Qualifizierung	XXIII
Tab. 7: Umsetzungsschwerpunkte für die Arbeitsdefinition	XXIV
Tab. 8: Bewertung der Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen	XXV
Tab. 9: Beurteilung von Konzeption und Aufbau der BSC für die Schule	XXVI
Tab. 10: Chancen der Balanced Scorecard	XXVII
Tab. 11: Grenzen der Balanced Scorecard	XXVIII

1. Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungspolitik

Die Reaktion des (beruflichen) Bildungssystems auf die anhaltende Veränderungsdynamik im Beschäftigungssystem steht zunehmend im Mittelpunkt pädagogischer Forschungen. Neue Beschäftigungsfelder führen zu veränderten Ausbildungsberufen und gesamtwirtschaftliche Entwicklungstendenzen wie die zunehmende Globalisierung, Tertiarisierung etc. verstärken den Ruf nach vielfältigen Qualifikationen der Auszubildenden. Unter Berücksichtigung dieser zentralen Strömungen müssen sich Ausbildungsformen und -inhalte soweit den Veränderungen anpassen, dass junge Menschen ihre Zukunft trotz zunehmender Unbestimmtheit bewältigen können. Ausbildung muss zur Eigeninitiative, Individualität und Kreativität anregen, damit Jugendliche auch in einer unbeständigen Welt bestehen und sich somit selbst als Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft betrachten können (vgl. KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 1997, S. 36ff.).

Neben den Auswirkungen qualitativer Veränderungen des Beschäftigungssystems ist weiterhin die quantitative Entwicklung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu berücksichtigen, die sich im Freistaat Sachsen in den nächsten 15 Jahren nahezu umkehren wird. Während auf kurze Sicht (im Jahr 2005) ca. 28.000 duale Ausbildungsplätze im gesamten Bundesland fehlen werden, ist langfristig (in 2015) eine Annäherung von Angebot und Nachfrage zu erwarten, wodurch wiederum für einzelne Betriebe ein Mangel an Ausbildungsbewerbern eintritt (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 365f.).

Der Herausforderung, wie mit diesen vielschichtigen Problemen in Sachsen umzugehen ist, stellt sich das „Projekt zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen“ – kurz Regionalprojekt genannt. Es verfolgt die Zielsetzung, Jugendliche gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der Anforderungen des Beschäftigungssystems so zu qualifizieren, dass sie den Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis problemlos bewältigen können. Darüber hinaus sollen unterschiedliche Ausbildungsressourcen der Region über den gegenseitigen Austausch verschiedener Bildungsinstitutionen in einzelnen Netzwerken erschlossen und das Angebot an beruflicher Erstausbildung mit der wirtschaftlichen Entwicklung im Freistaat in Einklang gebracht werden (vgl. SMK 1999, S. 2ff.). Der vorliegende Arbeitsbericht möchte einen Beitrag zum Untersuchungsgegenstand

des Regionalprojekts, insbesondere in Bezug auf die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung, leisten, wie in Kapitel 1.2. noch auszuführen ist. Zuvor werden jedoch unterschiedliche Ansatzpunkte, welche beschäftigungsadäquater Qualifizierung – als der wesentlichen Zielgröße des Regionalprojekts – zugrunde liegen können, diskutiert.

1.1. Unterschiedliche Perspektiven beschäftigungsadäquater Qualifizierung in der bildungspolitischen Diskussion

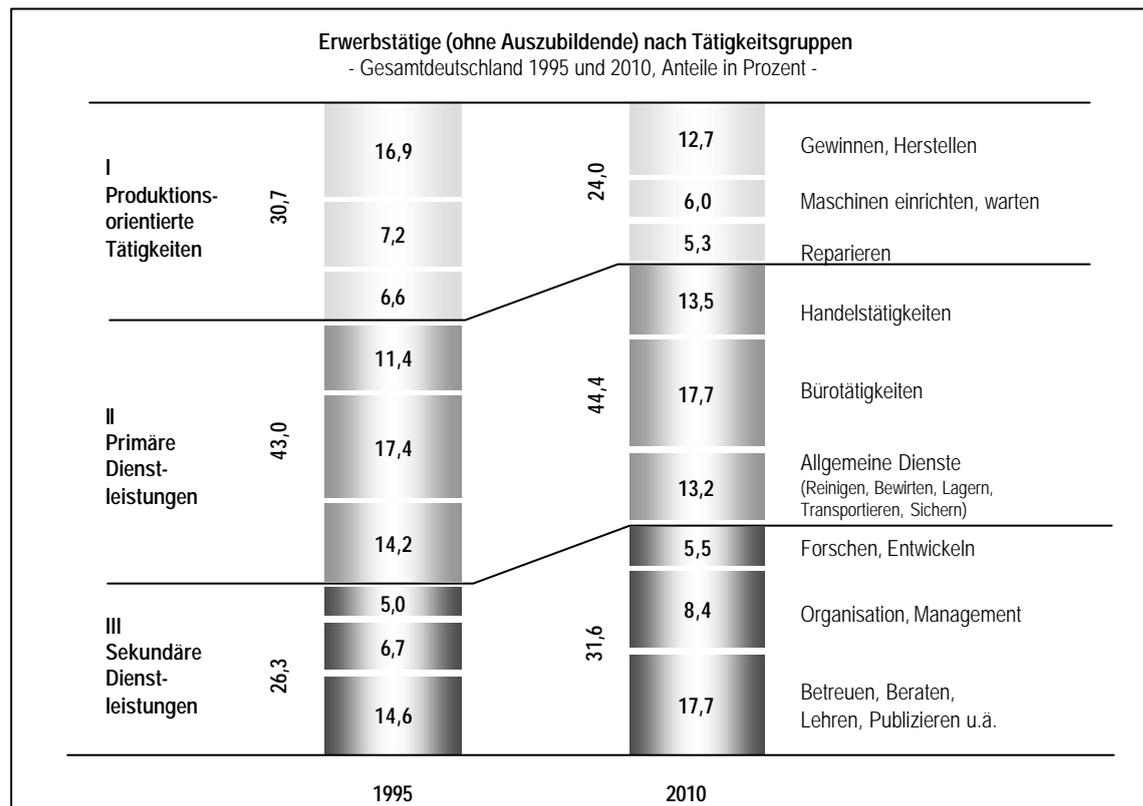
Beschäftigungsadäquate Qualifizierung kann an unterschiedlichen Größen ansetzen. Einen sinnvollen Einstieg bieten z.B. die verschiedenartigen Entwicklungstendenzen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Obgleich bundesweit die Ausbildungsplatzbilanz¹ mit 654.454 angebotenen und 660.380 nachgefragten Ausbildungsplätzen per 30.09.1999 vergleichsweise ausgeglichen erscheint, lassen sich regional – und insbesondere in den Neuen Bundesländern – deutliche Ungleichgewichte erkennen (vgl. BMBF 2000, S. 5f.). Auch im Freistaat Sachsen ist, wie bereits erwähnt, die quantitative Entwicklung von Ausbildungsangebot und –nachfrage im Dualen System (DS) in den kommenden 15 Jahren von starken Schwankungen geprägt (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 365f.). Darüber hinaus ist zu beachten, dass bisher nur ca. drei Viertel der Ausbildungsplätze in den Neuen Bundesländern durch Betriebe zur Verfügung gestellt werden, während das verbleibende Viertel von Bund und Ländern finanzierte außer- bzw. überbetriebliche Plätze sind (vgl. SCHÄFER/WAHSE 1999, S. 43); eine Tendenz, die sich auch in Sachsen widerspiegelt (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 40f.). *Beschäftigungsadäquate Qualifizierung* ist vor diesem Hintergrund quantitativ zu verstehen, also derart, dass Ausbildungsplätze für möglichst viele Jugendliche zur Verfügung gestellt werden, die gleichzeitig Aussicht auf ein anschließendes Beschäftigungsverhältnis bieten.

Zusätzlich erscheint es notwendig, auch die zukünftige qualitative Entwicklung des Beschäftigungssystems in die Untersuchung einzubeziehen. Dies zeichnet sich zunächst durch einen anhaltenden Trend zur Tertiarisierung aus. Die Anzahl der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor, insbesondere in den Bereichen Forschung und Entwicklung, Management, Betreuung und Beratung etc., nimmt gemäß der aktuellen IAB / PROG-

¹ Eine Unterscheidung nach staatlich und betrieblich angebotenen Ausbildungsplätzen soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

NOS-Projektion für das Jahr 2010 kontinuierlich zu Lasten des produzierenden Sektors zu (vgl. DOSTAL/REINBERG 1999, WERNER 1999, S. 66f.). Daraus schlussfolgernd bezeichnen DOSTAL/REINBERG (1999) diese sekundären Dienstleistungen als „Hoffnungsträger der künftigen Beschäftigungsentwicklung“. Einen Überblick über die voraussichtlichen prozentualen Veränderungen in den einzelnen Tätigkeitsfeldern zwischen den Jahren 1995 und 2010 bietet die folgende Abb. 1.

Abb. 1: Erwerbstätige nach Tätigkeitsgruppen in Gesamtdeutschland



Quelle: DOSTAL/REINBERG 1999, S. 2

Neben der Tertiarisierung hat eine Studie zu neuen Berufsbildern und Qualifikationen im Handels-, Banken- und Versicherungssektor zusätzlich die Bedeutung von Globalisierung, Internationalisierung, Kunden- und Serviceorientierung sowie von technologischen und organisatorischen Entwicklungen nachgewiesen, die zukünftige Beschäftigungsverhältnisse entscheidend prägen werden (vgl. SCHOLZ/HERZ 1998, S. 35ff.).

Mit diesen zentralen Tendenzen im Beschäftigungssystem geht gleichzeitig eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die von den Unternehmen an die Auszubildenden gestellt werden, einher. So ergab die dritte „Frühjahrsbefragung“ des Instituts der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 1999, dass die Betriebe vermehrt beginnen, „ergänzend zu den gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungsinhalten“ notwendige Qualifika-

tionen (z.B. Informations- und Kommunikationstechniken, Fremdsprachen, Schlüsselqualifikationen) selbst zu vermitteln (vgl. LENSKE/WERNER 1999, S. 32f.). Zu ähnlichen Aussagen kommt ebenfalls eine Unternehmensbefragung des BIBB zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs. Hier betonen die befragten Unternehmen insbesondere die zunehmende Bedeutung von Wissen, Methoden- und Sozialkompetenz in Ergänzung zum praktischen Können (vgl. VON BARDELEBEN/HÖCKE/TROLTSCH 1999, S. 91ff.).

Aufgrund der herausragenden Bedeutung zukünftiger Qualifikationsanforderungen für das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung soll weiterhin auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, Prognosen über den Qualifikationsbedarf der Zukunft (möglichst frühzeitig) aufzustellen. In erster Linie orientieren sich derartige Vorhersagen an den gegenwärtigen Anforderungen des Beschäftigungssystems mit dem Risiko einer zeitlichen Verzögerung zwischen Prognose und Beschaffung der Qualifikation (vgl. BÜCHTER 1999, S. 8). Um dieses „chronische „time-lag““ (BÜCHTER 1999, S. 8) zu überwinden, arbeitet das BIBB am Aufbau eines „Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung“, das sich zum Ziel gesetzt hat, insbesondere auf der Mikroebene differenzierte Aussagen zu Qualifikationsanforderungen und –inhalten zur Verfügung zu stellen (vgl. ALEX 1999, S. 6). So ergibt beispielsweise eine Analyse von Stellenanzeigen, dass 72 % aller untersuchten Anzeigen überfachliche Qualifikationen in Form der Nachfrage nach sozialen Kompetenzen und persönlichen Fähigkeiten enthalten (vgl. DIETZEN 1999, S. 36f.). Gleichzeitig wird die Tendenz betont, dass „in Zukunft Kunden- und Dienstleistungsorientierung und unternehmerisches Denken (...) wichtige Voraussetzungen einer „Beschäftigungsfähigkeit“ (Employability) von Personen“ sind (vgl. DIETZEN 1999, S. 57).

Die genannten Ausführungen verdeutlichen, dass neben berufsfachlichen insbesondere überfachliche Qualifikationen für den Einstieg der Absolventen in das Beschäftigungssystem von Bedeutung sind. Festzuhalten bleibt hier weiterhin, dass sich der o.g. Terminus der „Beschäftigungsfähigkeit“ vorwiegend an den ökonomischen Interessen des Beschäftigungssystems orientiert.

In Abgrenzung zur „Beschäftigungsfähigkeit (...) als Leitziel der Berufs(aus)bildung“ postulieren Lehrkräfte das Ziel der „Berufsbildung für jeden“ als entscheidendes Kriterium und erklären damit „berufliche *Bildung*“ als Zielvorgabe für die Schule (vgl. ROSENAU 2000, S. 132). Der Begriff ist somit primär mit einer pädagogischen Dimension belegt, welche die Berufsausbildung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsent-

wicklung bewertet. Als zusätzlicher Schwerpunkt muss folglich die inhaltliche Abstimmung beschäftigungsadäquater Qualifizierung aus ökonomischer Sicht mit den Interessen der pädagogischen Seite vorgenommen werden.

Ein Blick auf den Bildungsauftrag beruflicher Schulen, wie er in den Rahmenlehrplänen der KMK zu finden ist, verdeutlicht so z.B., dass diese sich die Erfüllung der Aufgaben im Beruf *neben* der Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft (als persönlichkeitsbezogene Dimensionen) zum Ziel gesetzt hat (vgl. KMK 2000, S. 1). In diesem Zusammenhang steht im Berufsschulunterricht die Vermittlung von Handlungskompetenz im Sinne der „Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ im Mittelpunkt (KMK 2000, S. 2). Der Begriff der *Handlungskompetenz* mit den Dimensionen Fach-, Human-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz wird hier bewusst dem Qualifikationsbegriff gegenübergestellt, weil sich letzterer ausschließlich an beruflich und gesellschaftlich nachgefragten Situationen orientiert (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 74ff.). Aus Sicht der beruflichen Schule müsste beschäftigungsadäquate Qualifizierung demnach sowohl zu verantwortlichem Handeln im Beruf als auch in der Gesellschaft führen.

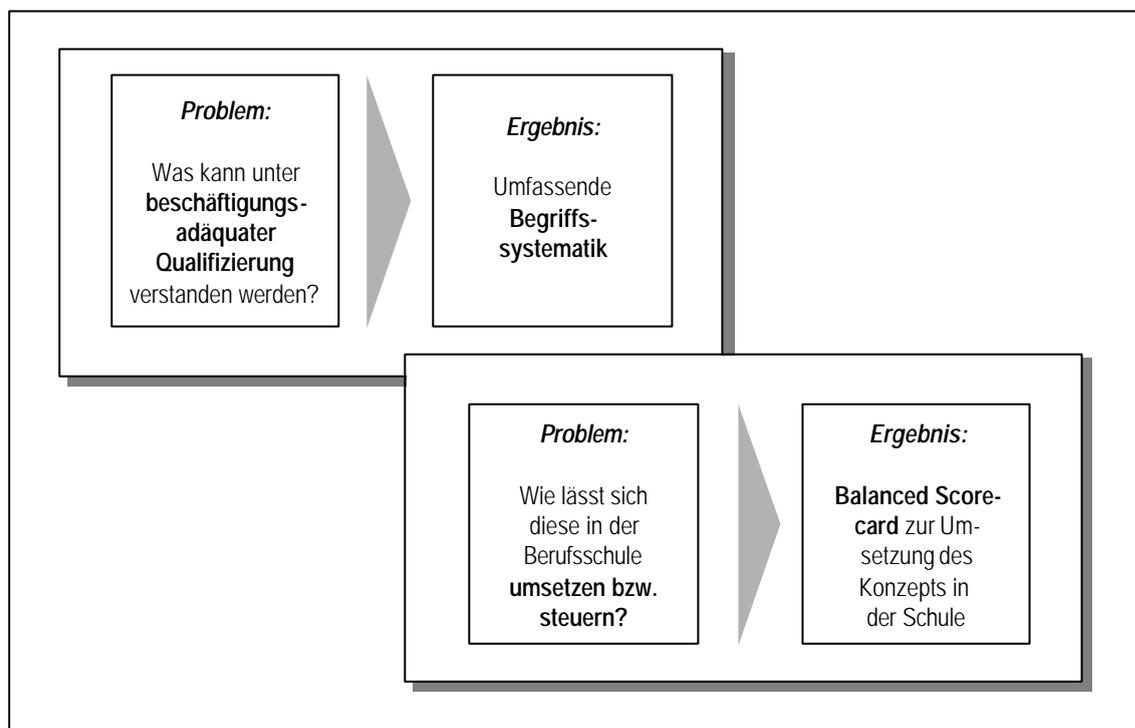
1.2. Zum Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags

Aus dem breiten Spektrum möglicher Ansatzpunkte für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung wird deutlich, dass unterschiedliche Bildungsinstitutionen verschiedene Vorstellungen von diesem Konzept haben bzw. alternative Umsetzungsschwerpunkte setzen. Viele dieser Auffassungen sind, wie die dem Bericht zugrundeliegenden Experteninterviews zeigen, für die Durchführung des Regionalprojekts von Bedeutung, da differierende Organisationen über die Netzwerke in das Projekt involviert sind. Weil eine exakte Begriffsbestimmung beschäftigungsadäquater Qualifizierung jedoch bisher nicht erfolgt ist, wird im vorliegenden Arbeitsbericht das Ziel verfolgt, zunächst in Kapitel 2 unter Anwendung des Verfahrens der Explikation eine mögliche Definition dafür zu liefern, was unter beschäftigungsadäquater Qualifizierung verstanden werden kann. Auf der Grundlage der Verbleibsforschung und insbesondere

des Verbleibskriteriums² der „beruflichen Eingliederung“ nach ZIMMERMANN (1999a) wird eine Begriffssystematik entwickelt, die den Vorstellungen verschiedener Bildungseinrichtungen gerecht wird und unterschiedliche Realisierungsschwerpunkte zulässt.

Um darüber hinaus Möglichkeiten zur Operationalisierung dieser immer noch abstrakten Definition aufzuzeigen, wird in Kapitel 3 ein umfassendes Umsetzungs- und Steuerungsinstrument für die berufliche Schule entwickelt, das verschiedene Realisierungsmaßnahmen zueinander in Beziehung setzt. Als methodischer Rahmen findet das Konzept der Balanced Scorecard (BSC) Anwendung, das zunächst in die Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen eingeordnet und anschließend auf deren Bedürfnisse angepasst und ausgestaltet wird. Die nachfolgende Abb. 2 verdeutlicht noch einmal die beiden Problemkreise des vorliegenden Beitrags.

Abb. 2: Problemkreise des vorliegenden Beitrags



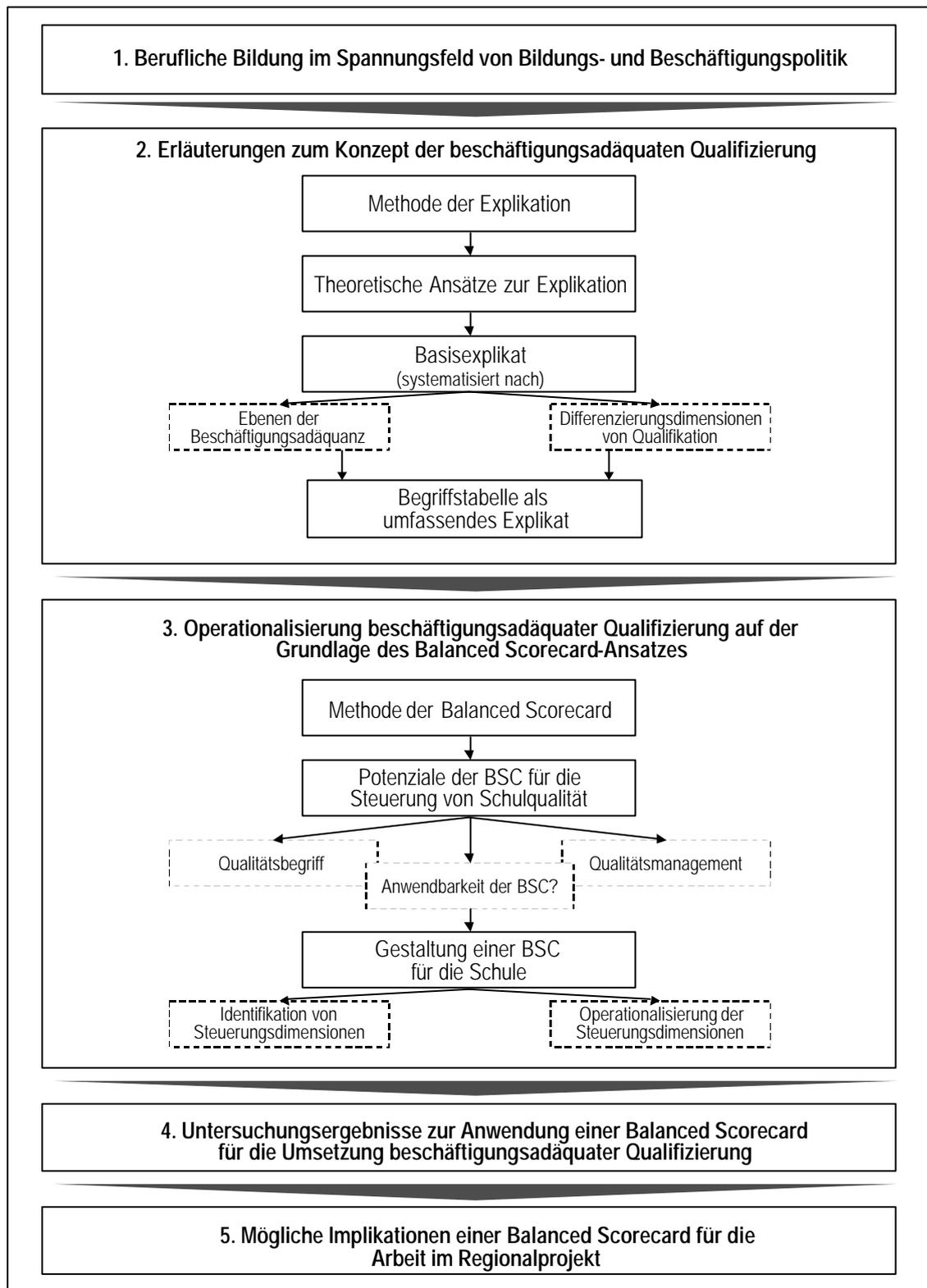
Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Kapitel 4 beschäftigt sich mit Ansätzen zur Bewertung des Instruments. Hier werden die Ergebnisse einzelner Experteninterviews vorgestellt, die zur ersten Evaluation des Konzepts durchgeführt wurden. Sie zeigen neben unterschiedlichen Vorstellungen zur Um-

² Der Begriff „Verbleibskriterium“ wird in dieser Arbeit für mögliche Größen verwendet, die einen *erfolgreichen* Übergang des Auszubildenden in das Beschäftigungssystem signalisieren.

setzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung mit Hilfe der BSC insbesondere die unterschiedlichen Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts auf. Einen Ausblick über mögliche Implikationen der BSC für das Regionalprojekt liefert schließlich Kapitel 5. Neben Anregungen für die weitere Untersuchung des Instruments werden hier Möglichkeiten zur Anwendung der BSC im Rahmen des Projekts angesprochen. Einen Gesamtüberblick über den Aufbau des Arbeitsberichts vermittelt abschließend die folgende Abbildung.

Abb. 3: Überblick über den Aufbau des vorliegenden Arbeitsberichts



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

2. Das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung

Das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung stellt eine zentrale Intention des Regionalprojekts dar, so dass seine Präzisierung besonderer Anstrengungen bedarf. Der vorliegende Arbeitsbericht soll einen Beitrag zu seiner inhaltlichen Bestimmung leisten.

Eine erste Annäherung an eine mögliche normative Begriffsbildung liefert die Projektbeschreibung, welche die Ausbildung junger Menschen entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Interessen zum Projektziel erklärt. Sie strebt dabei den problemlosen Übergang der Schüler in das Ausbildungs- und insbesondere in das Beschäftigungssystem an (vgl. SMK 1999, S. 2) und greift damit u.a. auf die Zwei-Schwellentheorie der Verbleibsforschung³ von MERTENS und PARMENTIER (1988) zurück (vgl. Kapitel 2.2.2.). Bereits hier wird erkennbar, dass der Begriff als ein qualitatives Ziel der Berufsausbildung zu verstehen ist, welches die Bemühungen auf der quantitativen Seite, zusätzliche Ausbildungsplätze bereitzustellen, durch die Betrachtung der Ausbildungsinhalte und –qualität ergänzt.

Da der Begriff der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung bisher in der Literatur keine Anwendung findet, ist es notwendig, ihn über das Verfahren der Explikation, wie es in Kapitel 2.1. dargestellt wird, näher zu beschreiben. Kapitel 2.2. ermöglicht einen Überblick über verschiedene Theorieansätze, die sich zu einer konsistenten Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung heranziehen lassen. Hier erfolgt die Entwicklung einer ersten Definitionsgrundlage, die in den Abschnitten 2.3. und 2.4. anhand der Unterscheidung nach Ebenen der Beschäftigungsadäquanz sowie nach unterschiedlichen Differenzierungsdimensionen von Qualifikationen weiter systematisiert wird. Den Abschluss der Betrachtung bilden in Kapitel 2.5. Überlegungen zu einer Arbeitsdefinition für den Begriff der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung, die sich als Grundlage für die Entwicklung eines Steuerungsinstruments eignet.

³ Der Begriff „Verbleibsforschung“ wird hier synonym zu dem der Übergangsforschung verwendet. Die Forschungsdisziplin beschäftigt sich mit der Untersuchung der Übergänge von Absolventen des Bildungssystems in das Beschäftigungssystem und legt Kriterien für einen erfolgreichen Verbleib in diesem fest.

2.1. Zielsetzung und Vorgehensweise des Verfahrens der Explikation unbestimmter Begriffe in den Sozialwissenschaften

Eine wesentliche Voraussetzung wissenschaftlicher Forschung besteht in der Verwendung einheitlicher Begriffe, die sich inhaltlich durch eine möglichst ausführliche Präzisierung auszeichnen. Grundlegend zu beachten ist dabei, dass jede Begriffsverwendung primär im Hinblick auf ihre Angemessenheit gegenüber dem angestrebten (Erkenntnis-) Ziel zu wählen und damit auch zu beurteilen ist (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 23f.).

Ogleich die dem Begriff der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung zugrunde liegenden Vorstellungen als solche nicht neu sind, eine einheitliche Begriffsverwendung aber noch nicht zu beobachten ist und es keine gezielten Ansätze zu seiner theoretischen Fundierung gibt, erscheint der Versuch einer empirischen Analyse des tatsächlichen Begriffsgebrauchs als wenig erfolgversprechend. Statt dessen soll zunächst die normative Begriffsbildung vorangetrieben, d.h. der Versuch unternommen werden, Empfehlungen zur Festlegung eines spezifischen Begriffsinhalts zu erarbeiten. Als wissenschaftstheoretische Grundlage für eine derartige Vorgehensweise orientiert sich dieser Beitrag am Verfahren der Explikation unbestimmter Begriffe, bei dem ein gebräuchlicher, aber unpräziser Ausdruck durch ein neues exaktes Konzept ersetzt wird (vgl. CARNAP 1988, S. 7f., ABEL 1964, S. 179, HEMPEL 1964, S. 169ff.).

Als Voraussetzung für die Anwendung dieses Verfahrens ist zunächst die mangelnde Präzision des betrachteten Begriffs aufzuzeigen (vgl. CARNAP 1988, S. 7f., OPP 1970, S. 162). Beschäftigung und Qualifikation bzw. Qualifizierung stellen Termini dar, die mit unterschiedlichen Inhalten belegt sein können, während der Ausdruck der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung selbst bisher in der Literatur keine Anwendung findet. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass der Qualifikationsbegriff als mögliche terminologische Grundlage für beschäftigungsadäquate Qualifizierung ebenfalls keinen einheitlichen Bedeutungshintergrund besitzt. Vielmehr variieren mögliche Inhalte von den rein verwertungsorientierten Anforderungen des Beschäftigungssystems bis zur Verbindung von erlernten Fähigkeiten und beruflichen Aufgaben bzw. zwischen der primären Betrachtung der für die Berufsausübung notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und dem adäquaten Verhalten in beruflichen Situationen. Auch eine genaue Abgrenzung des Qualifikationsbegriffs zum Kompetenz- und zum Bildungsbegriff wird in der Literatur nicht eindeutig vollzogen, so dass die Begriffe teilweise synonyme Verwendung finden (vgl. hierzu die Ausführungen von REETZ 1999a, REETZ

1999b, S. 32ff., DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 74ff., REBMANN/TENFELDE/UHE 1998, S. 76f., HEID 1999, S. 232ff., BECK 1995, S. 12, TEICHLER 1995, S. 501, BECK 1980, S. 365ff., LISOP 1999, S. 335).

Das Verfahren der Explikation zeichnet sich weiterhin – insbesondere in Abgrenzung zur Interpretation – dadurch aus, dass hier nicht der Versuch unternommen wird, die Intention des „Worturhebers“ bei der Begriffsbildung zu rekonstruieren. Vielmehr ist die Begriffsbestimmung vor dem Hintergrund eines bestimmten Erkenntnisziels vorzunehmen (vgl. OPP 1970, S. 158f.), das im vorliegenden Fall darin besteht, mögliche Komponenten des Begriffs aufzuzeigen, um somit Schwerpunkte für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung zu ermöglichen.

Die wesentlichen Elemente einer Explikation sind das *Explikandum* als der zu erläuternde Terminus sowie das *Explikat* als die gewählte Begriffsbestimmung (vgl. CARNAP 1958, S. 2). In diesem Beitrag ist der Begriff der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung als Explikandum anzusehen, während die zu erarbeitende Definition, welche die Grundlage für die weitere Untersuchung bildet, das Explikat darstellt. Aufgrund der Unklarheit des Konzepts der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung existiert jedoch keine allgemeingültige Vorgehensweise zur Erläuterung seines Inhalts, so dass letztendlich auch das vorzuschlagende Explikat weder als richtig noch als falsch einzustufen ist. Hier unterscheidet sich das Verfahren fundamental von anderen wissenschaftlichen Methoden, wo in der Regel sowohl Problem als auch Lösung eindeutig bestimmbar sind. Um dennoch die Qualität der entwickelten Definition beurteilen zu können, lassen sich sogenannte *Adäquatheitskriterien* heranziehen, die ausdrücken, inwieweit sich das Explikat zur Erläuterung des Begriffs eignet (vgl. CARNAP/STEGMÜLLER 1959, S. 11ff., OPP 1970, S. 159ff.)

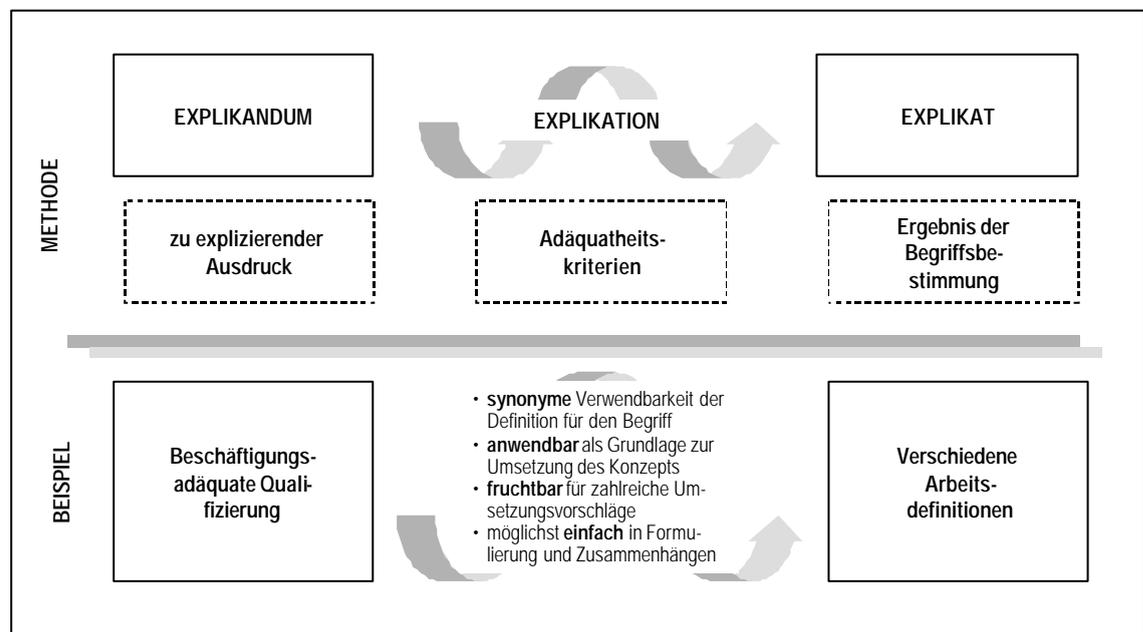
CARNAP und STEGMÜLLER (1959, S. 15) stellen die folgenden Anforderungen an ein adäquates Explikat: Zunächst müssen sich Explikat und Explikandum – trotz Zulassung beträchtlicher Unterschiede – soweit *ähnlich* sein, dass sie synonym Verwendung finden können. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass der Begriff der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung durch die noch zu erarbeitende Definition ersetzt werden kann, ohne dass ein Bedeutungsverlust entsteht. Daneben ist der *Anwendungsbereich* des zu erarbeitenden Terminus exakt zu *spezifizieren*, da das gleiche Explikandum in einem weiteren Zusammenhang mit gänzlich anderen Inhalten belegt sein könnte. Im hier betrachteten Beispiel soll die Definition beschäftigungsadäquater Qualifizierung

dazu dienen, Maßnahmen, welche die Eingliederung junger Menschen in das Berufsleben fördern, daraus abzuleiten. Auch sollte das Explikat für möglichst viele generelle Aussagen (empirische Gesetze, mathematische Lehrsätze etc.), d.h. hier für die Diskussion verschiedener, teilweise antagonistisch verlaufender Umsetzungsansätze, *fruchtbar* bzw. *anwendbar* sein. Über diese drei Anforderungen hinaus sollte sich der zu entwickelnde Begriff durch seine *Einfachheit* in der Definition sowie den ggf. damit verknüpften Gesetzen auszeichnen.

Explikationen weisen dementsprechend lediglich Vorschlagscharakter auf und können folglich keinen Wahrheitsgehalt beanspruchen. Allerdings bezwecken sie die Reduktion von „Doppeldeutigkeiten und Inkonsistenzen“ alltäglich verwendeter Begriffe, damit diese mit hinreichender Genauigkeit auch in Hypothesen und Theorien Anwendung finden können. Eine Explikation kann daher, wie bereits angesprochen, erst dann als adäquat angenommen werden, wenn sie zur Erreichung eines angestrebten Ziels beiträgt und die notwendigen Kriterien erfüllt (vgl. HEMPEL 1974, S. 21).

Zum Überblick über die Methodik der Explikation unter Betrachtung des hier gewählten Bestimmungsobjekts dient noch einmal die folgende Abb. 4.

Abb. 4: Vorgehensweise zur Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Die folgenden Kapitel zeigen eine mögliche Vorgehensweise auf, wie ein Explikat für das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung mit Hilfe bereits vorhandener Theorieansätze entwickelt werden kann.

2.2. Ansätze zur Explikation des Begriffs der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik

Eine Explikation des Begriffs der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung führt unmittelbar in das Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Sichtweisen beruflicher Bildung, da der Bildungsbegriff eng mit dem Qualifikationsbegriff verbunden ist. Damit einher geht jedoch die Diskussion, wie weit sich berufliche *Bildung* an ökonomischen Interessen orientieren kann, um gleichzeitig dem Anspruch nach Persönlichkeitsentwicklung des Individuums gerecht zu werden.

Ursprünge dieser Debatte lassen sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen, in welcher der Bildungsbegriff erstmalig geprägt und die Eingliederung in die Gesellschaft – und damit insbesondere in das Berufsleben – als maßgebliches Bildungsziel gesetzt wurde. Im Gegensatz dazu wandten sich Vertreter des Neuhumanismus – allen voran Wilhelm von Humboldt – gegen die Fremdbestimmung des Individuums durch die Gesellschaft und postulieren erstmalig die Abgrenzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung und damit auch von pädagogischen und ökonomischen Bildungsauffassungen (vgl. z.B. MEYER 1991, S. 206ff., BENNER 1990, S. 92ff.). Die Beständigkeit dieses gravierenden Interessenkonflikts zeigte sich bis weit in die 1970er Jahre, in denen die sogenannte „Kapitalismuskritik“ zur überzeichneten Abgrenzung von „wahrer emanzipatorischer“ Bildung gegenüber „abrichtender, anpassender“ Ausbildung führte (vgl. SCHLAFFKE 1976, S. 34).

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Annäherung von Kompetenz-, Bildungs- und Qualifikationsbegriff (vgl. REETZ 1999a, S. 32ff., HEID 1999, S. 232ff., REB-MANN/TENFELDE/UHE 1998, S. 76f.) über die simultane Berücksichtigung ökonomischer und pädagogischer Komponenten bleibt daher zu fragen, inwieweit sich eine derartige Verbindung theoretisch rechtfertigen lässt.

2.2.1. Zur Integration ökonomischer und pädagogischer Perspektiven in der bildungspolitischen Diskussion

Die zunehmende Integration von ökonomischen und pädagogischen Denkansätzen in der bildungspolitischen Diskussion wie sie sich durch die Annäherung des eher ökonomisch orientierten Qualifikationsbegriffs an die pädagogische Zielgröße „Bildung“ manifestiert, lässt sich mit Hilfe der einschlägigen (wirtschafts-) pädagogischen Literatur nachvollziehen. So weist bereits HEID (1976, S. 69ff.) im

Rahmen der damals noch vorherrschenden Diskussion um das „Eigenrecht“ auf Bildung gegenüber gesellschaftlichen Qualifikationsansprüchen darauf hin, dass Bildung nicht im Widerspruch zu Ansprüchen der Gesellschaft zu sehen ist. Vielmehr wird sie stets anhand ihrer Rahmenbedingungen erklärbar und damit auch in den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang integriert (vgl. HEID 1976, S. 84ff.).

Darüber hinaus ist auch den Qualifikationsansprüchen des Beschäftigungssystems nicht vorbehaltlos zu begegnen, da sie von der Sozialisation und den Werten derjenigen abhängen, die das Beschäftigungssystem aktiv mitgestalten und so entsprechend stark differieren (vgl. HEID 1976, S. 93 ff.). Eine ähnliche Argumentation ist bei BAETHGE (1999, S. 266) zu finden, der die Gefahren einer zu engen Nachfrageorientierung im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen herausstellt, weil Betriebe teilweise selbst nicht in der Lage sind, eine exakte Definition notwendiger Qualifikationsdimensionen vorzunehmen.

Schlussfolgernd hält HEID (1976, S. 102f.) fest, dass eine Gegenüberstellung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen – wie sie die Abgrenzung von pädagogischer und ökonomischer Perspektive darstellt – für die Definition von Bildungsinhalten wenig sinnvoll erscheint und mehr eine *ideologische* Funktion besitzt. Die Unterscheidung in wertvolle und wertlose Qualifikationen sollte weniger anhand ihrer Zugehörigkeit zu einer der beiden Disziplinen, sondern vielmehr in Form eines Querschnitts durch beide getroffen werden (vgl. HEID 1999, S. 243). Folgerichtig ist auf die Unterscheidung von Bildung (als pädagogischer Zielgröße) und Qualifikation (als ökonomischer Zielgröße) zu verzichten (vgl. HEID 1999, S. 232).

Eine ähnliche Aussage zum Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung als pädagogischer und beruflicher Leistung als eher ökonomischer Dimension prägt die Denkschrift der DFG mit der These der „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“, welche die Abhängigkeit von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichen, ökonomischen sowie technischen Rahmenbedingungen beschreibt (vgl. DFG 1990, S. VII).

Für die weitere Vorgehensweise kann folglich festgehalten werden, dass das Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung ebenfalls auf dem integrativen Ansatz der Verknüpfung pädagogischer und ökonomischer Betrachtungsweisen aufbauen sollte, da hier nicht allein die Anforderungen des Beschäftigungssystems bzw. das erforderliche Ver-

halten am Arbeitsplatz sondern insbesondere auch die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums und damit sein „mögliches“ Verhalten am Arbeitsplatz in der Qualifizierungsmaßnahme zu berücksichtigen sind (vgl. BECK 1980, S. 356ff.).

Im folgenden stellt sich nun die Frage, an welchem Ergebnis sich eine derartige Ausbildung, die ökonomische Anforderungen mit persönlichen Fähigkeiten in Einklang bringt, messen lassen soll. Grundsätzlich ist hier sicherlich festzuhalten, dass ein Individuum, welches in seiner Ausbildung die notwendigen Qualifikationen zur Berufsausübung erworben hat, erfolgreich in das Beschäftigungssystem einsteigen kann. Zur Beurteilung dieses Übergangs kann im Rahmen der Verbleibsforschung auf unterschiedliche Kriterien zurückgegriffen werden, die im folgenden kurz dargestellt und auf ihre Anwendbarkeit im Kontext der Definition beschäftigungsadäquater Qualifizierung überprüft werden sollen.

2.2.2. Der Beitrag der Verbleibsforschung zur Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Die Verbleibsforschung als eine grundlegende Forschungsdisziplin für die Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung greift ebenso ökonomische wie pädagogische Perspektiven auf und stellt entsprechende Schwerpunkte zur Beurteilung eines erfolgreichen Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem heraus.

Als Basis dient in zahlreichen Studien zunächst das Zwei-Schwellen-Modell von MERTENS und PARMENTIER (1988), das Abstimmungsebenen von Angebot und Nachfrage sowohl zu Beginn der Ausbildung (erste Schwelle) als auch insbesondere beim Einstieg in den Beruf (zweite Schwelle) aufzeigt. Die Analyse ergibt insgesamt vier Abstimmungsformen, die an der ersten und der zweiten Schwelle vorzunehmen sind, allerdings alle ausschließlich auf ökonomische Faktoren beschränkt bleiben. So beinhaltet beispielsweise die globale Abstimmung an der zweiten Schwelle, dass das Angebot an Absolventen der Berufsausbildung mit den Arbeitsplätzen im Beschäftigungssystem *quantitativ* in Einklang zu bringen ist. Entsprechend betrachtet die qualitative Abstimmung⁴ die Kongruenz zwischen der betrieblichen Tätigkeit als Erwerbstätiger

⁴ Kapitel 2.4. beschäftigt sich über die hier erwähnten Abstimmungsebenen hinaus mit der weiteren Unterscheidung nach vertikaler und horizontaler Abstimmung, die MERTENS/PARMENTIER (1988) vorschlagen.

und den in der Ausbildung vermittelten Inhalten (vgl. MERTENS/PARMENTIER 1988, S. 470ff.). Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie in pädagogisch orientierten Verbleibstheorien zu finden sind, bleiben hier unberücksichtigt.

Als weiteres Beispiel für eine weitgehend ökonomisch orientierte Verbleibsstudie kann die Studie von BÜCHEL/WEIBHUHN (1997, S. 17f.) herangezogen werden, die sich mit dem Begriff der „Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung“ als Verbleibskriterium beschäftigt. Zentrales Anliegen dieses Beitrags ist es, individuelle Einkommensnachteile und gesamtwirtschaftliche Ressourcenverschwendung aufzuzeigen, die durch „unterwertige“ Beschäftigung überqualifizierter Hoch-/Fachhochschulabsolventen sowie von Abgängern des Dualen Systems (DS) entstehen. Darüber hinaus lässt sich ein gelungener Übergang in das Beschäftigungssystem durch zahlreiche weitere Größen – wie z.B. die Sicherheit des Arbeitsplatzes, das „Einkommen“ oder der „Berufs- bzw. Beschäftigungsstatus“ – messen, die ebenfalls einen eindeutigen Bezug zur Ökonomie aufweisen (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 75).

Aus Sicht der Pädagogik ist der berufliche Verbleib nach der Ausbildung anhand von Kriterien zu beurteilen, welche die Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit berücksichtigen. Beispielsweise untersucht die subjektorientierte Übergangsforschung Anpassungsprobleme des Individuums an Normen des Beschäftigungssystems sowie den Aufbau neuer Identitätsmerkmale im Rahmen der Erwerbstätigkeit (vgl. KUTSCHA 1990, S. 117). Allerdings gelingt es dieser Forschungsdisziplin nicht, ein schlüssiges Verbleibskriterium abzuleiten (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 81). Fraglich erscheint indes, ob die Trennung in ökonomische und pädagogische Verbleibskriterien überhaupt notwendig ist bzw. inwieweit sich eine praktikable Verbleibstheorie dadurch auszeichnet, dass sie die Sichtweisen beider Wissenschaften miteinander verbindet.

Ein detailliertes Konzept des beruflichen Verbleibs unter Berücksichtigung ökonomischer und insbesondere pädagogischer Aspekte liefern PLATH, KÖNIG und JUNGKUNST (1996, S. 247ff.) in ihrer Untersuchung zur „beruflichen und sozialen Integration“ jugendlicher Rehabilitanden. Diese stellt heraus, dass neben der *beruflichen* Integration behinderter Jugendlicher die *soziale Integration* in das System Betrieb für die Entwicklung des Individuums von weitaus größerer Bedeutung ist. Während die berufliche Integration über Kriterien wie z.B. den Einstieg in eine Berufstätigkeit, die der Ausbildung entspricht, definiert wird, zeichnet sich die soziale Eingliederung insbesondere durch Anerkennung der Kollegen, persönliche Zufriedenheit etc. aus (vgl. PLATH ET AL. 1996,

S. 267). Problematisch erscheint jedoch, dass ökonomische und pädagogische Faktoren in der Studie nicht unabhängig voneinander untersucht werden und die Definition der Komponente „soziale Integration“ eher willkürlich gewählt wird (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 86).

ZIMMERMANN (1999a) verwendet schließlich das Kriterium der *beruflichen Eingliederung* für den erfolgreichen Übergang in das Beschäftigungssystem, das sich durch eine konsistente Berücksichtigung und Abgrenzung ökonomischer und pädagogischer Determinanten auszeichnet. Gleichzeitig gelingt es ihm – im Gegensatz zu PLATH ET AL. –, die Operationalisierung der pädagogischen Komponente in einzelne Kriterien der Persönlichkeitsentwicklung theoretisch abzuleiten. Entsprechend beinhaltet der hier gewählte Verbleibsbegriff die ökonomische Komponente *„Erwerbsstatus“* neben der pädagogischen Dimension *„Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext“*. Der Terminus *„Erwerbsstatus“* unterscheidet zwischen den Ebenen *„erwerbstätig“*, *„erwerbslos, aber erwerbssuchend“* und *„nicht erwerbssuchend“*, wobei für die Beurteilung der beruflichen Eingliederung lediglich die Kategorie *„erwerbstätig“* Relevanz besitzt. Die Arbeit folgt so der Auffassung, dass Persönlichkeitsentwicklung erst dann vollzogen wird, wenn das Individuum seine Existenzsicherung selbständig betreiben kann (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 24ff.).

Die Operationalisierung der pädagogischen Komponente erfolgt unter Rückgriff auf die *Selbstbestimmungstheorie*, die eine begrenzte Anzahl persönlichkeitsrelevanter Merkmale benennt (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 33). Ausgehend von der zentralen Annahme, dass der Mensch von Natur aus Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt verinnerlicht, um sich selbst als Mitglied in diese einzufügen (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 227), lassen sich drei dem Menschen angeborene Grundbedürfnisse identifizieren:

Das Bedürfnis nach Erfahrung eigener *Kompetenz*⁵ beinhaltet die Erprobung und Ausweitung erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Streben nach *Autonomie* umfasst die individuelle Selbstbestimmung, die sich durch Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ausdrückt. Nicht zuletzt benötigt der Mensch als *„soziales Wesen“* die Erfahrung *sozialer Eingebundenheit* in die Gesellschaft (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 229) bzw. in das System *„Betrieb“* im berufspädagogischen Kontext.

⁵ Der Begriff der *Kompetenz* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das individuelle Erleben eigener Fähigkeiten bzw. Erfolge.

Basierend auf der Hypothese von DECI und RYAN (1993, S. 229), dass Entwicklungsprozesse nur dann vollzogen werden, wenn diese Grundbedürfnisse erfüllt sind, nutzt ZIMMERMANN (1999a, S. 43ff.) die drei Merkmale zur Operationalisierung der Komponente „Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext“ in „seinem“ Verbleibsbegriff und formuliert die zentrale Hypothese der Selbstbestimmungstheorie übertragen auf berufliche Zusammenhänge wie folgt:

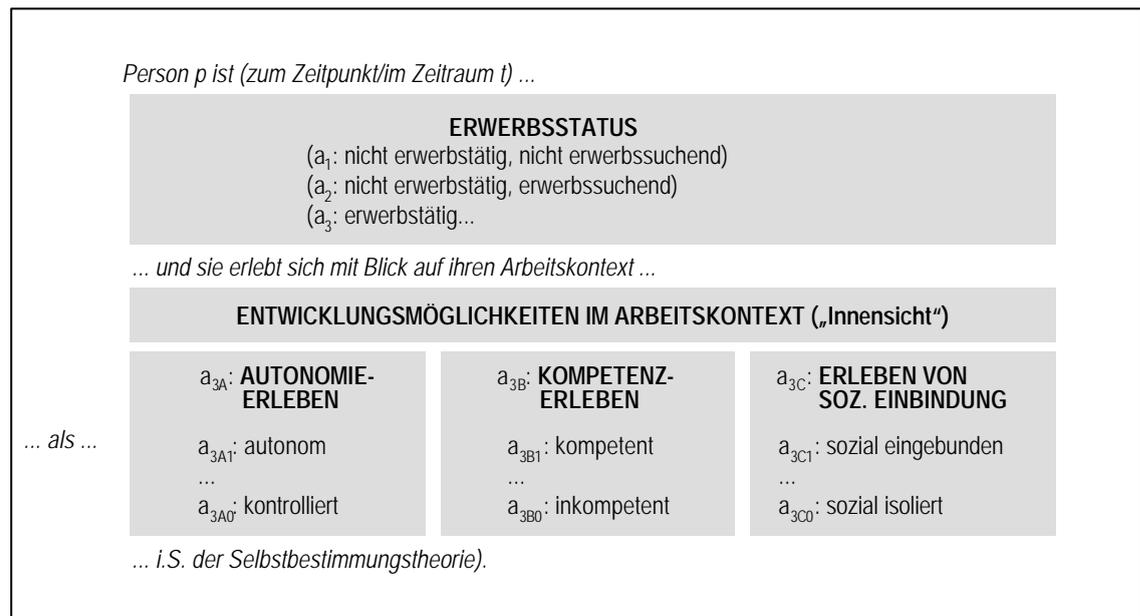
„Je mehr der berufliche Kontext (einschließlich der Arbeitsaufgaben und ihren Anforderungen, den Kollegen und Vorgesetzten, also der arbeitsbezogenen „Objekte“) das Erleben von (1) Autonomie, (2) Kompetenz und (3) sozialer Einbindung unterstützt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens selbstbestimmter Verhaltensregulation und einer Entwicklung des Selbst (...)“ (ZIMMERMANN 1999a, S. 43).

Die Erhebung der drei Dimensionen muss dabei aus der Innensicht erfolgen, d.h. dass das *individuelle* und damit *subjektive Erleben* von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung als Maßstab für die Qualität beruflicher Eingliederung heranzuziehen ist, anstatt sie anhand objektiver Kriterien abzuleiten (vgl. ZIMMERMANN 1999a, S. 46).

ZIMMERMANN (1999a, S. 43) distanziert sich – auch hier unter Rückgriff auf DECI und RYAN – dabei deutlich von dem Vorwurf, dass Individuen durch die Gesellschaft beliebig formbar seien, da die „Internalisierung externer Vorgaben“ auch von weiteren zusätzlichen Faktoren in ihrer individuellen Lebensgeschichte abhängt.

Einen zusammenfassenden Überblick über den Begriff der beruflichen Eingliederung bietet die folgende Abb. 5, die unterschiedliche ökonomische Konsequenzen nach der Berufsausbildung (erwerbstätig bis nicht erwerbstätig und auch nicht erwerbssuchend) aufzeigt. Darüber hinaus stellt sie ebenfalls für das Erwerbsverhältnis selbst verschiedene Bestimmungsfaktoren der Persönlichkeitsentwicklung im Beruf (z.B. vom Erleben der Autonomie bis zur Kontrolle, etc.) heraus. Ein *erfolgreicher* Verbleib ist jedoch nach ZIMMERMANN (1999a, S. 48ff.) lediglich dann gegeben, wenn das Individuum nach der Ausbildung eine Erwerbstätigkeit findet, in der es sich kompetent, autonom und sozial eingebunden fühlt.

Abb. 5: Darstellung des Begriffs der beruflichen Eingliederung



Quelle: ZIMMERMANN 1999a, S. 49

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich ZIMMERMANN's Begriff der „beruflichen Eingliederung“ aufgrund seiner umfangreichen theoretischen Fundierung sowie der inhaltlichen Affinität zum Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung als Theoriebasis für die Explikation nutzen lässt. Folglich ist das Explikat an dieser Stelle einfürend wie folgt zu beschreiben:

*Qualifizierung soll als beschäftigungsadäquat gelten, wenn der **Einstieg** in ein Beschäftigungsverhältnis **gelingt**, in dem sich **Kompetenz**, **Autonomie** und **soziale Einbindung** erfahren lassen.*

Unter Berücksichtigung der eingangs für die Explikation zugrunde gelegten Adäquatheitskriterien – dass z.B. das Explikat beschäftigungsadäquater Qualifizierung als Ansatzpunkt für die Umsetzung des Konzepts anwendbar und daneben fruchtbar für möglichst viele Umsetzungsvorschläge sein soll – erscheint es notwendig, diese erste Annäherung an den Inhalt des Konzepts noch stärker zu differenzieren. In den nachfolgenden Kapiteln werden daher weitere Kriterien aufgezeigt, die das hier gewählte Explikat erweitern und gleichzeitig Schwerpunktsetzungen für die anschließende Umsetzung ermöglichen.

2.3. Betrachtung unterschiedlicher Ebenen der Beschäftigungsadäquanz

Wie bereits angesprochen, zeichnet sich eine mögliche Begriffsfindung dadurch aus, dass sie zahlreiche Sichtweisen berücksichtigen muss, die es nun zu systematisieren gilt. So kann einerseits die Priorität darauf gesetzt werden, dass die Ausbildung sowohl quantitativ als auch qualitativ an den Bedarf der Wirtschaft angepasst wird. Andererseits lässt sich darunter verstehen, den einzelnen Jugendlichen so an einen Beruf heranzuführen, dass er seine Zukunftschancen realistisch einschätzen lernt (vgl. Ergebnisse der Experteninterviews S. XXf. im Anhang). Ergänzend wird deshalb das bereits gewählte Explikat unter verschiedenen systematisierenden Perspektiven, wie z.B. im folgenden aus Makro- oder Mikrosicht, betrachtet. Als Ergebnis entstehen so unterschiedliche Arbeitsdefinitionen, die folglich auch differierende Umsetzungsschwerpunkte ermöglichen.

In diesem Kapitel wird zunächst die Unterscheidung unter Berücksichtigung einer in den Wirtschaftswissenschaften bekannten Abgrenzung zwischen Mikro- und Makrosicht vorgenommen. So lässt sich beispielsweise in der Volkswirtschaftslehre zwischen Mikro- und Makroökonomie differenzieren, wobei erstere den Schwerpunkt auf die Betrachtung einzelner Wirtschaftssubjekte setzt, während letztere gesamtwirtschaftliche Größen sowie die Zusammenhänge zwischen ihnen berücksichtigt (vgl. OBERENDER/BÜTTNER 1997, S. 572). Zu beachten ist, dass sich die makroökonomische Sichtweise dem Grundsatz nach als Resultat aus mikroökonomischen Aktivitäten ableiten lässt, so dass der Übergang zwischen beiden Perspektiven als durchlässig betrachtet werden muss.

Auch verschiedene wirtschaftspädagogische Werke greifen diese Systematisierung auf. So nutzt z.B. KELL (1995, S. 375ff.) in Anlehnung an BRONFENBRENNER die Abgrenzung unterschiedlicher Systemebenen, um die Organisation der Berufsbildung zu erläutern. Ausgehend vom Individuum, das einerseits als Auszubildender andererseits als Berufsschüler Arbeits- und Lernprozesse durchläuft, werden zwei *Mikrosysteme* – Arbeitsplatz und Lernplatz – definiert, in denen sich berufliche Ausbildung vollzieht. Die Mikrosysteme sind ihrerseits in die *Mesosysteme* Betrieb und Schule eingebettet, woraus sich nicht nur organisatorische und rechtliche Zuständigkeiten, sondern auch unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten der Ausbildung ergeben. Als *Exosysteme* wirken jeweils Beschäftigungs- und Bildungssystem auf Betrieb bzw. Schule ein, womit konträre Anforderungen an die Ausbildung herangetragen werden können. Schließlich

ist das Beschäftigungssystem in ein *Makrosystem* von Strukturen der Gesellschaft und insbesondere der Wirtschaft eingebettet, während das Bildungssystem von Weltanschauungen, Normen und der jeweiligen Kultur beeinflusst wird.

Trotz der von KELL (1995, S. 375ff.) verdeutlichten Mehrschichtigkeit des Ebenenmodells erscheint dieses für die Unterscheidung von Mikro- und Makroebene der Beschäftigungsadäquanz wenig sinnvoll, da hier eine sehr breite Differenzierung der Ebenen zugrunde gelegt wird, die zu einem hohen Detaillierungsgrad möglicher Explikationen beschäftigungsadäquater Qualifizierung führen würde. Des Weiteren basiert KELL's Modell auf der grundlegenden Dualität von Bildungs- und Beschäftigungssystem mit jeweils separaten Zielen, die unter Rückgriff auf die Argumentation von HEID sowie die Koinzidenzthese der DFG Senatskommission (vgl. Kapitel 2.2.1.) nicht weiter verfolgt werden soll.

Für die weitere Untersuchung des Konzepts erscheint es daher praktikabel, lediglich zwischen Mikroebene – i.S. der Betrachtung von Individuen bzw. ihrer individuellen Qualifikationen – und Makroebene als der Aggregation dieser auf regionaler Ebene zu unterscheiden. Diese Differenzierung entspricht auch der Vorgehensweise von MERTENS (1988, S. 17) zur Abgrenzung von Märkten, in der verdeutlicht wird, dass Mikromärkte lediglich eng begrenzte Ausschnitte der Wirklichkeit darstellen, während unter Makromärkten ganze Volkswirtschaften zu verstehen sind.

Für die Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung bedeutet diese Unterscheidung, dass z.B. aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive die Frage zu stellen ist, wie viele Auszubildende einer bestimmten Qualifikation (bzw. eines Berufs) die Region benötigt (Makroebene), während auf der Mikroebene die Priorität darauf zu legen ist, dass dem Einzelnen die jeweiligen Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden, die ihm den Einstieg in ein regional angebotenes Beschäftigungsverhältnis ermöglichen.

2.3.1. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive (Makroebene)

Die zentrale Frage zur Beurteilung beschäftigungsadäquater Qualifizierung aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive lautet: Sind Angebot und Nachfrage beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem quantitativ und qualitativ ausgeglichen? Damit einher geht das Problem, ob sich die erworbenen Kompetenzen im Beschäftigungssystem als Qualifikationen einbringen lassen, allerdings unter Berücksichtigung

möglichst allgemein gefasster Kriterien, die die individuumsübergreifende Beurteilung erlauben. Derartige Aussagen konzentrieren sich i.d.R. auf die Auswertung statistischer Daten z.B. bezüglich Branchen, Berufen, Tätigkeiten oder formalen Qualifikationen (vgl. ALEX 1999, S. 6).

Von den in Kapitel 1.1. angesprochenen Umsetzungsvorschlägen könnten beispielsweise Aussagen über die Entwicklung der Tätigkeitsstruktur in den nächsten Jahren (vgl. DOSTAL/REINBERG 1999) sowie gesamtwirtschaftliche Entwicklungstendenzen der Ausbildung in Sachsen (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 365f.) unter die Makroebene subsumiert werden. Daneben lassen sich auch qualitative Aussagen zu aktuellen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, wie sie z.B. in der dritten „Frühjahrs-umfrage“ des Instituts der deutschen Wirtschaft ermittelt wurden, unter dieser Perspektive betrachten (vgl. LENSKE/WERNER 1999). Jedoch bleibt hier zu berücksichtigen, dass der Ausgleich von Angebot und Nachfrage z.B. nach Absolventen mit ausreichenden Kenntnissen von Informations- und Kommunikationstechniken oder Fremdsprachen nur schwer statistisch erhoben und damit auf der Makroebene eingeschätzt werden kann.

Die gesamtwirtschaftliche Beurteilung beschäftigungsadäquater Qualifizierung setzt somit voraus, dass Angebot und Nachfrage anhand der gewünschten Kriterien empirisch zu ermitteln sind. Dies ist auf Berufs- oder Bildungsabschlussebene sicherlich möglich, da hier verschiedene Kompetenzbündel in einer Einheit (z.B. dem Beruf etc.) zusammengefasst sind. Bei differenzierteren Größen, wie beispielsweise inhaltlichen Ausbildungsschwerpunkten oder zu vermittelnden Einzelkompetenzen, lässt sich dieses Vorhaben jedoch nur schwer realisieren. Aussagen auf der Makroebene entsprechen folglich in der Regel „längerfristigen strukturellen Entwicklungstendenzen“ (ALEX 1999, S. 7), für die bereits ausreichendes empirisches Datenmaterial vorliegt.

2.3.2. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung aus der Perspektive des Individuums (Mikroebene)

In Abgrenzung zur gesamtwirtschaftlichen Perspektive weist ALEX (1999, S. 7) darauf hin, dass differenzierte Aussagen zu Qualifikationsanforderungen und –inhalten auf der Mikroebene notwendig sind, so dass einzelne Kompetenzbündel in ihrer Binnenstruktur näher betrachtet werden müssen. Laut Aussage des BMBF soll dies über die möglichst empirische Erfassung der Anforderungen des Beschäftigungssystems erfolgen, die An-

satzpunkte für eine „bedarfsgerechte Präzisierung und Flexibilisierung der Aus- und Fortbildungsberufe“ bietet und in diesem Zusammenhang neue Beschäftigungsfelder identifiziert (vgl. ALEX 1999, S. 7).

Die frühzeitige Ermittlung möglicher Qualifizierungsinhalte steht im Mittelpunkt der bereits in Kapitel 1.1. angesprochenen Überlegungen des BIBB zum Aufbau eines „Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung“ (vgl. ALEX/BAU, 1999). Daneben kann auch hier wieder die Studie von LENSKE/WERNER (1999) angeführt werden, die primär Aussagen zu notwendigen Anforderungen der Unternehmen an die Absolventen des DS darstellt.

Die zentrale Sichtweise der Mikroebene lässt sich vor diesem Hintergrund zunächst in der folgenden Frage formulieren: Welche Voraussetzungen muss das Individuum erfüllen, damit ihm der Einstieg in das Beschäftigungssystem mit seinen vielschichtigen Anforderungen gelingt? Es wird deutlich, dass diese Frage eng mit dem Begriff der „Beschäftigungsfähigkeit“ verbunden ist (vgl. DIETZEN 1999, S. 57, ROSENAU 2000, S. 132).

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die bisherige Betrachtung der Mikroebene auf die ökonomische Dimension der in der Arbeit gewählten Theoriegrundlage nach ZIMMERMANN (1999a) beschränkt bleibt. Es werden lediglich die Voraussetzungen betrachtet, die das Individuum zum Erreichen der Erwerbstätigkeit benötigt.

Zur Beschreibung der pädagogischen Komponente ist deshalb weiterhin die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung im Beruf in das Explikat der *beschäftigungsadäquaten Qualifizierung aus der Perspektive des Individuums* aufzunehmen. Da nach Meinung ZIMMERMANN's (1999a, S. 46) die „Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext“ – anhand des individuellen Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung – als originär auf der Mikroebene anzusiedelnde Kriterien aufzufassen sind, lassen sie sich problemlos in die mögliche Begriffsbildung integrieren.

Die Modifikation des bereits gewählten Explikats könnte daher wie folgt lauten:

*Qualifizierung soll als beschäftigungsadäquat gelten, wenn sie es „jedem“⁶
jungen Menschen aufgrund der in der Ausbildung erworbenen Qualifikatio-*

⁶ Das Wort „jeder“ ist an dieser Stelle zu relativieren, da selbstverständlich nur die Jugendlichen in das Explikat einbezogen werden, die auch tatsächlich einen Einstieg in das Beschäftigungssystem gegenüber sonstigen Alternativen (Auslandsaufenthalt, etc.) anstreben.

nen ermöglicht, in ein Beschäftigungsverhältnis einzusteigen, in dem er Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung erfährt.⁷

Aufgrund der eingangs erwähnten Durchlässigkeit der Trennung zwischen Mikro- und Makroebene ist es möglich mit Hilfe der Aggregation beschäftigungsadäquat qualifizierter Individuen auf die gesamtwirtschaftliche Situation zu schließen. Allerdings wird in diesem Bericht die These vertreten, dass eine derartige Beurteilung erst in einem zweiten Schritt zu vollziehen ist, wenn der Inhalt des Konzepts detailliert erfasst und insbesondere umgesetzt wurde. Vorschläge zu Umsetzungs- und Steuerungsmöglichkeiten sollten daher zunächst auf der Mikroebene ansetzen.

2.4. Betrachtung unterschiedlicher Dimensionen der Differenzierung von Qualifikationen

Problematisch erscheint an dieser Stelle, dass mit der Entscheidung für den Qualifikationsbegriff noch keine endgültige Aussage darüber getroffen ist, an welchen Qualifizierungsinhalten beschäftigungsadäquate Qualifizierung letztendlich real anzusetzen hat. LISOP (1999, S. 335) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass insbesondere im täglichen Sprachgebrauch die Bedeutung des Terminus zwischen formalisierten Qualifikationen in Form von Bildungsabschlüssen oder Berufen und nicht formalisierten, z.B. in Form von Zusatzqualifikationen variiert. Zur Lösung des Problems soll der Begriff selbst noch einmal einer horizontalen, vertikalen und lateralen Differenzierung unterzogen werden, wie sie bei MERTENS/PARMENTIER (1988, S. 470 ff.) und BLUM/WITT (1999, S. 15 ff.) vorgeschlagen wird, um letztendlich konkrete Ansatzpunkte für die Diskussion von Umsetzungsmöglichkeiten des Konzepts zu erhalten.

2.4.1. Zur horizontalen Differenzierung der Qualifikationen

Bei der horizontalen Differenzierung geht es um eine Unterscheidung der Qualifikationen nach rechtlichen Inhalten bzw. Tätigkeitsfeldern. In der dualen Ausbildung stellen die jeweiligen Ausbildungsberufe, in der vollzeitschulischen Ausbildung die Fachrichtungen derartige Qualifikationskonzepte dar (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 15).

⁷ Es wird deutlich, dass diese Arbeitsdefinition im Kontinuum zwischen Mikro- und Makroebene ansetzt, da sie zwar grundsätzlich vom Individuum ausgeht, aber die möglichst umfangreiche Qualifizierung vieler Jugendlicher beabsichtigt.

Beschäftigungsadäquate Qualifizierung wäre in diesem Zusammenhang danach zu beurteilen, ob „jedem“ Auszubildenden aufgrund der rechtlich festgelegten Inhalte des Ausbildungsberufs der Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis gelingt, in dem er sich kompetent, autonom und sozial eingebunden fühlt.

Unter Berücksichtigung der zunehmend erkennbaren „Entberuflichungstendenzen“ durch die wachsende Forderung nach überfachlichen Qualifikationen (vgl. WERNER 1999, S. 66) erscheint es allerdings fraglich, inwieweit eine Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung auf Basis von Ausbildungsberufen möglich ist, da ein Abschluss nicht unmittelbar gewährleistet, dass sich der Auszubildende auch kompetent zur Tätigkeitsausübung fühlt, wenn ihm geforderte Zusatzqualifikationen z.B. im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken fehlen.

Des Weiteren führt die Identifikation neuer Beschäftigungsfelder (vgl. PARMENTIER 1996, S. 24f.) dazu, sich bei der Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung auf Basis von Berufsabschlüssen in unmittelbare Abhängigkeit zur (Neu-)Ordnung zu begeben, was für die Realisierung der Zielgröße in beruflichen Schulen jedoch zunächst von nachrangiger Bedeutung zu sein scheint. In dieser Arbeit wird daher die Meinung verfolgt, dass die Diskussion erst auf grundsätzlicher Inhaltsebene zu führen ist, bevor die rechtliche Absicherung und damit ordnungspolitische Entscheidungen notwendig sind.

Weitere Aussagen zur Explikation beschäftigungsadäquater Qualifizierung auf Basis dieser Dimension der Qualifikationen enthält Kap. 2.5.; allerdings lässt sich bereits hier festhalten, dass alle drei Unterscheidungsebenen eng miteinander verbunden sind, so dass die Konzentration auf eine Perspektive nicht gleichzeitig andere Betrachtungsebenen und damit auch Umsetzungsmöglichkeiten ausschließt.

2.4.2. Zur vertikalen Differenzierung der Qualifikationen

Die vertikale Differenzierung hingegen zieht den formalen Bildungsabschluss als Qualifikationskriterium zur Beurteilung beschäftigungsadäquater Qualifizierung heran (vgl. BLUM/WITT 1999, S. 16f.). Folglich besteht die zentrale Aufgabe in diesem Kontext darin, eine Übereinstimmung von Absolventen eines Bildungsniveaus (z.B. Hochschulabschluss) mit den Beschäftigungsmöglichkeiten für eben diese Ausbildungsart zu gewährleisten (vgl. MERTENS/PARMENTIER 1988, S. 471).

Zu hinterfragen ist hier, inwieweit der jeweilige Bildungsabschluss ein Individuum dazu veranlassen kann, sich in einem Beruf tatsächlich kompetent, autonom und sozial eingebunden zu fühlen. Unbestritten bleibt dabei der grundsätzliche Zusammenhang, dass mit höheren Bildungsabschlüssen anspruchsvollere Tätigkeiten verbunden sind, die u.U. auch ein stärkeres Kompetenzerleben etc. erlauben. Allerdings scheinen dennoch eher inhaltliche Aspekte von Ausbildung und Tätigkeit für die erfolgreiche Berufseingliederung *und* Persönlichkeitsentwicklung verantwortlich zu sein.

Unter Berücksichtigung des zunehmenden Trends zur Höherqualifizierung sowie dem gleichzeitigen Bedeutungsverlust von Bildungsabschlüssen in einzelnen Branchen (z.B. der IT-Branche) (vgl. Ergebnisse der Experteninterviews S. XXff. im Anhang) ist zu untersuchen, inwieweit das Beschäftigungssystem ausreichend Arbeitsplätze für die einzelnen Absolventen des Bildungssystems anbieten kann bzw. dies überhaupt soll. Eine Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung auf Basis von Bildungsabschlüssen kann in dem Zusammenhang ebenfalls als weniger bedeutsam beurteilt werden, da Bildungsabschlüsse erst im zweiten Schritt an veränderte inhaltliche Anforderungen anzupassen sind.

2.4.3. Zur lateralen Differenzierung der Qualifikationen

Abschließend soll eine weitere Differenzierung des Qualifikationsbegriffs vorgestellt werden, die lateral zur horizontalen und vertikalen Betrachtung zu verstehen ist. Nach BLUM/WITT (1999, S. 19) steht hier die zunehmende Bedeutung von fach- und niveauübergreifenden Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt, die mittlerweile in nahezu allen Ausbildungsberufen und –ebenen integriert sind.

Die Autoren heben darunter neben der Vermittlung allgemeiner Fachkenntnisse (z.B. Informations- und Kommunikationstechniken, Software- und Rechtskenntnisse) das Erlernen von Methodenkompetenz, wie beispielsweise Problemlösungsfähigkeit oder vernetztes Denken, hervor. Auch der Begriff der Selbst- und Sozialkompetenz, der sich u.a. durch Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie durch Selbständigkeit und Kreativität ausdrückt, ist unter lateraler Qualifikation zu verstehen.

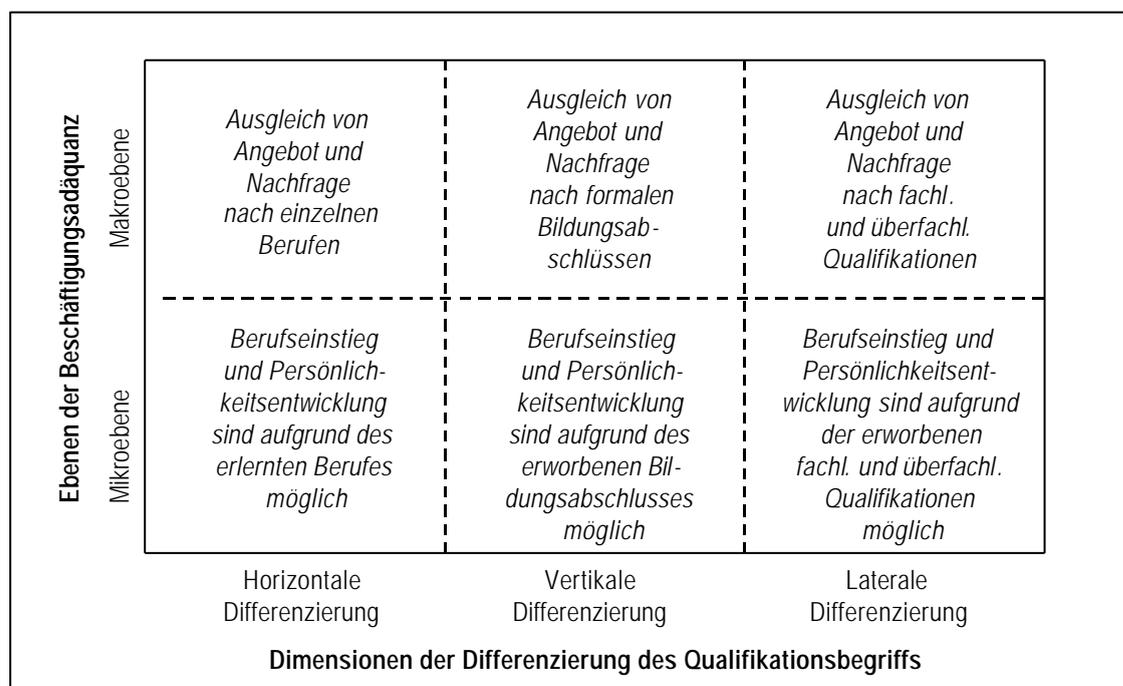
MERTENS/PARMENTIER (1988, S. 472) sprechen in diesem Zusammenhang von qualitativer Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die allerdings gleichbedeutend voraussetzt, dass die Inhalte der Ausbildung mit geforderten Anforderungen der zukünftigen Tätigkeit übereinstimmen.

In dem vorliegenden Beitrag wird die These verfolgt, dass beschäftigungsadäquate Qualifizierung an dem Ziel der Vermittlung lateraler Qualifikationen ansetzen und die Inhalte der Ausbildung im Rahmen bestehender und i.d.R. als Minimalforderungen formulierter Ordnungsmittel so gestalten sollte, dass dem Auszubildenden aufgrund seiner fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Berufseinstieg gelingt. Darauf aufbauend lassen sich in einem zweiten Schritt Entscheidungen über die Schaffung neuer Berufe bzw. Bildungsabschlüsse treffen, so dass auch hier die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Qualifikationsebenen gewährleistet ist.

2.5. Zusammenfassung zum Explikat der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung

Die in dem Bericht gewählte Vorgehensweise soll ein möglichst breites Fundament für die Explikation des Konzepts der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung aufbauen. Vor diesem Hintergrund wurde ein theoretisch fundiertes Explikat des Begriffs vorgestellt, das anhand der Kriterien Mikro- versus Makroebene sowie horizontaler, vertikaler und lateraler Differenzierung des Qualifikationsbegriffs zunehmend stärker eingegrenzt wurde. Die folgende Abb. 6 stellt noch einmal eine zusammenfassende Übersicht über mögliche Explikate beschäftigungsadäquater Qualifizierung dar.

Abb. 6: Mögliche Explikate beschäftigungsadäquater Qualifizierung



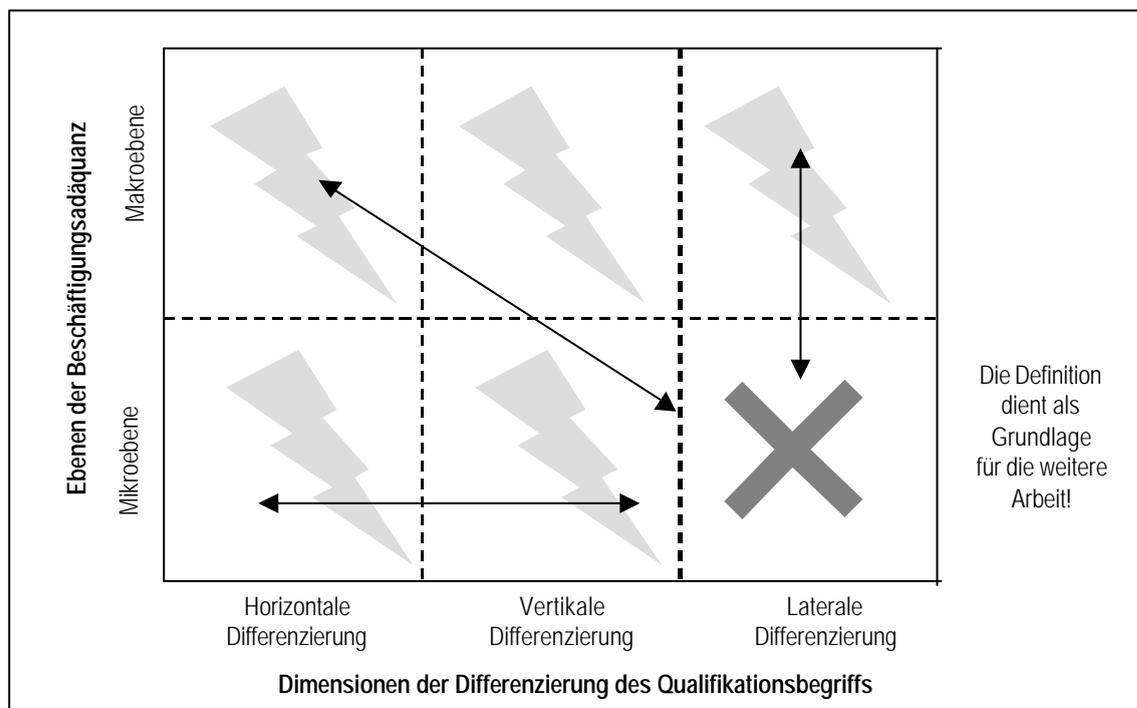
Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Trotz dieser Vielzahl an Inhalten bietet es sich an, die Umsetzung und Steuerung des Konzepts an der Begriffsbestimmung zu orientieren, die auf der Mikroebene ansetzt und die laterale Differenzierung des Qualifikationsbegriffs berücksichtigt. Eine mögliche Arbeitsdefinition, die auch als Grundlage für den weiteren Verlauf des Berichts genutzt wird, soll demnach wie folgt lauten:

*Qualifizierung soll als beschäftigungsadäquat gelten, wenn sie es „jedem“ jungen Menschen ermöglicht, aufgrund seiner in der Ausbildung erworbenen **fachlichen und überfachlichen Qualifikationen** in ein Beschäftigungsverhältnis einzusteigen, in dem er Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung erfährt.*

Der Vorteil einer derartigen Begriffsbestimmung liegt darin, dass sich unmittelbar konkrete Maßnahmen ableiten lassen, da mögliche Restriktionen für eine Umsetzung z.B. durch ordnungspolitische Regelungen etc. zunächst unberücksichtigt bleiben. Wie bereits erwähnt, erlaubt die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Explikaten dennoch die empirische Überprüfung auf der Makroebene oder die (Neu-)ordnung von Berufsbildern in einem zweiten Umsetzungsschritt. Diese Entwicklungsrichtungen werden abschließend noch einmal schematisch anhand der folgenden Abb. 7 dargestellt.

Abb. 7: Entwicklungsrichtungen des Explikats im Umsetzungsprozess



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Abschließend ist zu beurteilen, inwieweit die hier im Rahmen der Explikation erarbeitete Begriffssystematik den eingangs erwähnten Adäquatheitskriterien gerecht wird. Festzuhalten ist daher zunächst, ob Explikandum und Explikat synonyme Verwendung finden können. Da die Begriffstabelle mögliche Inhalte für beschäftigungsadäquate Qualifizierung vorgibt, kann dieses Kriterien als erfüllt angesehen werden. Ohne dass der Name explizit fällt, ist zu bestätigen, dass eine Ausbildung, die aufgrund vermittelter fachlicher und überfachlicher Qualifikation den Einstieg in eine Erwerbstätigkeit gewährleistet, in der Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung zu erleben sind, den Vorstellungen, die beschäftigungsadäquater Qualifizierung zugrunde liegen, gerecht wird.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Definition (bzw. die Begriffstabelle mit ihren unterschiedlichen Definitionsansätzen) umfangreiche Maßnahmen zur Umsetzung des Konzepts zulässt und zudem eine breite und dennoch fruchtbare Diskussion darüber ermöglicht. So kann beschäftigungsadäquate Qualifizierung nicht nur aus der Sicht der Schule, wie sie im Mittelpunkt von Kapitel 3 steht, betrachtet werden, sondern daneben auch bei sekundären Datenanalysen über die wirtschaftliche Entwicklung in der Region ansetzen. Festzuhalten ist deshalb, dass sie für den vorab definierten Anwendungsbe- reich eine konstruktive Diskussionsbasis liefert.

Allein das Kriterium der Einfachheit der Definition scheint – wie aus den Experteninterviews (vgl. S. XXIII) hervorgeht – nicht vollständig erfüllt zu sein, da die erarbeitete Begriffstabelle ein komplexes Konstrukt darstellt, das zur praktischen Anwendung umfangreicher Erläuterungen bedarf. Allerdings kann verweisend auf CARNAP und STEGMÜLLER (1959, S. 15) festgehalten werden, dass dieses Kriterium nur soweit erfüllt sein muss, wie es die übrigen Kriterien gestatten, und somit im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie nicht primär zu verfolgen ist.

Der nachfolgende Abschnitt zeigt nun erste Überlegungen für die Umsetzung und Steuerung des Konzepts beschäftigungsadäquater Qualifizierung in der beruflichen Schule auf.

3. Operationalisierung der Leitidee einer beschäftigungsadäquaten Qualifizierung auf der Grundlage des Balanced Scorecard-Ansatzes

Aufbauend auf der in Kapitel 2 ausgewählten Arbeitsdefinition beschäftigungsadäquater Qualifizierung werden im folgenden Abschnitt Möglichkeiten ihrer Operationalisierung untersucht. Dabei ist zunächst festzustellen, dass zahlreiche Innovationsansätze, die gegenwärtig die bildungspolitische Diskussion dominieren, zur Umsetzung dieses Konzepts beitragen können. So fördert beispielsweise der Einsatz *komplexer Lehr-Lern-Arrangements* in der Unterrichtspraxis neben der Vermittlung fachlicher insbesondere auch überfachliche Qualifikationen (vgl. ACHTENHAGEN 1992, S. 4ff.). Des Weiteren kann sich das *Angebot von Zusatzmodulen* in der Erstausbildung – neben den in den Ordnungsmitteln vereinbarten Inhalten – positiv auf den beruflichen Verbleib der Auszubildenden im Beschäftigungssystem auswirken (vgl. LENSKE/WERNER 1999, S. 32ff.). Auch die Intensivierung der *Kooperation zwischen den einzelnen Lernorten* des Dualen Systems trägt dazu bei, dass berufliche Handlungskompetenz effektiver vermittelt werden kann (vgl. EULER 1999, S. 12).

Zahlreiche weitere innovative Konzepte lassen sich anführen, die alle ihren eigenen Beitrag zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung im gewünschten Kontext leisten. Diese Ansätze verfolgen die gewählte Aufgabenstellung jedoch teilweise nur unter Berücksichtigung einer einzelnen Dimension des Möglichkeitsspektrums. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel angestrebt, ein Instrument zu entwickeln, das die in Kapitel 2 erarbeitete Arbeitsdefinition inhaltlich operationalisiert sowie einen flexiblen Rahmen für die Umsetzung des Konzepts bietet, in dem unterschiedliche Innovationsansätze Berücksichtigung finden können. Als aussichtsreiche Grundlage für ein derartiges Vorhaben bietet sich die Nutzung des Balanced Scorecard-Ansatzes an, den das folgende Kapitel überblicksweise darstellt.

3.1. Die Balanced Scorecard als Instrument zur ganzheitlichen Strategieumsetzung im Unternehmen

Die Balanced Scorecard (BSC) wurde in den 1990er Jahren von KAPLAN und NORTON (1997) als strategisches Managementkonzept für die Unternehmensführung entwickelt. Ihre Besonderheit gegenüber anderen Instrumenten des Controlling besteht darin, dass

sie neben traditionellen quantitativen insbesondere qualitative Größen zur Unternehmenssteuerung berücksichtigt. Auf diese Weise gelingt es ihr, einen Ausgleich („Balance“) zwischen einzelnen unternehmensrelevanten Dimensionen zu schaffen (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 9).

Für die Ausgewogenheit der BSC spricht weiterhin, dass sie nicht allein vergangenheitsorientierte Größen (z.B. in Form der Umsatzrendite) berücksichtigt, sondern gleichfalls zukünftige Aktivitäten in die Betrachtung einbezieht (z.B. die Anzahl neu zu entwickelnder Produkte). Darüber hinaus versucht sie, neben der Messung objektiver Kennzahlen auch subjektive Faktoren (z.B. Kundenzufriedenheit) über Messgrößen zu erfassen, um zusätzlich Aussagen für die Unternehmenssteuerung zu gewinnen (vgl. EDERER 1999, S. 2).

Mit Hilfe der BSC sollen typische Defizite, wie sie bei der Umsetzung von Strategien in Unternehmen häufig zu Tage treten, vermieden werden. Vision bzw. einzelne Strategien von Unternehmen sind i.d.R. zu abstrakt formuliert, um eine problemlose Realisierung gewährleisten zu können. Oftmals findet keine direkte Verknüpfung von Unternehmenszielen und den Bestrebungen einzelner Abteilungen, Teams oder Mitarbeiter statt. Auch die Verteilung von Sach- und Personalressourcen erfolgt zumeist nicht nach strategischen Gesichtspunkten, sondern auf operativer Ebene. Daneben fehlt im allgemeinen die notwendige Kontrolle, ob strategische Ziele auch tatsächlich umgesetzt und erreicht wurden (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 13).

Vor diesem Hintergrund dient die BSC als Instrument zur Kommunikation der Vision und ihrer Verwirklichung durch konkrete Handlungsempfehlungen. Sie übersetzt sie in strategische Ziele und verknüpft diese mit einzelnen Maßnahmen. Auf Basis der Aktionen ist eine Kontrolle der Visionsumsetzung möglich, so dass nicht nur die Realisation der einzelnen Unterziele beurteilt werden kann, sondern insbesondere auch deren Revisionsbedürfnis.

Die BSC bildet folglich eine mögliche Grundlage für organisationales Lernen (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 19, HORVÁTH 1999, S. 1, GREILING 2000, S. 5), da sie die kontinuierliche Abstimmung zwischen Zielen und Maßnahmen verlangt. Auf Basis dieser Rückkopplung über die jeweilige Zielerreichung können Anpassungs- und damit auch Lernprozesse im Unternehmen gesteuert werden. Die Umsetzung der Vision – als angestrebtes Ergebnis – wird auf diesem Weg „in kleinen Schritten“ vollzogen. Die folgende

erwecken“ (vgl. BLEICHER 1999, S. 99). Sie soll folglich dazu beitragen, die Organisation mit ihren Mitarbeitern während eines festgelegten Zeitraums in eine gewünschte Richtung zu lenken. Strategien stellen ihrerseits bereits Vorgaben zur Umsetzung der Vision, z.B. in einzelnen Geschäftseinheiten, dar, zeichnen sich allerdings immer noch durch ihren hohen Abstraktionsgrad aus (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 161).

Um Strategien – und damit auch die Vision – kontinuierlich zu konkretisieren, berücksichtigt die BSC vier verschiedene Perspektiven: die Finanz-, die Kunden-, die Prozess- und die Lern- und Innovationsperspektive. Letztere wird in einigen Literaturquellen auch unter dem Begriff „Potenzialperspektive“ erfasst (vgl. HORVÁTH et al. 2000, S. 10ff.).

Die *Finanzperspektive*, die nach KAPLAN/NORTON (1997, S. 46ff.) oberste Priorität im Unternehmen besitzt, berücksichtigt dabei einzelne strategische Ziele, welche sich aus den finanziellen Interessen der Kapitalgeber ableiten lassen. Unter dieser Dimension werden zumeist finanzwirtschaftliche Kennzahlen berechnet, welche die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens ex-post beurteilen (vgl. LANGENBECK 2000, S. 418). Alle übrigen Ebenen sind im Originalmodell der Finanzperspektive untergeordnet und werden im Hinblick auf die Erfüllung finanzwirtschaftlicher Ziele ausgerichtet.

Darauf Bezug nehmend stellt die *Kundenperspektive* die Frage in den Mittelpunkt, welche Kundenstrukturen erreicht und welche Kundenanforderungen erfüllt werden müssen, um die finanzwirtschaftlichen Ziele zu verwirklichen (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 62ff.). Hier lassen sich Kennzahlen wie der Marktanteil, die Marktdurchdringung, aber auch Kundenzufriedenheitsindizes etc. ermitteln (vgl. LANGENBECK 2000, S. 415).

Die *Prozessperspektive* hingegen rückt die internen Geschäftsprozesse des Unternehmens in das Zentrum der Betrachtung. Sie fragt nach der Ausgestaltung der zur betrieblichen Leistungserstellung relevanten Abläufe und versucht, diese im Hinblick auf die finanzwirtschaftlichen und kundenbezogenen Ziele auszurichten (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 89ff.). Auf diese Weise werden kritische Prozesse erkannt und unter Berücksichtigung der Unternehmensstrategie gestaltet. Zu berücksichtigen ist neben dem Betriebsprozess der Innovationsprozess, der sich z.B. in Form der Identifizierung von Kundenwünschen und deren Umsetzung ausdrückt. Weiterhin ist auch der Kundendienstprozess einer detaillierten Untersuchung zu unterziehen, da hier Serviceleistungen

wie z.B. Garantie- oder Wartungsarbeiten gemäß der Unternehmensvision gestaltet werden können (vgl. EDERER 1999, S. 4).

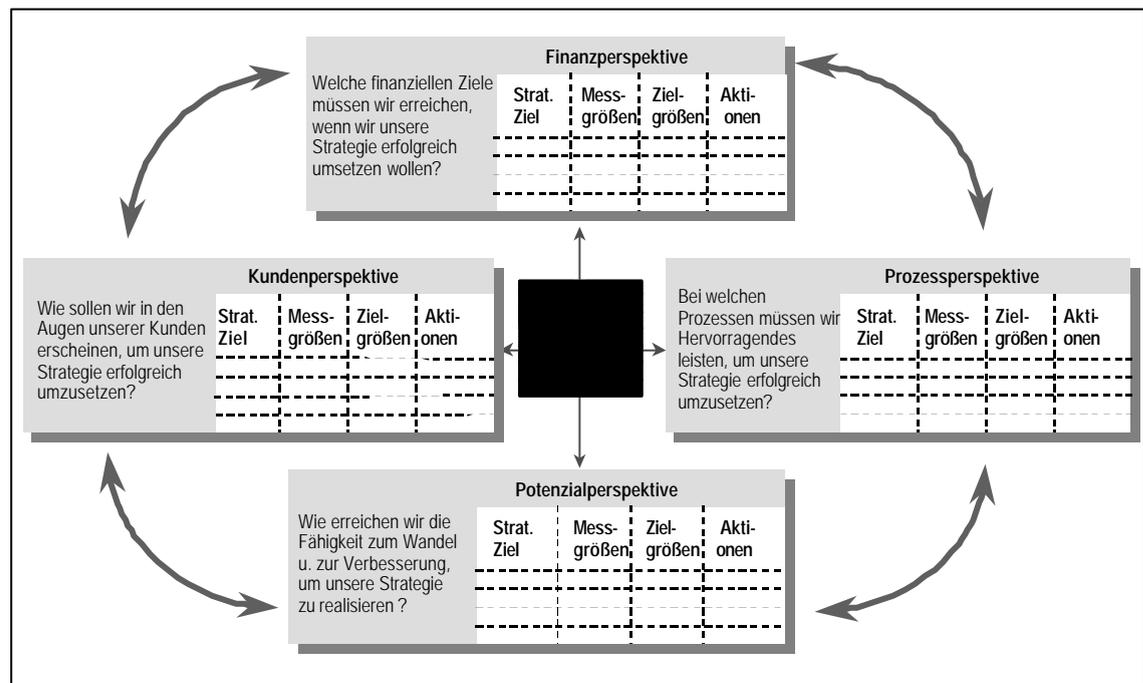
Im Mittelpunkt der Potenzialperspektive⁸ steht die Frage, welche Ziele im Hinblick auf die Mitarbeiter – als wesentlicher „Ressource“ des Unternehmens – erfüllt sein müssen, damit sie aktuellen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen sind und das Lernen der Organisation ermöglichen können (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 11). Unter diese Dimension lassen sich nicht nur Weiterbildungsmaßnahmen, sondern insbesondere Informationsprozesse (z.B. regelmäßiger Informationsaustausch über Intranet) und Organisationsprozesse (z.B. arbeitsorganisatorische Maßnahmen) subsumieren, die zur Motivation und Mitarbeiterzufriedenheit beitragen (vgl. EDERER 1999, S. 4). Obgleich diese Perspektive im Originalmodell von KAPLAN/NORTON (1997) mit der untersten Priorität belegt wird, ist dennoch deutlich hervorzuheben, dass sie keinesfalls vernachlässigbar ist, da sie zahlreiche Wechselbeziehungen zu den weiteren Dimensionen aufweist. Derartige Interdependenzen bestehen gleichfalls zwischen den übrigen Perspektiven, so dass die Umsetzung der Vision ausschließlich durch ein Wechselspiel aller Dimensionen zu erreichen ist (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 121ff.).

Jede dieser Perspektiven ist nach HORVÁTH ET AL (2000, S. 11ff.) anhand von vier Größen zu operationalisieren. Zunächst müssen jeweils *strategische Ziele* abgeleitet werden, welche die Umsetzung der Vision in der jeweiligen Dimension verfolgen. In der Prozessperspektive könnten beispielsweise die Produktstandardisierung oder die Erhöhung der internen Kundenorientierung als Ziel verfolgt werden. Allerdings ist die Anzahl auf maximal fünf Ziele pro Dimension zu beschränken, damit die BSC noch übersichtlich und vor allem realisierbar bleibt. Des weiteren sollten die Ziele aller Dimensionen in Zusammenhang mit der Vision stehen und darüber hinaus Interdependenzen untereinander aufweisen. Sie stehen damit nicht losgelöst voneinander und fördern sich gegenseitig. Ursache-Wirkungsketten erlauben eine Überprüfung der Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Größen. Für jedes strategische Ziel sind anschließend *Messgrößen* zu erarbeiten, anhand derer die Realisierung zu beurteilen ist. Für das angesprochene Beispiel der Produktstandardisierung könnte eine derartige Messgröße als Prozentsatz aus Gleichteilkosten zu den gesamten Materialkosten beste-

⁸ Der Begriff Potenzialperspektive wird in diesem Beitrag – in Anlehnung an einzelne Literaturquellen – synonym zu den Bezeichnungen Lern- und Entwicklungsperspektive, Innovationsperspektive etc. verwendet.

hen. Es sollte allerdings für jedes Ziel lediglich eine Messgröße festgehalten werden, die zusätzlich auch ermittelbar ist. Zu beachten bleibt hier, dass sich derartige Größen insbesondere für qualitative Ziele nur im Rahmen der Diskussion zwischen allen (bzw. zahlreichen) betroffenen Mitarbeitern erarbeiten lassen. Sind die Messgrößen festgelegt, müssen sie durch *Zielwerte* ergänzt werden. Diese stellen vorgegebene Werte dar, die zu einem festgelegten Zielzeitpunkt erreicht sein sollen und somit die Basis für die Zielkontrolle und –revision bilden. Abschließend werden für jede Messgröße *strategische Aktionen* festgelegt, die zur Erreichung der definierten Zielgröße beitragen. Auf der Ebene der BSC können mehrere Aktionen einer Messgröße zugeordnet werden, da i.d.R. verschiedene Handlungen zur Zielerreichung führen können. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das gesamte Grundmodell einer BSC.

Abb. 9: Grundmodell der Balanced Scorecard



Quelle: HORVÁTH ET AL. 2000, S. 11

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die BSC eine vielschichtige Umsetzung der Vision des Unternehmens durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Unternehmensebenen ermöglicht. Vor dem Hintergrund, dass jede Balanced Scorecard unternehmensindividuell zu erstellen ist, besteht die Möglichkeit, auch zusätzliche Perspektiven in die Betrachtung einzubeziehen. Allerdings sollten maximal fünf Dimensionen gewählt werden, um ein ausgewogenes Verhältnis der betrachteten Bereiche zu gewährleisten (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 86).

Auch in der öffentlichen Verwaltung findet die BSC zunehmend Anwendung. Sie unterstützt die Bestrebungen zur Umsetzung einer leistungs- und outputorientierten Steuerung in öffentlichen Institutionen (vgl. WEISE/KÜHNLE 1999, S. 8). Als Ergänzung erfolgt in diesem Sektor oftmals eine Erweiterung des BSC-Grundmodells durch die Politikperspektive an oberster Stelle, da hier politische Entscheidungen und Rahmenbedingungen den Gestaltungsspielraum entscheidend beeinflussen (vgl. WEISE/KÜHNLE 1999, S. 15f.).

Folgerichtig bleibt abschließend festzuhalten, dass der Grundaufbau der BSC als flexibles Raster aufzufassen ist, das zahlreiche Spielräume zur individuellen Gestaltung unter Berücksichtigung der Institutionsspezifika zulässt.

3.1.2. Vorgehensweise zur Umsetzung einer Balanced Scorecard

Die Qualität einer BSC hängt unmittelbar von der Gestaltung des Implementierungsprozesses ab, der sich nach HORVÁTH ET AL. (2000, S. 56ff.) in fünf Phasen aufgliedert.

In einem ersten Schritt der BSC-Implementierung sind zunächst die *strategischen Grundlagen* des Unternehmens zu *klären*. Da die BSC ein Instrument zur Strategieumsetzung ist, muss bereits vorab die grundsätzliche strategische Ausrichtung des Unternehmens festgelegt sein, um sie wirkungsvoll anwenden zu können. In der Regel bildet die Unternehmensvision eine entsprechende Grundlage, allerdings existiert sie oftmals lediglich in den „Köpfen“ der Unternehmensleitung und bleibt damit für eine Vielzahl der Mitarbeiter unklar. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, unvollständige Ansätze strategischer Aussagen vor der BSC-Erstellung zu ermitteln, ggf. Lücken darin zu schließen und diese für die Mitarbeiter zu präzisieren (vgl. HORVÁTH ET AL. 2000, S. 68).

Die zweite Phase der BSC-Implementierung befasst sich mit der *Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen*. Entscheidungen zur grundsätzlichen Gestaltung der BSC (z.B. bezüglich notwendiger Perspektiven etc.) sind in diesem Stadium zu treffen. Eventuell sollte eine Beschränkung der Einführung auf bestimmte Pilot-Bereiche geprüft werden. Darüber hinaus gilt es, an dieser Stelle wesentliche Determinanten für das Management des BSC-Projekts zu klären, wie die Projektorganisation, den Ablauf, das Informations- und Kommunikationskonzept etc. (vgl. HORVÁTH ET AL. 2000, S. 113ff.).

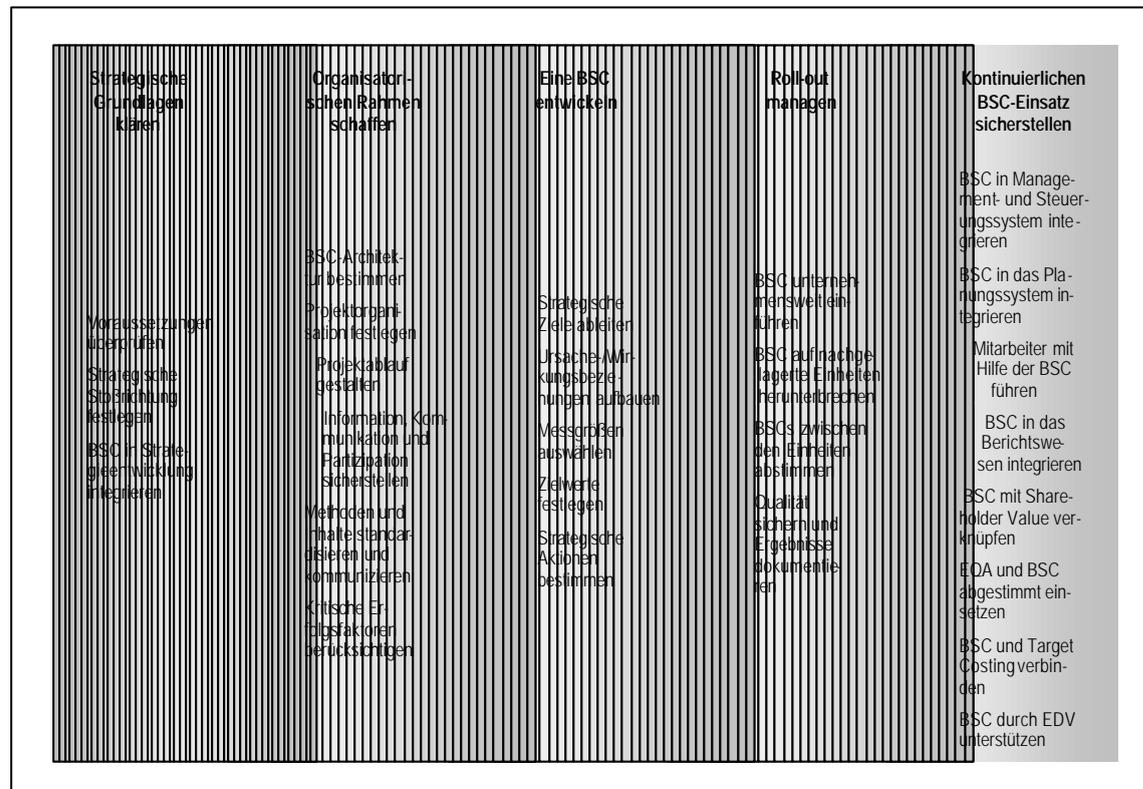
Erst in der dritten Phase wird nun die *BSC* für eine abgegrenzte Organisationseinheit (z.B. Division, Geschäftseinheit etc.) *entwickelt*. Der betroffene Unternehmensbereich durchläuft in diesem Stadium die in Kapitel 3.1.1. angesprochenen Schritte von der Ableitung strategischer Ziele bis hin zur Bestimmung von Maßnahmen und Aktionen und übersetzt auf diese Weise die Strategie der Division in konkrete Handlungen. Obwohl die Vorgehensweise zur Entwicklung einer BSC vergleichsweise einfach erscheint, darf an dieser Stelle nicht unbedacht bleiben, dass sämtliche Parameter des Instruments im Austausch der einzelnen Mitarbeiter zu erarbeiten sind. So werden z.B. strategische Ziele primär von Führungskräften entwickelt, während zur Bestimmung von Mess- und Zielgrößen zusätzlich Fachexperten heranzuziehen sind. Werden letztere nicht frühzeitig in den Implementierungsprozess integriert, können nicht nur Abstimmungs- sondern insbesondere Akzeptanzprobleme der BSC im Unternehmen auftreten (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 133ff.).

In der vierten Phase ist nun der Entwicklungsverlauf aus Phase drei auf alle weiteren Organisationseinheiten, die mit Hilfe des Instruments gesteuert werden sollen, zu übertragen. HORVÁTH ET AL (2000, S. 63) nennen diesen Prozess „den *Roll-out managen*“. Seine Bedeutung besteht neben der unternehmensweiten BSC-Einführung darin, dass Ziele und Aktionen einzelner strategischer Einheiten bezüglich Redundanzen miteinander abgestimmt werden. Des weiteren gelingt es, Unternehmensziele konsequent auf einzelne Unternehmensbereiche herunterzubrechen und sie damit realisierbar werden zu lassen. Der Roll-out auf das Gesamtunternehmen ermöglicht folglich eine weitere Qualitätsverbesserung innerhalb der Strategieumsetzung.

Abschließend ist in Phase fünf der *kontinuierliche Einsatz der BSC sicherzustellen*. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, das Instrument in das Management- und Steuerungssystem zu integrieren. Verantwortlichkeiten für die Erfüllung der BSC-Ziele müssen zugewiesen und die konsequente Umsetzung strategischer Aktionen überprüft werden. Auf Mitarbeiterebene sollten Zielvereinbarungen basierend auf den in der BSC festgelegten Maßnahmen getroffen werden. Nicht zuletzt sind die einzelnen Messgrößen und Kennzahlen in das Berichtswesen des Unternehmens aufzunehmen (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 64). Nur wenn die BSC vollständig in den strategischen Managementprozess integriert ist, gelingt neben der Umsetzung der Strategie auch ihre kontinuierliche Weiterentwicklung und damit der gewünschte Lerneffekt in der Organisation (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 255).

Eine ausführliche Übersicht über die fünf Phasen des Implementierungsprozesses einer BSC stellt die folgende Abbildung dar.

Abb. 10: Die fünf Phasen zur Implementierung einer BSC



Quelle: HORVÁTH ET AL. 2000, S. 56

3.2. Mögliche Potenziale der Balanced Scorecard zur Steuerung von Schulqualität und Schulentwicklung

Bevor die Operationalisierung des Konzepts der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung mit Hilfe der BSC vorgenommen werden kann, ordnet dieses Kapitel das Instrument in den Kontext der Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen ein. Diese Vorgehensweise erscheint sinnvoll, da die Methode zum einen aus dem Managementinstrumentarium stammt und zum anderen nur dann im Bildungswesen eingesetzt werden sollte, wenn Aussicht auf erfolgreiche Anwendung und Akzeptanz besteht.

Die Betrachtungen der gegenwärtigen Diskussion zur Schulqualität und Schulentwicklung verdeutlichen einen entscheidenden Paradigmenwechsel. Vorstellungen, nach denen Schule aus der traditionellen Staatshoheit in die Teilautonomie entlassen werden sollte, breiten sich aus (vgl. DUBS 1996a, S. 15). Die Zukunft des deutschen Schulsystems entwickelt sich „weg von alleinigen Vorgaben von oben, hin zu einer aktiven

Teilnahme des Einzelnen an einer lernfähigen Organisation“ (ZÖLLNER zit. nach SCHWARZ 1999, vgl. JOHANNSEN 2000, S. 152).

Dieser Wandel ist im wesentlichen auf Einflüsse des New Public Management (NPM) zurückzuführen, die in der öffentlichen Verwaltung vermehrt an Bedeutung gewinnen. Attribute wie verstärkte Outputorientierung, Entscheidungsdelegation, Berücksichtigung des Dienstleistungsgedankens sowie strikte Trennung von strategischer und operativer Führung sind kennzeichnend für dieses Steuerungsmodell und sollen den Effektivitäts- und Effizienzgedanken im öffentlichen Sektor fördern. Folgerichtig stellen sie Anforderungen dar, mit denen sich auch die Schulführung zunehmend konfrontiert sieht (vgl. DUBS 1996b, S. 7f., WEIßHAUPT 1998, S. 28). Im Vordergrund steht nicht mehr die *Schulverwaltung*, sondern der pädagogische Auftrag und dessen Wirkung in Form von „Qualität der Schule“ (vgl. OERTEL 2000, S. 2). Das Streben nach der Bewertung von „guten Schulen“ im Sinne einer qualitativen Schulforschung⁹ wird in diesem Kontext verständlich (vgl. JOHANNSEN 2000, S. 155, BOENICKE 2000, S. 142).

Kennzeichnend für gute Schulen sind nach DUBS (1999, S. 107f.) u.a. die folgenden Kriterien:

- Es herrscht ein hoher Anspruch an die Leistungen der Lehrkräfte (nicht nur im Unterricht, sondern auch bezüglich ihrer Identifikation mit der Schule),
- die Schule zeichnet sich durch ihre eigene *Schulkultur* aus,
- die Lehrkräfte treiben die Schulentwicklung und –evaluation voran,
- es besteht eine ausgeprägte Kommunikationskultur der Lehrkräfte untereinander sowie gegenüber der Schulleitung.

Die Schulleitung sollte darüber hinaus nach den Grundsätzen des „Leadership“ die Führung der Bildungseinrichtung übernehmen. Dazu muss sie eine Vision entwickeln, mit der sie die Voraussetzungen für das zielgerichtete Handeln des Lehrpersonals schafft. Daneben sind Entscheidungen – entsprechend ihrer Sensibilität – nur unter Mitwirkung der Lehrer zu treffen bzw. an diese zu delegieren, so dass der Schulleiter verstärkt Mo-

⁹ Der qualitative Aspekt drückt sich in dieser Forschungsdisziplin dadurch aus, dass er nicht allein den Output in Form der jeweiligen Schülerleistung im (internationalen) Vergleich (wie z.B. in den TIMMS-Studien) berücksichtigt. Vielmehr basiert er auf der Integration unterschiedlicher Leistungsindikatoren, die insbesondere auch Variablen des (Lern-/Unterrichts-)Prozesses berücksichtigen (vgl. BOENICKE 2000, S. 142f.).

derationsaufgaben wahrnimmt. Allerdings sollte hier immer das jeweilige Schulklima sowie die Akzeptanz von Schulleitungsentscheidungen berücksichtigt werden (vgl. DUBS 1996a, S. 20f.). Festzuhalten bleibt dabei, dass alle diese Merkmale nicht zentral zu bestimmen sind, sondern vielmehr in jeder Schule individuell sowie unter Integration aller Betroffenen umgesetzt werden müssen (vgl. DUBS 1999, S. 108).

Als Konsequenz erscheint die Einrichtung eines Bildungscontrolling in Schulen unerlässlich, das eine Verständigung über die Ziele der Bildungseinrichtung sowie den ständigen kommunikativen Austausch über ihre Erreichung ermöglicht. Ein derartiges Steuerungsinstrumentarium sollte allerdings nicht allein quantitative Größen (Kosten etc.), sondern darüber hinaus qualitative Aspekte, wie z.B. (Aus-)Bildungsabsichten berücksichtigen (vgl. WEIB 1999, S. 126).

3.2.1. Zur Diskussion des Qualitätsbegriffs in Schulen

Qualitätsmanagementsysteme, wie sie im privatwirtschaftlichen Sektor Anwendung finden, greifen im wesentlichen auf zwei grundsätzliche Qualitätsdefinitionen zurück. Zum einen beschreiben sie Qualität als Erfüllung vorgegebener Mindeststandards, zum anderen stellen sie sie als Maß für die Erfüllung vereinbarter Voraussetzungen zur dauerhaften Kundenzufriedenheit vor (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 8f.).

Schulqualität hingegen beschreibt sehr heterogene Inhalte, die z.B. vom Leistungsniveau der Schüler als Erfolgsqualität über eine motivierende und leistungsfördernde Unterrichtsatmosphäre bis hin zu Kriterien des Schulklimas und der Schulkultur reichen können. Entsprechend schwer fällt es, einen einheitlichen Begriff zu definieren, der den verschiedenen Qualitätsmerkmalen gerecht wird (vgl. KLEMM 1999, S. 2, ACKERMANN/WISSINGER 1998, S. 3f., STARKEBAUM 2000, S. 20).

Aufgrund dieser Inhaltsvielfalt scheint es zunächst sinnvoll, die Beschreibung von Schulqualität anhand von drei Ebenen zu systematisieren (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 10f.). Die Betrachtung von Qualität auf *Schulklassenebene* konzentriert sich im wesentlichen auf Schüler und Lehrer als Handlungsträger sowie die Unterrichtsgestaltung selbst. Dieser Schwerpunkt wurde vor allem in den 1950er Jahren gesetzt, wobei Person und Verhalten des Lehrers im Zentrum der Analyse standen.

In den 1970er Jahren wendete sich die Qualitätsdiskussion zunehmend der *Bildungssystemebene* zu. Als entscheidende Beurteilungskriterien wurden nun Anforderungen

wie Chancengleichheit, Versorgungsdichte oder auch die allgemeine Leistungsfähigkeit des Bildungssystems herangezogen. Seine prozessuale Gestaltung sowie erreichte Leistungsergebnisse bildeten den Kern der Überlegungen.

Seit den 1980er Jahren hat sich die Debatte nunmehr auf die *lokale Schulebene* fokussiert, so dass über die bisherigen Betrachtungen hinaus Kriterien wie Schulgestaltung, Schulkultur sowie fruchtbare Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium zentrale Merkmale von Schulqualität verkörpern. Da zwischen allen Ebenen Interdependenzen bestehen, lassen sich folglich auch heute noch Merkmale aus allen drei Phasen in der Diskussion wiederfinden.

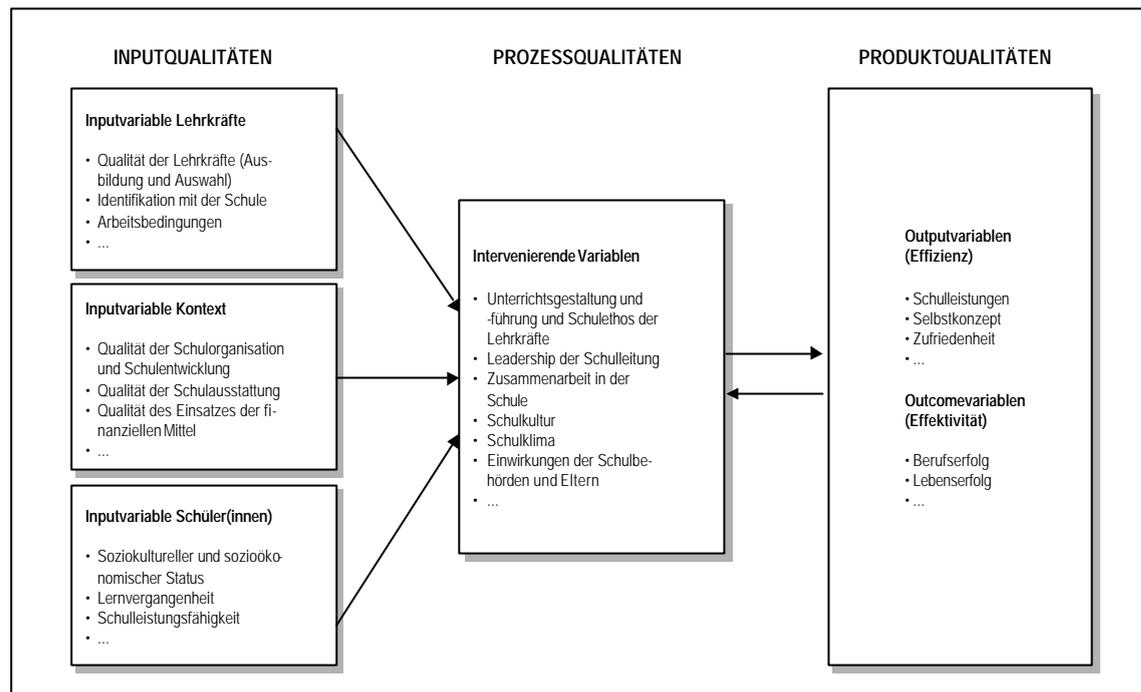
GONON (1999, S. 75) unterteilt die lokale Schulebene in drei weitere Bereiche, denen unterschiedliche Qualitätsformen zuzuordnen sind. Er weist unter Rückgriff auf DUBS (1998, S. 20) darauf hin, dass die gegenwärtige Diskussion zur Qualitätssicherung von Schulen auf einer Bewertung der Input-, Prozess- und Outputqualität¹⁰ beruht. Während DUBS (1998, S. 20) unter Input primär die Ressourcen der Schule (z.B. Personal und Sachmittel) sowie organisatorische Merkmale und sonstige Rahmenbedingungen versteht, steht im Mittelpunkt der Prozessbetrachtung der Unterricht selbst neben den sonstigen Arbeitsabläufen im Schulalltag.

Im Gegensatz zu GONON (1999) verwendet DUBS (1998, S. 21) anstelle des Begriffs der Outputqualität den der Produktqualität und konkretisiert ihn durch die Determinanten Output und Outcome. Er verwendet diese Abgrenzung, weil der Output die Qualität der Schule in Form ihrer Effizienz angibt, d.h. er misst, inwieweit die *schulindividuell gesetzte Vision* bzw. ihre Ziele auch tatsächlich erfüllt wurden. Der Outcome hingegen prüft, ob die Schule die *gesellschaftlichen Erwartungen* und Anforderungen erfüllt und beurteilt entsprechend ihre Qualität. Diese Betrachtungsweise liefert gleichzeitig eine Beschreibung für den Begriff der Effektivität.

Einen anschaulichen Überblick über das von DUBS (1998) entworfene Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität liefert Abb. 11.

¹⁰ Teilweise finden sich in der Literatur auch die Bezeichnungen „Kontext, Prozess und Wirkungen“, die allerdings synonym zu verstehen und daher an dieser Stelle nicht weiter zu erläutern sind (vgl. KLEMM 1999, S. 2)

Abb. 11: Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität



Quelle: DUBS 1998, S. 34

Auch ZIMMERMANN (1999b, S. 85) verweist auf den Begriff des Outcome als Qualitätskriterium und stellt heraus, dass hier die individuelle Beschäftigungssituation des Absolventen – operationalisiert durch Kriterien wie z.B. sein Einkommen, seine Karriere-möglichkeiten etc. – einbezogen ist.

SEEBER (1999, S. 15) warnt in diesem Zusammenhang davor, die Größen „Effektivität“ und „Effizienz“ von Bildungseinrichtungen voreilig auf monetäre Größen zu beschränken. Obgleich diesen ihre Bedeutung (z.B. die Kostenermittlung) zuerkannt wird, ist festzuhalten, dass für eine wirkungsvolle Steuerung von Schulen ökonomische und pädagogische Indikatoren nebeneinander betrachtet und in einer schlüssigen Strategie umgesetzt werden müssen.

Bevor nun der Beitrag der BSC zur Umsetzung dieser vielschichtigen Qualitätsvorstellungen beurteilt wird, sind die wesentlichen Gestaltungsmerkmale sowie Anforderungen an ein effektives Qualitätsmanagement in Schulen zu konkretisieren.

3.2.2. Wesentliche Bestimmungsfaktoren eines Qualitätsmanagement in Schulen

Der Begriff „Qualitätsmanagement“ (QM) beinhaltet nach DUBS (1998, S. 8) alle systematisch eingesetzten Verfahren, die eine Qualitätsverbesserung bzw. –sicherung in der

Schule herbeiführen. Als Bezugspunkt dient primär die einzelne Schule, wobei die Übertragung auf weitere Bildungseinrichtungen problemlos möglich ist.

Darüber hinaus lässt sich jedoch keine detaillierte Definition zu Grunde legen, da QM analog zum Qualitätsbegriff unterschiedliche Vorstellungen beinhaltet. Beispielsweise lassen sich die folgenden fünf Qualitätsbereiche identifizieren, von denen jeder einen erheblichen Beitrag zur Schulqualität leistet (vgl. HAIDER 1999):

- Lehren und Lernen,
- Lebensraum Klasse und Schule,
- Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen,
- Schulmanagement,
- Professionalität und Personalentwicklung.

Obwohl scheinbar erkannt wurde, dass Qualitätsmanagement auf differierenden Ebenen ansetzen muss, gelingt es jedoch nicht, ein schlüssiges Konzept abzuleiten, das die Umsetzung von mehreren interdependenten Maßnahmen auf eben diesen ermöglicht.

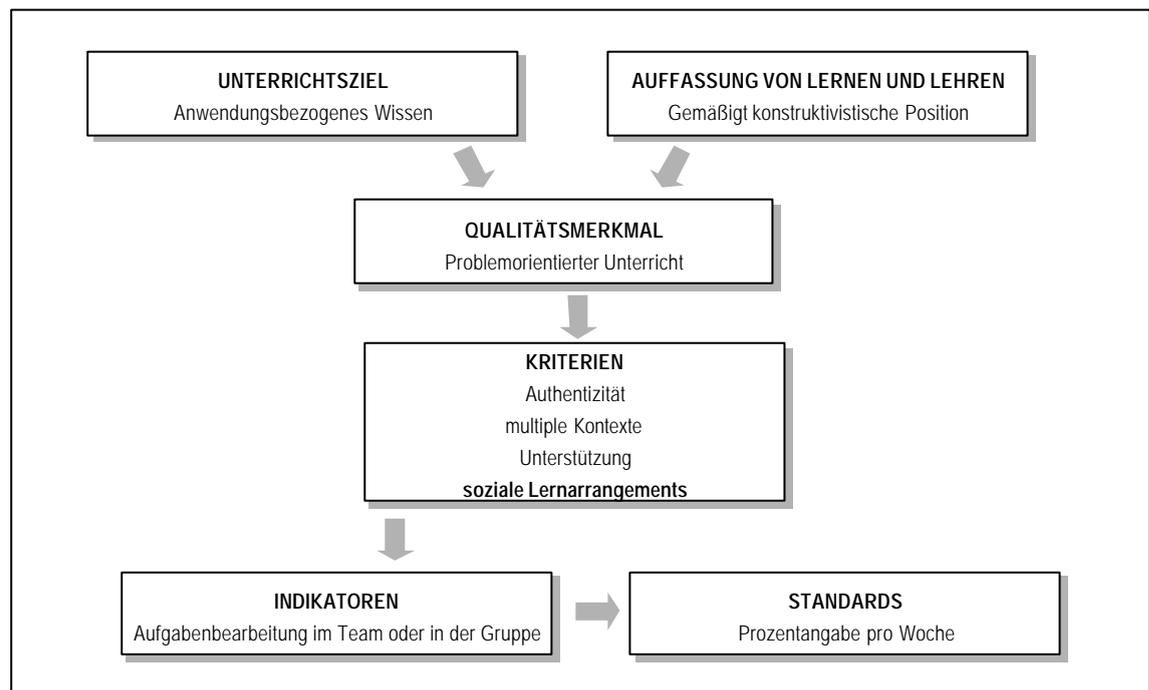
REINMANN-ROTHMEIER (2000, S. 20f.) stellt deshalb die folgenden Forderungen für ein Qualitätsmanagement in Schulen auf. Basierend auf einer konkreten Beschreibung der pädagogischen Zielvorstellung (z.B. in Form eines Leitbilds) sollten die organisatorische Einbettung sowie verwendete Verfahren in einem detaillierten Konzept erarbeitet werden. Im Anschluss an die Konzeption beginnt der Evaluationsprozess, in dem der vorgeschlagene Entwurf umzusetzen und weiterzuentwickeln ist. Zu unterscheiden sind hier die Methoden der Selbst- und Fremdevaluation, wobei erstere im Rahmen des internen QM von den Schulseitigen selbst vorgenommen wird, während zu letzterer ein externer Experte oder die Schulaufsicht heranzuziehen ist (externes QM) (vgl. auch DUBS 1998, S. 9, KELLER 1997, S. 1).

Die Evaluation besitzt herausragende Bedeutung für das Qualitätsmanagement, da sie den Wert einer Aktivität unter Rückgriff auf vorab festgelegte Kriterien misst. In diesem Zusammenhang wird die folgende Vorgehensweise für den Evaluationsprozess vorgeschlagen. Zunächst sind *Gütekriterien* festzulegen, die als Qualitätsmaßstab anzusehen sind. Anschließend müssen *Standards* dafür festgelegt werden, die aufzeigen, welche Größenordnung zu erreichen ist. In der dritten Stufe sind die *tatsächlichen Entwicklungen* zu erheben, um abschließend beurteilen zu können, ob das angestrebte Ziel (bzw. der festgelegte Standard) auch tatsächlich erreicht wurde (vgl. ZIMMERMANN 1999b, S. 86).

REINMANN-ROTHMEIER (2000, S. 12f.) beschreibt diese Vorgehensweise anschaulich in Bezug auf die Operationalisierung pädagogischer Zielvorstellungen. Zunächst sind Qualitätsmerkmale aufzustellen, die zur Zielumsetzung beitragen. So kann das Ziel der Förderung anwendungsbezogenen Wissens durch „problemorientierten Unterricht“ als Qualitätsmerkmal operationalisiert werden. Diese Merkmale lassen sich ihrerseits nun erneut in einzelne Kriterien aufgliedern, die mit messbaren Indikatoren zu hinterlegen sind. Kennzeichnend für problemorientierten Unterricht ist so u.a. das Arbeiten in vielfältigen Kontexten oder in sozialen Lernarrangements, das sich beispielsweise durch die Aufgabebearbeitung in Teams oder Kleingruppen messen lassen. Nicht zuletzt sind die einzelnen Indikatoren mit einem Standard in Form einer anzustrebenden Messgröße zu hinterlegen, die in diesem Beispiel in Form des Prozentanteils, den problemorientierter Unterricht im gesamten Stundenplan einnehmen soll, besteht.

Einen Überblick über diese Vorgehensweise zur Operationalisierung von Qualitätszielen im Rahmen des Qualitätsmanagement beinhaltet die folgende Abb. 12.

Abb. 12: Bestimmung von Unterrichtsqualität



Quelle: REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 13

Qualitätsmanagement in Schulen dient somit primär zur Wahrnehmung von Steuerungs- und Kontrollaufgaben. Es beurteilt Maßnahmen und Aktionen im Hinblick auf ihren Beitrag zur Umsetzung von Vision und Zielen der Bildungseinrichtung. Daneben erfüllt es gleichzeitig eine Legitimationsfunktion für die Zuweisung begrenzter Ressourcen, so

dass es als Grundlage zur Mittelverteilung dienen kann. Nicht zuletzt beeinflusst ein konsequent praktiziertes Qualitätsmanagement die Außenwirkung der Schule und besitzt somit eine beachtenswerte Öffentlichkeitsfunktion (vgl. DUBS 1998, S. 12f.).

Vor dem Hintergrund, dass der Steuerungsaspekt die bedeutendste Funktion des Qualitätsmanagement darstellt, liegt es nahe, Übertragungsmöglichkeiten von ökonomischen QM-Modellen auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im Bildungsbereich zu überprüfen. ALTRICHTER/POSCH (1999a) liefern einen umfangreichen Überblick über die Erfahrungen, die österreichische Schulen im Umgang mit EFQM, ISO und TQM, aber auch mit individuell entworfenen QM-Konzepten erworben haben (vgl. auch GONON 1999, S. 78ff., DUBS 1998, S. 14ff.). Allerdings bleibt nach REINMANN-ROTHMEIER (2000, S. 19f.) zu berücksichtigen, dass die kritiklose Übertragung ökonomischer Instrumente in den pädagogischen Kontext Probleme aufwirft. So sind wirtschaftliche Begriffe nicht uneingeschränkt in pädagogischen Zusammenhängen anwendbar. Eine reine „Kunden“-Betrachtung des Schülers vernachlässigt z.B., dass Unterrichtserfolg auch zu einem bedeutenden Teil von dessen Mitwirkung abhängt. Des weiteren führen ökonomische Termini oftmals zu negativen Assoziationen im pädagogischen Bereich. Dieser Sachverhalt drückt sich u.a. in der Warnung aus, den Effizienzgedanken nicht über eigentliche Bildungsziele zu setzen. Nicht zuletzt beinhalten insbesondere die ISO-Modelle ein „Denken in Standardisierungsnormen“, was im Bildungsbereich lediglich sekundäre Bedeutung besitzt. Folgerichtig plädiert die Autorin für die Entwicklung eines pädagogischen QM-Konzepts, das ohne weiteres auch Elemente aus bereits praktizierten Modellen enthalten kann.

Abschließend soll nun die Anwendbarkeit einer BSC als Methodik für die Umsetzung des Qualitätsgedankens in Schulen beurteilt werden.

3.2.3. Mögliche Potenziale zur Anwendung der Balanced Scorecard in Bildungseinrichtungen

Ein kurzer Rückblick auf die Indikatoren einer „guten Schule“, wie sie eingangs vorgestellt wurden, veranschaulicht die Bedeutung, die der BSC für die Realisierung von Qualitätszielen zuzusprechen ist. Eine gute Schule soll eine Vision besitzen, die Lehrkräfte, Mitarbeiter und Schulleitung gemeinsam zielgerichtet umsetzen können. Entsprechend werden hohe Erwartungen an Verhalten und Kommunikationskultur der Mit-

arbeiter gesetzt. Nicht zuletzt sollte sich die Qualität einer Schule durch die konsequente (Weiter-)Entwicklung ihres Profils auszeichnen (vgl. DUBS 1999, S. 107f.).

Die kurze Zusammenfassung einzelner Qualitätskriterien verdeutlicht, dass die BSC genau diesen Anforderungen gerecht wird. Sie basiert auf der Vision der Institution und konkretisiert sie in einem kommunikativen Prozess aller Betroffenen durch einzelne strategische Ziele. Über die Operationalisierung der Ziele in Mess- und Zielgrößen sowie exakt definierte Aktionen gelingt es ihr, den konkreten Beitrag einzelner Mitarbeiter zur Erreichung der Vision darzustellen und diese direkt zur Mitwirkung zu motivieren. Implizit findet diese Vorgehensweise auch in den grundsätzlichen Überlegungen zum Qualitätsmanagement Anwendung (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 12f.), allerdings wird sie zu keinem Zeitpunkt in dieser Form als Grundregel thematisiert.

Darüber hinaus lassen sich in der BSC unterschiedliche institutsspezifische Vorstellungen zu einzelnen Qualitätsmerkmalen in einen systematischen Zusammenhang bringen, was angesichts der Heterogenität des Qualitätsbegriffs in Schulen einen bedeutenden Vorzug darstellt. In diesem Kontext berücksichtigt das Instrument gleichfalls die von DUBS (1998, S. 34) herausgestellten Qualitätsformen (Input-, Prozess- und Outputqualität) durch die Betrachtung der Vision aus unterschiedlichen Perspektiven. So lassen sich Finanz- und Potenzialperspektive als Inputgrößen charakterisieren, während die Kundendimension eher der Outputseite zuzuordnen ist.

Ein weiterer Vorteil der BSC besteht darin, dass sie sowohl quantitative als insbesondere auch qualitative Kriterien aufnehmen kann, was u.a. dem Postulat SEEBERS (1999, S. 15) nach Berücksichtigung ökonomischer *und* pädagogischer Faktoren entspricht. Durch die konsequente Operationalisierung dieser Größen ermöglicht das Instrument weiterhin eine kontinuierliche Beurteilung der Zielerreichung und liefert somit gleichzeitig die Basis für eine mögliche Revision der festgelegten Parameter. In dem Zusammenhang entwickelt es nicht nur das angestrebte Schulprofil permanent weiter, sondern trägt ebenso unmittelbar zum Aufbau der Schule als lernende Organisation bei (vgl. Abb. 8 auf S. 32).

Die Kritik, die REINMANN-ROTHMEIER (2000, S. 19f.) zur Übertragung wirtschaftlicher Methoden in die pädagogische Praxis äußert, kann die BSC ebenfalls – zumindest teilweise – entkräften. Durch die Integration qualitativer Faktoren bietet sie die Möglichkeit, auch Bildungsziele zu konkretisieren und damit gleichzeitig ihre Steuerung zu ge-

währleisten. Des weiteren erhebt sie nicht den Anspruch, allgemeingültige Standards umzusetzen, sondern ermöglicht vielmehr die Realisation individueller Qualitätsvorstellungen jeder einzelnen Schule. Nicht zuletzt zeigt die Anwendung des Instruments in der öffentlichen Verwaltung, dass sich die BSC auch im Non-Profit-Sektor (trotz terminologischer „Einseitigkeit“) zur Strategieumsetzung eignet und die notwendige Akzeptanz der Betroffenen findet.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass gegenwärtig bereits Überlegungen zur Anwendung der BSC im Weiterbildungsbereich bestehen. So hat beispielsweise das Pädagogische Institut der Stadt Wien Übertragungsmöglichkeiten des Instruments für Ausbildungs- und Trainingszentren erarbeitet (vgl. KRAL 1999). Gleichfalls beschäftigt sich zur Zeit auch das BIBB mit der Beurteilung der BSC für die Anwendung in der Weiterbildung. In diesem Zusammenhang wird insbesondere herausgestellt, dass die BSC eine Methodik zur „Optimierung der Leistung in einem engen oder begrenzten Kostenrahmen“ darstellt (vgl. BIBB 2000, S. 2); eine Aufgabe, die sicherlich auch in Schulen zunehmend zu erfüllen ist.

Da inhaltliche Überlegungen gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland nicht über grundsätzliche Determinanten einer BSC hinausgehen und daher noch sehr stark an privatwirtschaftlichen Größen orientiert sind, erscheint es lohnenswert, in diesem Beitrag Grundlagen für die Gestaltung einer Schul-BSC zu legen. Erste Denkanstöße zur Übertragung des Instruments in den Bildungssektor unter Berücksichtigung des Konzepts der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung sollen daher in den anschließenden Kapiteln aufgezeigt werden.

3.3. Grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung einer Balanced Scorecard für die berufliche Schule

Aus den vorangegangenen Erläuterungen geht hervor, dass die Balanced Scorecard als Instrument zur Strategieumsetzung Anwendung findet. Voraussetzung für ihren Einsatz ist folglich, dass die Schule ihre Vision als Arbeitsgrundlage schriftlich in Form eines Leitbildes festgehalten hat.

Nach DUBS (1994, S. 42ff.) präsentiert das Leitbild den „Charakter“ einer Schule, wie er durch Schulleitung und Lehrkräfte geformt werden soll. Es beschreibt die Werte, die der Schule zugrunde liegen, die Ziele, die sie anstrebt, welche organisatorischen Rahmenbedingungen gewählt werden und nach welchen Grundsätzen sie die Ziele erreichen

möchte. In Ergänzung zu diesem *allgemeinen* hebt DUBS (1994, S. 81ff.) das *pädagogische* Leitbild hervor, das Aussagen zu gewählten Erziehungs- und Bildungszielen und ihrer Verwirklichung sowie zu Grundsätzen der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung etc. beinhaltet. Es bildet somit eine wichtige Leitlinie für Lehrkräfte und Außenstehende.

Zur Bedeutung des Leitbilds stellt DRESSELHAUS (2000, S. 11) heraus, dass die Lehrkräfte damit bereits über die „Hälfte der Miete“ für das Qualitätsmanagement verfügen, weil es einen detailliert abgestimmten und akzeptierten Orientierungsrahmen für die Schulentwicklung darstellt. OERTEL (2000, S. 4) betont demgegenüber insbesondere die Öffentlichkeitsfunktion, durch die das Leitbild Transparenz über die Schulleistung für Eltern und Öffentlichkeit schafft.

Da die Leitbilderstellung ein komplexer Prozess ist, der individuell für jede Schule und durch die Beteiligten selbst vollzogen werden muss, kann an dieser Stelle nicht der Anspruch erhoben werden, einen Vorschlag für eine allgemeingültige Leitbildgrundlage zu präsentieren. Allerdings geht diese Arbeit davon aus, dass das Ziel der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung eine wesentliche Leitidee für die Qualität einer beruflichen Schule darstellt. Folglich wird in den nachfolgenden Kapiteln der Versuch unternommen, diese mit Hilfe der Balanced Scorecard umzusetzen, um damit konkrete Steuerungsmöglichkeiten für das Konzept zu eröffnen.

Als Vision für die BSC wird daher die folgende Leitidee verwendet, die sich aus der Übertragung der in Kapitel 2.5. gewählten Arbeitsdefinition in den individuellen Schulkontext ergibt.

Das Berufsschulzentrum für Wirtschaft in Bautzen¹¹ strebt eine beschäftigungsadäquate Qualifizierung seiner Schüler an. Es vermittelt ihnen die fachlichen und überfachlichen Qualifikationen, die sie zur Eingliederung in das Beschäftigungssystem benötigen, so dass „jedem“ Schüler der Einstieg in ein Erwerbsverhältnis gelingt, in dem er sich kompetent, autonom und sozial eingebunden fühlt.

¹¹ Das BSZ für Wirtschaft in Bautzen wurde an dieser Stelle gewählt, da der Landkreis eine der Betrachtungsregionen des Regionalprojekts darstellt. Selbstverständlich kann die Leitidee auf jede beliebige Schule übertragen werden, wenn sie auf die nötige Akzeptanz der Mitarbeiter stößt.

3.3.1. Mögliche Anspruchsgruppen einer Schule

Nach BLEICHER (1999, S. 162f.) „steht am Anfang einer unternehmenspolitischen Profilierung“ die Ausrichtung auf die einzelnen Anspruchsgruppen, die einen Nutzen aus der Organisation ziehen möchten oder anderweitige Interessen daran besitzen. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Zielsetzungen verlangt somit von der Unternehmensführung eine Entscheidung darüber, ob sie das Management kurzfristig an einer „monistisch ökonomischen“ Zielgröße orientieren oder langfristig auf „pluralistisch gesellschaftliche“ Interessen hin ausrichten möchte. Letzteres entspricht dabei dem „Idealbild eines voll angestrebten ‚Stakeholder-Ansatzes‘“, bei dem „an wirtschaftlichen Leistungen (...) Interessierte neben andere gesellschaftliche Bezugsgruppen treten“ (BLEICHER 1999, S. 164). Bezogen auf das Interesse an beschäftigungsadäquater Qualifizierung erscheint es sinnvoll, die Operationalisierung unter Berücksichtigung vielfältiger gesellschaftlicher Vorstellungen zu gestalten und damit ebenfalls auf den Stakeholder-Ansatz zurückzugreifen.

Einen ersten Überblick über die Spannbreite möglicher Anspruchsgruppen an die Schulleistung liefert auch hier die Betrachtung der Privatwirtschaft. Ein Unternehmen, das sich dem Stakeholder-Ansatz verpflichtet hat, versucht einen Nutzen für Eigentümer, Management, Mitarbeiter, Kunden, Lieferanten, den Staat etc. zu generieren (vgl. BLEICHER 1999, S. 568). Bereits an dieser Stelle wird die Vielschichtigkeit der Anforderungen an die Unternehmensführung deutlich, bei der unweigerlich Interessenüberlagerungen und Zielkonflikte entstehen.

Teilweise lassen sich die Anspruchsgruppen der Schule unmittelbar aus dieser ökonomisch orientierten Betrachtung ableiten. Auch in Schulen ist die *Schulleitung* – als das Management einer Bildungseinrichtung – primär an der Gesamtleistung der Schule insbesondere im regionalen Vergleich interessiert. *Lehrkräfte* – als die Mitarbeiter – verstehen hingegen die Unterrichtsgestaltung sowie ihre Arbeitsbelastung als wesentliche Zieldimension. Als Kunden einer Schule sind in erster Linie die *Schüler* zu betrachten, welche insbesondere an einer motivierenden Lernatmosphäre sowie an beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven, die ihnen durch die Ausbildung eröffnet werden, interessiert sind (vgl. ACKERMANN/WISSINGER 1998, S. 8f.).

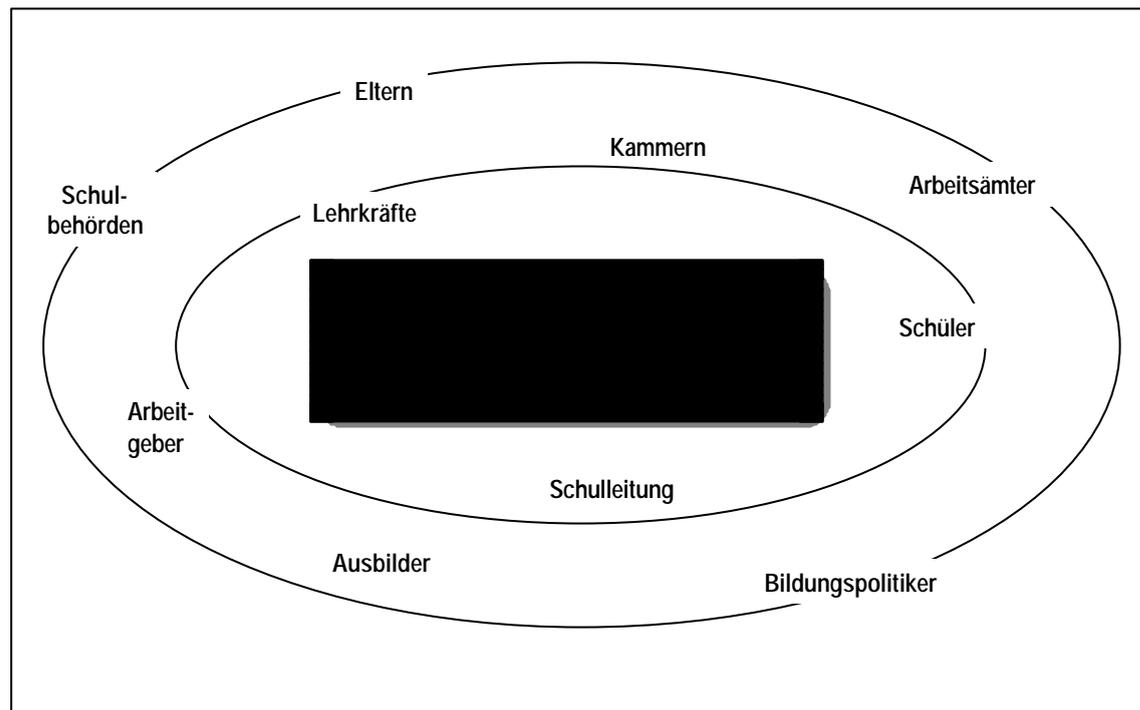
Darüber hinaus müssen Schulen weitere Anspruchsgruppen berücksichtigen, die keine unmittelbare Entsprechung in der Privatwirtschaft aufweisen. So sind z.B. *Schulbehör-*

den an Arbeitseinsatz und Motivation der Schulmitarbeiter sowie an optimaler Umsetzung der vorgegebenen Aufgaben unter Berücksichtigung begrenzter Ressourcen interessiert. *Bildungspolitiker* hingegen betrachten Schule unter dem Aspekt der Vorbereitung auf gesellschaftliches Leben. Auch die *Eltern* schenken nicht allein den Abschlüssen und der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder, sondern ebenfalls deren Perspektiven im Bildungs- und Beschäftigungssystem Beachtung (vgl. ACKERMANN/WISSINGER 1998, S. 8f., ALTRICHTER/POSCH 1999, S. 16).

Berufliche Schulen haben daneben noch zahlreiche weitere Stakeholder einzubeziehen. So sind beispielsweise die *Ausbilder*, welche die betriebliche Seite der dualen Ausbildung repräsentieren, daran interessiert, dass die Schüler im schulischen Ausbildungsteil Inhalte erlernen, die sie unmittelbar in der Praxis einsetzen können. Des Weiteren ist die Schule in ihren Augen gleichzeitig für die Vermittlung komplexer theoretischer Themen zuständig, die im täglichen Arbeitsleben nur erschwert erlernbar sind. Ähnlich gelagerte Interessen können sicherlich auch auf der Seite der *Arbeitgeber* sowie der jeweiligen *Kammern* nachgewiesen werden. Auch die *Arbeitsämter* haben ein direktes Interesse an der Ausbildung in Berufsschulen, da insbesondere die duale Ausbildung die wesentliche Basis für die vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit in der BRD bildet. Sicher lässt sich diese Liste noch um weitere Anspruchsgruppen erweitern.

Da sich die Interessen der einzelnen Gruppen teilweise entsprechen bzw. ergänzen, soll die nachfolgende Abb. 13 noch einmal einen kurzen Überblick über die verschiedenen Personenkreise bieten.

Abb. 13: Mögliche Anspruchsgruppen einer Schule



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Im nun folgenden Kapitel wird das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung aus dem Blickwinkel der einzelnen Anspruchsgruppen betrachtet, um hieraus die wesentlichen Steuerungsdimensionen der BSC abzuleiten.

3.3.2. Zur Identifikation unterschiedlicher Steuerungsdimensionen

Zur Operationalisierung beschäftigungsadäquater Qualifizierung mit Hilfe der Balanced Scorecard ist es notwendig, zunächst die einzelnen Betrachtungsperspektiven festzulegen. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, die erarbeiteten Anspruchsgruppen auf ihre Interessen hin zu untersuchen, welche sie mit der Umsetzung des Konzepts verfolgen. Anschließend wird der Versuch unternommen, diese Vorstellungen anhand der herkömmlichen BSC-Perspektiven zu systematisieren bzw. neue Dimensionen zu finden und damit ggf. die BSC für die Schule zu modifizieren.

Zu beachten ist dabei jedoch, dass bereits die Entscheidung über notwendige Perspektiven einer individuellen BSC in den Handlungsspielraum der jeweiligen Organisationsmitarbeiter fällt, die das Instrument einführen möchten (vgl. HORVÁTH ET AL 2000, S. 109ff.). Es besteht daher die Gefahr, dass die hier vorgeschlagenen Dimensionen trotz schlüssiger Begründung nicht die notwendige Akzeptanz in einzelnen Schulen

finden. Da jedoch bisher noch keine Erfahrungen auf dem Gebiet der BSC-Implementierung in Schulen gesammelt wurden, können die Ergebnisse dieser Arbeit als Arbeitsgrundlage und Umsetzungsvorschlag genutzt werden, der zwar die individuelle Diskussion in der jeweiligen Schule nicht ersetzt, sie aber zielgerichtet vorantreiben kann.

Die folgende Tab. 1 weist durch zentrale Fragestellungen auf mögliche Zielvorstellungen hin, welche die Anspruchsgruppen der Schule mit dem Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung verbinden.

Tab. 1: Mögliche Zielvorstellungen der Anspruchsgruppen bezüglich beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Anspruchsgruppe	Mögliche Zielvorstellungen bezüglich beschäftigungsadäquater Qualifizierung
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie gelingt es, das Ziel der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung gemeinsam mit allen Schulmitarbeitern umzusetzen? ▪ Wie kann das Konzept als „Standortvorteil“ genutzt werden? ▪ Welche Inhalte werden vermittelt? ▪ Wie wird die Ausbildung methodisch gestaltet? ▪ Erfolgt eine Abstimmung der Ausbildung zwischen einzelnen Bildungsträgern? ▪ Welche Qualifizierung besitzen die Lehrkräfte? ▪ Besitzen Lehrkräfte und Mitarbeiter eine positive Arbeitseinstellung? ▪ Wie kann die interne Kommunikationskultur zur Zielumsetzung beitragen? ▪ ...
Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Inhalte können und sollen wir vermitteln? ▪ Besteht durch unsere Ausbildung die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler? ▪ Wie kann die Ausbildung methodisch gestaltet werden? ▪ Erfolgt eine Abstimmung der Ausbildung mit anderen Bildungsträgern? ▪ Welche Fortbildungsmaßnahmen existieren für die Lehrkräfte? ▪ ...
Schüler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Inhalte werden vermittelt? ▪ Erwerben wir die Qualifikation zur Berufsausübung? ▪ Kann mit der Ausbildung ein Arbeitsplatz gefunden werden? ▪ Wirkt der Unterricht motivierend? ▪ ...
Schulbehörden/ Bildungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Werden die gegebenen Ressourcen optimal eingesetzt? ▪ Welche Inhalte sind zu vermitteln? ▪ Besteht die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Rahmen der Ausbildung? ▪ Welche Qualifizierung besitzen die Lehrkräfte? ▪ Besitzen die Schulmitarbeiter eine positive Arbeitseinstellung? ▪ Welche Fortbildungsmaßnahmen existieren für die Lehrkräfte? ▪ ...

Eltern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Inhalte werden vermittelt? ▪ Erwirbt der Schüler die Qualifikation zur Berufsausübung? ▪ Besteht die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Ausbildung? ▪ Welche Qualifizierung besitzen die Lehrkräfte? ▪ Kann mit der Ausbildung ein Arbeitsplatz gefunden werden? ▪ ...
Arbeitgeber/ Ausbilder/ Kammern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Inhalte werden vermittelt? ▪ Erwirbt der Schüler die Qualifikation zur Berufsausübung? ▪ Erfolgt eine Abstimmung der Ausbildung zwischen einzelnen Bildungsträgern? ▪ Ist eine direkte Umsetzung der Inhalte gewährleistet bzw. überhaupt möglich? ▪ ...
Arbeitsämter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwirbt der Schüler die Qualifikation zur Berufsausübung? ▪ Kann mit der Ausbildung ein Arbeitsplatz gefunden werden? ▪ ...

Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Es wird deutlich, dass unterschiedliche Interessengruppe teilweise übereinstimmende und andererseits wiederum gegensätzliche Ziele mit der Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung verfolgen. Auch wenn diese Aufstellung möglicher Zielvorstellungen keine erschöpfende Übersicht darstellt, so eignet sie sich dennoch dazu, wesentliche Perspektiven abzuleiten, die zur Operationalisierung des Konzepts von primärer Bedeutung sind. In der folgenden Tab. 2 wird nun jeder einzelnen Vorstellung eine mögliche BSC-Dimension zugeordnet.

Tab. 2: Mögliche Zuordnung von Zielvorstellungen zu BSC-Perspektiven

BSC-Perspektive	Zielvorstellungen der Anspruchsgruppen
Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie gelingt es, das Ziel der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung gemeinsam mit allen Schulmitarbeitern umzusetzen? ▪ Wie kann das Konzept als „Standortvorteil“ genutzt werden? ▪ Wie wird die Ausbildung methodisch gestaltet? ▪ Erfolgt eine Abstimmung der Ausbildung zwischen einzelnen Bildungsträgern? ▪ Wie kann die interne Kommunikationskultur zur Zielumsetzung beitragen?
Mitarbeiter (Potenzial)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Qualifizierung besitzen die Lehrkräfte? ▪ Besitzen die Lehrkräfte und Mitarbeiter eine positive Arbeitseinstellung? ▪ Welche Fortbildungsmaßnahmen existieren für die Lehrkräfte?
Finanzen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Werden die gegebenen Ressourcen optimal eingesetzt?
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Inhalte werden vermittelt? ▪ Besteht durch unsere Ausbildung die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler? ▪ Wirkt der Unterricht für die Schüler motivierend?
Markt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwerben die Schüler die Qualifikation zur Berufsausübung? ▪ Kann mit der Ausbildung ein Arbeitsplatz gefunden werden? ▪ Ist eine direkte Umsetzung der Inhalte gewährleistet bzw. überhaupt möglich?

Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Die Tabelle zeigt, dass einzelne BSC-Perspektiven nahezu problemlos aus der Privatwirtschaft in die Schule übertragen werden können. So ist es auch in Bildungseinrichtungen von erheblicher Bedeutung, die *Prozesse* zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung genauer zu untersuchen. Zu beachten ist bei dieser Dimension allerdings, dass hier sowohl Variablen der Unterrichtsprozesse als auch allgemeine Schulverwaltungsprozesse Berücksichtigung finden müssen. Zentrales Auswahlkriterium sollte jedoch immer der Beitrag sein, den die jeweilige Zielvorstellung auf der Prozessebene zur Realisierung der Leitidee (bzw. Schulvision) leisten kann.

Auch die Potenzialperspektive lässt sich unmittelbar in der Schule wiederfinden, beinhaltet sie doch wesentliche Determinanten, die mit dem „Inputfaktor Mitarbeiter“ und insbesondere den Lehrkräften verbunden sind. Vor diesem Hintergrund sollte sie in Bildungseinrichtungen eher als *Mitarbeiterperspektive* bezeichnet werden.

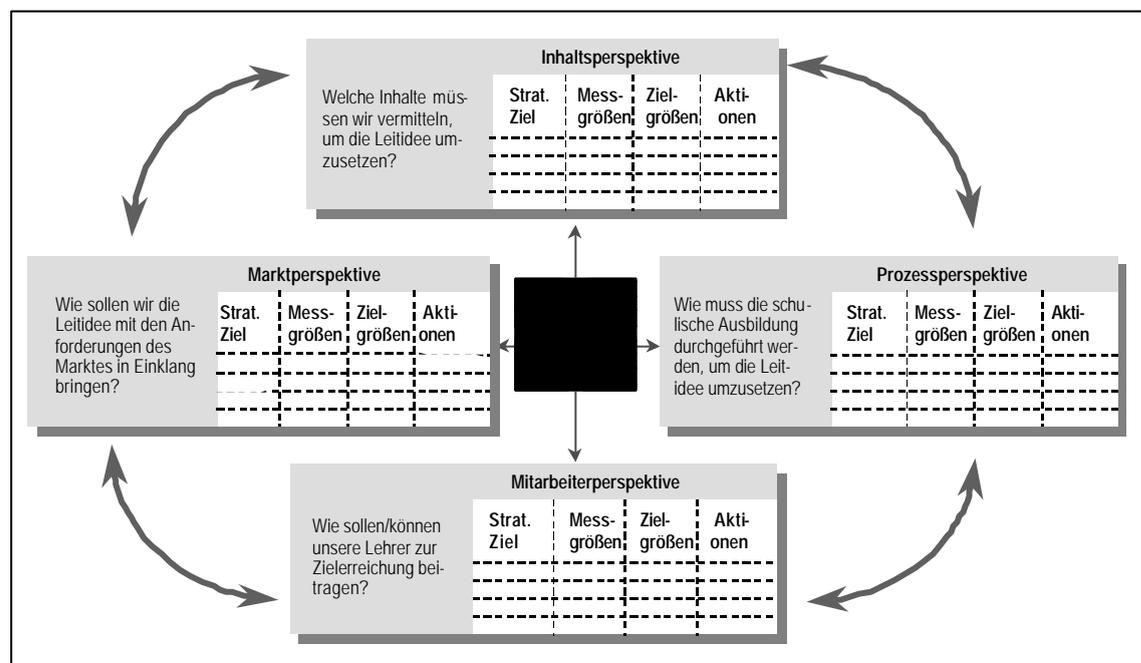
Gleichfalls ist die *Finanzperspektive* direkt erkennbar, auch wenn in öffentlichen Bildungseinrichtungen vergleichsweise wenig Steuerungsmöglichkeiten für diese Dimension aufgrund der Mittelbewirtschaftung möglich sind. Deshalb wird im vorliegenden Beitrag die Auffassung vertreten, dass sie nur dann in die BSC aufgenommen werden sollte, wenn sie unmittelbaren Bezug zur Visionsumsetzung aufweist. Da allerdings davon auszugehen ist, dass jede Bildungseinrichtung versucht, die vorhandenen Mittel möglichst effizient einzusetzen, stellt diese Größe eher eine Nebenbedingung für die Strategierealisierung dar. Unter Berücksichtigung der Aussage des BIBB, dass die BSC als Instrument zur „Optimierung der Leistung in einem engen oder begrenzten Kostenrahmen“ zu verstehen ist (vgl. BIBB 2000, S. 2) kann diese Auffassung gerechtfertigt werden, so dass im folgenden die Finanzperspektive unberücksichtigt bleibt. Selbstverständlich ist auch das eine Entscheidung, die in der Realität von den Organisationsmitgliedern selbst zu treffen ist.

Die Kundenbetrachtung hingegen wurde hier in Form der *Marktperspektive* in die Schul-BSC aufgenommen. Dieses ist damit zu begründen, dass die Kunden der Schule nicht allein durch die Schüler repräsentiert werden, die gleichzeitig aufgrund ihrer Vorkenntnisse und Fähigkeiten auch eine Form des Inputs beschäftigungsadäquater Qualifizierung darstellen (vgl. GONON 1999, S. 81). Vielmehr sollte in der BSC der Beitrag festgehalten werden, den beschäftigungsadäquate Qualifizierung für den Markt leisten will, so dass unter dieser Bezeichnung z.B. auch die Zielvorstellung von Unternehmen bzw. des Beschäftigungssystems zu berücksichtigen sind.

Eine zusätzliche Dimension, die für die Schule herausragende Relevanz besitzt, ist die Perspektive der *Inhalte*, welche zur beschäftigungsadäquaten Qualifizierung beitragen sollen. Hier sind insbesondere jene „fachlichen und überfachlichen Qualifikationen“ angesprochen, die in der Leitidee festgehalten und zuvor in Kapitel 2.4.3. detailliert beschrieben wurden.

Das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung sollte folglich durch die Mitarbeiter der Schule im Sinne der definierten Leitidee derart umgesetzt werden, dass sowohl Inhalte als auch Prozesse darauf ausgerichtet sind, die Jugendlichen optimal auf den Markt vorzubereiten. Abb. 14 stellt entsprechend eine konsistente BSC dar, die als Grundlage für die weitere Operationalisierung des Konzepts dienen kann.

Abb. 14: Mögliches Grundmodell für eine BSC in beruflichen Schulen



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 11)

Im nachfolgenden Kapitel wird nun der Versuch unternommen, für die einzelnen Perspektiven strategische Ziele, Messgrößen und Aktionen abzuleiten.

3.4. Mögliche Operationalisierung der Steuerungsdimensionen

Wie der Grundaufbau der Balanced Scorecard für die Schule verdeutlicht, ermöglicht das Instrument eine umfangreiche Umsetzung unterschiedlicher Vorstellungen zur Erreichung beschäftigungsadäquater Qualifizierung in Bildungseinrichtungen. Sie bietet eine Basis für mögliche Inhaltsentscheidungen, sofern diese im Rahmen bestehender Vorgaben durch die Ordnungsmittel realisierbar sind. Daneben erlaubt sie gleichzeitig – über die Dimension Prozesse – den Einfluss von Unterrichtsmethoden etc. auf die Zielerreichung zu untersuchen. Auch wesentliche Voraussetzungen, beispielsweise in Form der Lehrerqualifikationen, finden über die BSC Eingang in die Umsetzung der Leitidee.

Der Vorteil der Methode besteht folglich darin, dass mehrere Aktivitäten zur Erreichung eines Ziels gleichzeitig ergriffen und überprüft werden können. Dies erscheint sinnvoll, da in der Regel ein komplexes Konzept wie das der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung nicht allein über die Vermittlung „neuer“ oder modifizierter Inhalte in der Schule umgesetzt werden kann. Vielmehr sind Interdependenzen mit weiteren Dimensionen – wie den notwendigen Mitarbeiter Voraussetzungen oder den Vermittlungsprozessen – zu berücksichtigen, da auch sie einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Zielerreichung aufweisen. Nicht zuletzt ist es erforderlich, über die Berücksichtigung der Marktseite die Rückmeldung der „Abnehmer“ zu erheben, da beschäftigungsadäquate Qualifizierung nicht nur den Schülern den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern soll, sondern gleichzeitig unterschiedlichen Marktanforderungen der Betriebe entsprechen muss.

Um das Spektrum zusammenhängender Unterziele aufzuzeigen, die alle mit der Umsetzung der Leitidee verbunden sind, wird nun in den folgenden Kapiteln jede Dimension in mögliche strategische Ziele, Messgrößen, Zielgrößen und Aktionen aufgegliedert. Die verschiedenen Impulse sind dabei weitestgehend aus der (wirtschafts-)pädagogischen Literatur entnommen, stellen allerdings darüber hinaus auch eigene Vorschläge dar, die als Diskussionsanregungen aufzufassen sind.

3.4.1. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Inhalte“

Unter Rückgriff auf Kapitel 2 zeichnet sich das Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung auf der inhaltlichen Seite durch die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Qualifikationen bzw. von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz aus (vgl. REETZ 1999b, S. 245f.). Der Erwerb dieser drei Teilkompetenzen stellt damit eine zentrale strategische Zielgröße für die Inhaltsperspektive dar. Im folgenden sollen nun Umsetzungsmöglichkeiten für diese Inhalte gemäß dem Aufbau einer Balanced Scorecard aufgezeigt werden.

Als strategisches Ziel ist primär *die Förderung der fachlichen Kompetenz der Schüler* anzusehen, so dass Klausur- oder Prüfungsergebnisse als Messgröße dafür herangezogen werden können. Anschließend müssen die Mitarbeiter der Schule eine bestimmte Zielgröße festlegen, die sie innerhalb der Prüfungsergebnisse anstreben wollen, z.B. „die Schüler unserer Schule gehören zu den besten 30 % des Kammerdurchschnitts“. An dieser Größe wird die Zielerreichung nach Ablauf des Schuljahres (bzw. der Ausbildung) gemessen. Zur Umsetzung des Ziels sind anschließend gemeinsam die Aktionen festzulegen. Zu beachten ist dabei, dass die Ordnungsmittel selbst hier nicht zur Disposition stehen; da jedoch z.B. Lehrpläne in der Regel als Minimalforderungen formuliert sind, lassen sie eine fachliche Profilierung unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten zu. So können regelmäßige Wiederholungsveranstaltungen, in denen zusammenfassende Überblicke – ggf. in Form von Mind Maps – über ganze Themenblöcke dargestellt werden, dazu führen, das erlernte Fachwissen zu festigen und „altes“ Wissen mit „neuem“ zu verknüpfen (vgl. DUBS 1995a, S. 202). Auch die Bereitstellung von Vertiefungsliteratur in der Schulbibliothek oder über das Internet trägt dazu bei, dass die Fachkenntnisse mit aktuellen Zusatzinformationen erweitert werden. Weiterhin lassen sich durch ein (fakultatives) Praxistraining, das in Kooperation mit Vertretern aus den jeweiligen Betrieben durchgeführt wird, z.B. typische Praxissituationen oder Fragen ergänzend zum bestehenden Lehrplaninhalt behandeln. Diese Aufzählung kann sicherlich in der Diskussion noch um zahlreiche weitere Aktivitäten ergänzt oder modifiziert werden. Wichtig ist jedoch, dass mit jeder konkreten Aktion auch gleichzeitig die Verantwortlichkeiten im Schulkollegium festgelegt werden, damit die Umsetzung durch den jeweiligen Mitarbeiter vorangetrieben wird.

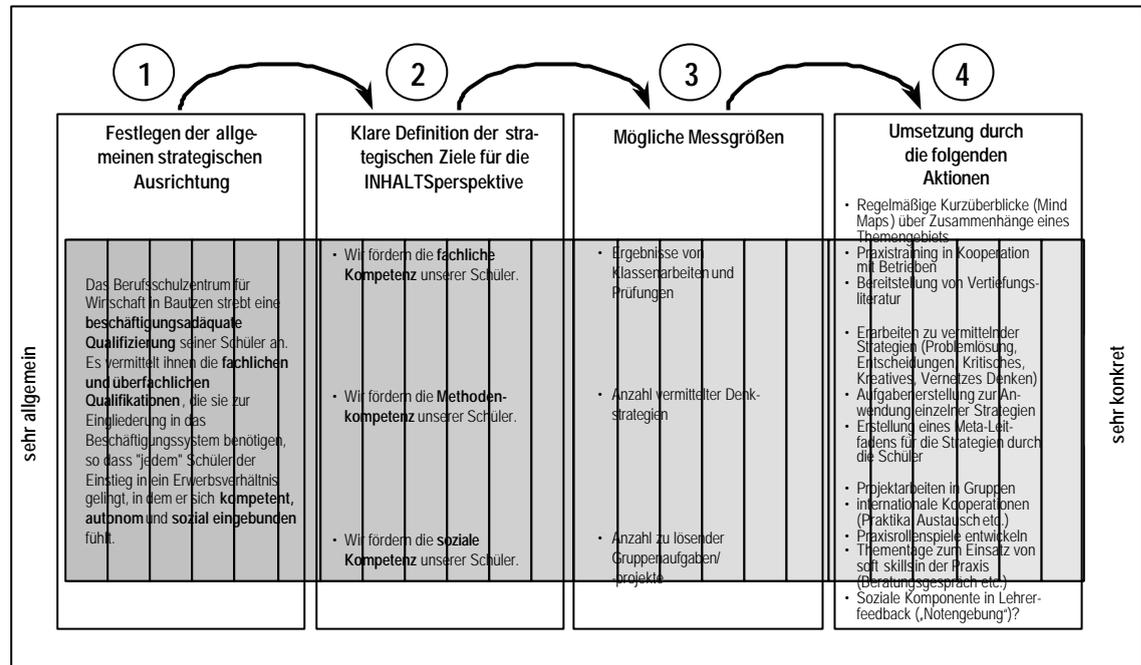
Ein weiteres strategisches Ziel beruflicher Schulen stellt die *Förderung der Methodenkompetenz* dar (vgl. STARKEBAUM 2000, S. 20), die sich z.B. über die Anzahl im Unter-

richt erlernter „Denkstrategien“ messen lässt. Dabei ist festzuhalten, dass Methoden- (sowie auch die Sozialkompetenz) nicht unabhängig von der Fachkompetenz zu vermitteln ist, sondern vielmehr in unmittelbarer Verbindung zu dieser steht (vgl. ACHTENHAGEN ET AL. 1992, S. 23ff.). Nach DUBS (1995a, S. 203ff.) lassen sich unter der Teilkompetenz Fähigkeiten wie Problemlösungskompetenz, das Treffen von Entscheidungen, kritisches, kreatives und vernetztes Denken etc. verstehen, die für den Schüler explizit im Unterricht verdeutlicht werden sollen (vgl. auch PEEK, S. 78ff.). Als Zielgröße kann so z.B. angestrebt werden, dass jeder Schüler mindestens diese fünf Strategien beherrscht. Im Kollegium ist dann gemeinsam zu erarbeiten, welche Methoden für wesentlich erachtet werden und wie sich diese anschaulich im Unterricht darstellen lassen. Des Weiteren ist dazu überzugehen, die Methoden auch in die Übungsaufgaben einzubeziehen. Nicht zuletzt kann es sinnvoll sein, einen Leitfaden für jede dieser Strategien in Zusammenarbeit mit den Schülern zu erarbeiten, um den Transfer auf heterogene Situationen zu gewährleisten. Auch hier müssen in der Diskussion weitere Maßnahmen geklärt und Verantwortlichkeiten festgelegt werden.

Als drittes bedeutendes Ziel auf der Inhaltsebene ist die *Förderung der Sozialkompetenz* der Schüler anzusprechen, die sich z.B. durch die Anzahl kooperativer Aufgaben und Projekte messen lässt. So kann in der BSC festgelegt werden, dass jeder Schüler einmal im Schuljahr an einer längerfristig kooperativ angelegten Veranstaltung teilnehmen soll. Wesentliche Maßnahmen, welche die Sozialkompetenz der Schüler z.B. durch den Aufbau von Team- und Kommunikationsfähigkeit fördern, stellen beispielsweise Projektarbeiten und internationale Kooperationen in Form von Austauschprojekten und Praxisaufenthalten dar, deren Einsatzmöglichkeiten im Lehrerkollegium gemeinsam untersucht und umgesetzt werden müssen (vgl. DIETZEN 1999, S. 36ff., SEEBER 2000, S. 183.). Im Rahmen des regulären Unterrichts lassen sich Praxisrollenspiele, z.B. zum Umgang mit „Problemkunden“ einbauen, die auf die Bedeutung sozialer Fähigkeiten im Berufsleben hinweisen (vgl. DUBS 1995a, S. 334ff.). Auch Thementage zu einzelnen Schwerpunkten (z.B. zum „erfolgreichen“ Beratungsgespräch etc.) sind denkbar. Nicht zuletzt kann die Ausweitung der Notengebung auf eine „soziale Komponente“ überdacht werden. Zur Vermittlung von Sozialkompetenz ist darüber hinaus die Prozessperspektive entsprechend zu gestalten.

Eine zusammenfassende Übersicht¹² über die mögliche Operationalisierung der Inhaltsperspektive in der BSC zeigt die folgende Abb. 15.

Abb. 15: Mögliche Operationalisierung der Inhaltsperspektive



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 50)

3.4.2. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Prozesse“

Die Prozessperspektive der BSC beinhaltet wesentliche Komponenten, wie die in Kapitel 3.4.1. aufgeführten Inhalte zu vermitteln sind. Sie bezieht sich daher zunächst auf mögliche Unterrichtsmethoden, kann aber gleichzeitig auch Prozesse der Unterrichtsvorbereitung etc. berücksichtigen. In diesem Zusammenhang lassen sich die drei folgenden Ziele exemplarisch als Gestaltungsgrößen für den Vermittlungsprozess beschäftigungsadäquater Qualifizierung identifizieren.

Als ein erstes strategisches Ziel kann die *problemorientierte Gestaltung des Unterrichts* verfolgt werden, die z.B. über die Anzahl eingesetzter Lehr-Lern-Arrangements zu messen ist. Unter dem Begriff komplexer Lehr-Lern-Arrangements versteht ACHTENHAGEN (1997, S. 603ff.) neben allgemein definierten Verfahren wie Rollenspiele, Projektarbeiten etc., insbesondere Methoden, die überwiegend im kaufmännisch-verwaltenden (wie

¹² In der Darstellung wird auf die Festlegung von Zielgrößen aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, da derartige Zielvorgaben in jedem Fall in der Diskussion mit den Experten zu ermitteln sind.

z.B. Fallstudien, Planspiele, Lernbüros, Übungsfirmen etc.) oder im gewerblich-technischen Bereich (z.B. Lernwerkstatt, Qualitätszirkel etc.) Einsatz finden. Des Weiteren sind unter diesem Terminus auch computerunterstützte Lernumgebungen zu berücksichtigen.

So kann angestrebt werden, dass pro Schuljahr ein bis zwei komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht Einsatz findet. Um dieses Ziel zu erreichen, sind zunächst mögliche Methoden auf ihre Anwendbarkeit in spezifischen Ausbildungsbereichen hin zu untersuchen. Anschließend müssen die jeweiligen Fallstudien, Planspiele etc. erstellt bzw. beschafft werden und möglichst unterrichtsübergreifend allen Lehrern zur Verfügung stehen. Darüber hinaus weist DUBS (1995a, S. 179) darauf hin, dass es auch über den problemorientierten Einstieg in einzelne Unterrichtsstunden, z.B. durch einen aktuellen Zeitungsartikel etc., gelingt, Lehr-Lern-Arrangements in das *tägliche Unterrichtsgeschehen* zu integrieren.

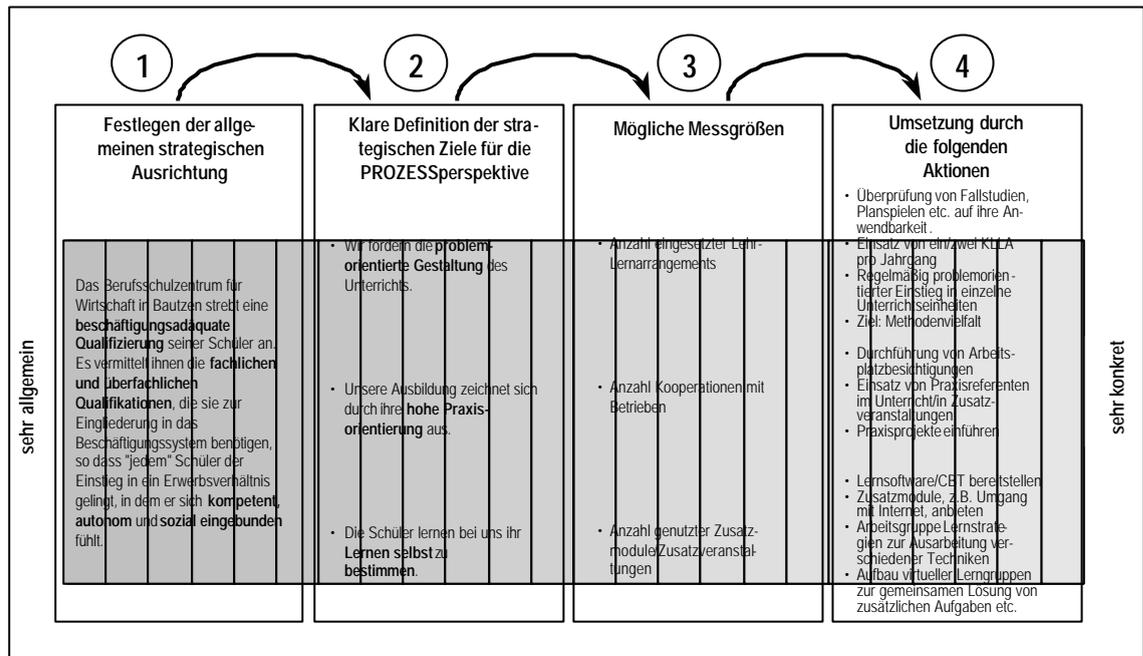
Neben der problemorientierten Gestaltung des Unterrichts kann die *hohe Praxisorientierung der Ausbildung* als Ziel beabsichtigt werden. Diese lässt sich auf der Prozessebene u.a. durch die Anzahl der Kooperationen mit Betrieben etc. (Lernortkooperation) messen. Als Zielgröße ist so z.B. festzuhalten, dass pro Schuljahr drei Kooperationsveranstaltungen mit Betrieben organisiert werden. Mögliche Aktionen, die zur Zielerreichung beitragen, lassen sich beispielsweise in Form von Arbeitsplatzbesichtigungen, durch den Einsatz von Praxisreferenten im Unterricht sowie durch die Einführung von Projektarbeiten in Kooperation mit der Praxis durchführen (vgl. EULER 1999, S. 18, vgl. KREMER 1999, S. 50ff.).

Ein weiteres wichtiges strategisches Ziel der Schule besteht in der *Förderung des selbstbestimmten Lernens der Schüler*, welches sich z.B. über die Anzahl *besuchter* Zusatzveranstaltungen bzw. Zusatzmodule messen lässt (vgl. STARKEBAUM 2000, S. 20). In der BSC ist so festzuhalten, dass jeder Schüler pro Schuljahr eine fakultative Zusatzveranstaltung besuchen soll. Dazu sind zunächst mögliche Zusatzangebote, die zum Profil der Schule passen, zu erarbeiten (z.B. kaufmännische CBT-Programme, Abendveranstaltung zur Nutzung des Internets etc.). Daneben fördert der Aufbau virtueller Lerngruppen auf freiwilliger Basis die Zusammenarbeit der Schüler bei der Lösung von Übungsaufgaben usw. auch außerhalb des Unterrichts (vgl. KRAFT 1999, S. 175f.). Nicht zuletzt kann auch die freiwillige Erarbeitung übergeordneter Lernstrategien im

Rahmen von Arbeitsgruppen zum selbstbestimmten Lernen der Schüler beitragen (vgl. DUBS 1995a, S. 269ff.).

Die folgende Abb. 16 liefert einen zusammenfassenden Überblick über die mögliche Operationalisierung der Prozessperspektive in der BSC.

Abb. 16: Mögliche Operationalisierung der Prozessperspektive



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 50)

3.4.3. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Mitarbeiter“

Einen weiteren entscheidenden Beitrag zur Realisierung der Leitidee beschäftigungsadäquater Qualifizierung leisten die Mitarbeiter der Schule, die in erster Linie für die Vermittlung der Inhalte und die Gestaltung der Prozesse verantwortlich sind. In diesem Zusammenhang lässt sich diese BSC-Perspektive durch folgende strategische Ziele auf die Vision hin ausrichten.

Zunächst kann eine *hohe fachliche Kompetenz der Lehrkräfte* angestrebt werden, die sich u.a. durch den Anteil der Lehrer mit Praxiserfahrungen auszeichnet. Als Zielgröße lässt sich z.B. verfolgen, dass 70 % der Lehrer einer Schule über Erfahrungen im Berufsleben verfügen. Zur Erfüllung dieses Richtwertes sind Praxiserfahrungen für den Einstieg in den Lehrberuf vorzusetzen (vgl. DUBS 1994, S. 234f.). Vor dem Hintergrund des virulenten Lehrermangels in beruflichen Schulen müssen allerdings auch Zusatzangebote geschaffen werden, mit denen Praxiserfahrungen zumindest teilweise

nachgeholt werden können. Als mögliche Ergänzung sind u.a. regelmäßige „Praxisaufenthalte“ der Lehrer in Betrieben sowie kontinuierliche Betriebsbesichtigungen denkbar. Auch der Austausch in regelmäßigen Round-Table-Gesprächen bzw. Team-teaching-Unterrichtseinheiten mit Praxiskollegen leistet einen Beitrag zur hohen Fachkompetenz der Lehrkräfte (vgl. EULER 1999, S. 17f.).

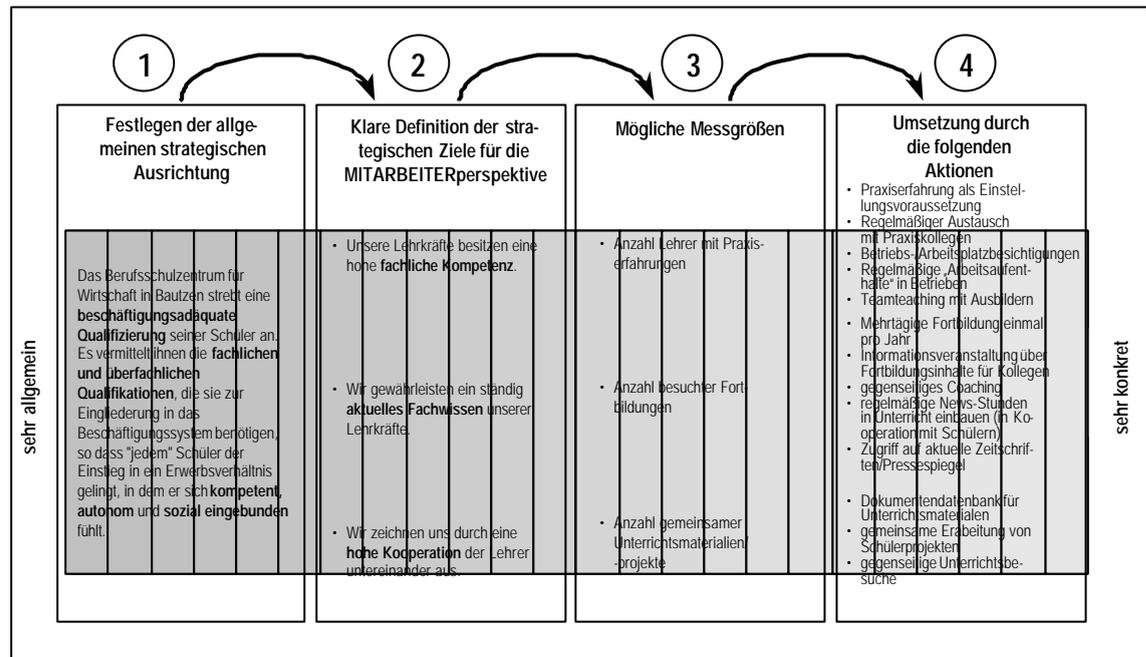
Ständig *aktualisiertes Fachwissen der Lehrkräfte* stellt ein weiteres strategisches Ziel dar, das die Realisierung beschäftigungsadäquater Qualifizierung fördert. Als Messgröße lässt sich hierfür die Anzahl besuchter Fortbildungen heranziehen, die z.B. auf eine mehrtägige Veranstaltung pro Jahr für jeden Lehrer festgelegt werden kann (vgl. SPEIER 1999, S. 476). Aber auch die Potenziale von „Inhouse-Fortbildungen“ – in Form von Informationsveranstaltungen über die in externen Seminaren erworbenen Kenntnisse für das Kollegium sowie gegenseitige Coachings der Lehrer untereinander – müssen konsequent genutzt werden (vgl. DUBS 1994, S. 233ff., MESSNER 1999, S. 88). Daneben besteht die Möglichkeit, eine regelmäßige Informationsstunde von interessierten Schülern über aktuelle Entwicklungen in der jeweiligen Branche (z.B. Neuordnung von Börsenindizes, Fusionen, Akquisitionen etc.) in den Unterricht einzubauen, die nicht nur die übrigen Schüler, sondern gleichzeitig auch die Lehrkräfte über Neuigkeiten informiert. Nicht zuletzt gewährleistet der regelmäßige Zugriff auf Fachzeitschriften bzw. Pressespiegel – ggf. auch über ein schulinternes Intranet – die Aktualität des Fachwissens der Lehrer.

Auch die *konsequente Kooperation der Lehrkräfte* untereinander trägt als weiteres strategisches Ziel zur Umsetzung der Leitidee bei, da sie eine Entlastung der Lehrer z.B. im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung mit sich bringt und damit Spielraum für zusätzliche Initiativen bietet (vgl. STARKEBAUM 2000, S. 21). Eine mögliche Messgröße stellt die Anzahl gemeinsam erarbeiteter bzw. genutzter Unterrichtsmaterialien/-projekte dar. So lässt sich z.B. festlegen, dass jeder Lehrer pro Schuljahr an einem Kooperationsprojekt teilnimmt oder an der Ausarbeitung eines gemeinsam nutzbaren Grundkonzepts für einzelne Lernfelder mitarbeitet. Als mögliche Aktionen müssen zunächst grundsätzlich alle Aufgaben der Lehrkräfte auf Kooperationsmöglichkeiten hin untersucht werden. Die gemeinsame Erarbeitung von Projektarbeiten für den Unterricht stellt hier nur eine mögliche Initiative dar. Daneben zeichnet sich die Kooperation untereinander auch durch die kollektive Nutzung von Unterrichtsmaterialien aus, die z.B. in einer Dokumentendatenbank allen Lehrkräften zur Verfügung stehen können. Auch gegen-

seitige Unterrichtsbesuche fördern die Zusammenarbeit und tragen gleichzeitig zur Verbesserung des eigenen Unterrichts bei (vgl. DUBS 1994, S. 229).

Eine abschließende Zusammenfassung dieser BSC-Perspektive bietet die nachfolgende Abb. 17.

Abb. 17: Mögliche Operationalisierung der Mitarbeiter-Perspektive



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 50)

3.4.4. Operationalisierungsansätze für die Dimension „Markt“

Die Marktperspektive berücksichtigt schließlich die „Kundenseite“ beschäftigungsadäquater Qualifizierung, d.h. sie setzt die Leitidee entsprechend möglicher Anforderungen von Schülern, Betrieben etc. um. So lassen sich beispielsweise die folgenden drei Ziele zur Realisierung des Konzepts heranziehen, die für die nötige Akzeptanz der Ausbildung auf der Markseite sorgen bzw. diese erfassen.

Zunächst kann eine *stets aktuelle Ausbildung* dazu beitragen, die Leitidee im Sinne der „Kunden“ umzusetzen. Als Messgröße lässt sich die Anzahl der angebotenen Zusatzveranstaltungen berücksichtigen, die beispielsweise auf fünf Termine pro Schuljahr festzulegen ist. Zur Erreichung dieser Zielgröße ist es zunächst notwendig, interessante, aktuelle Themenbereiche zusammenzustellen und die mögliche Darstellungsform zu erarbeiten (z.B. Seminar, Workshop, Praxisvortrag etc.). In Abhängigkeit vom jeweiligen Thema können auch hier Projektarbeiten zu einzelnen Schwerpunkten an die Schü-

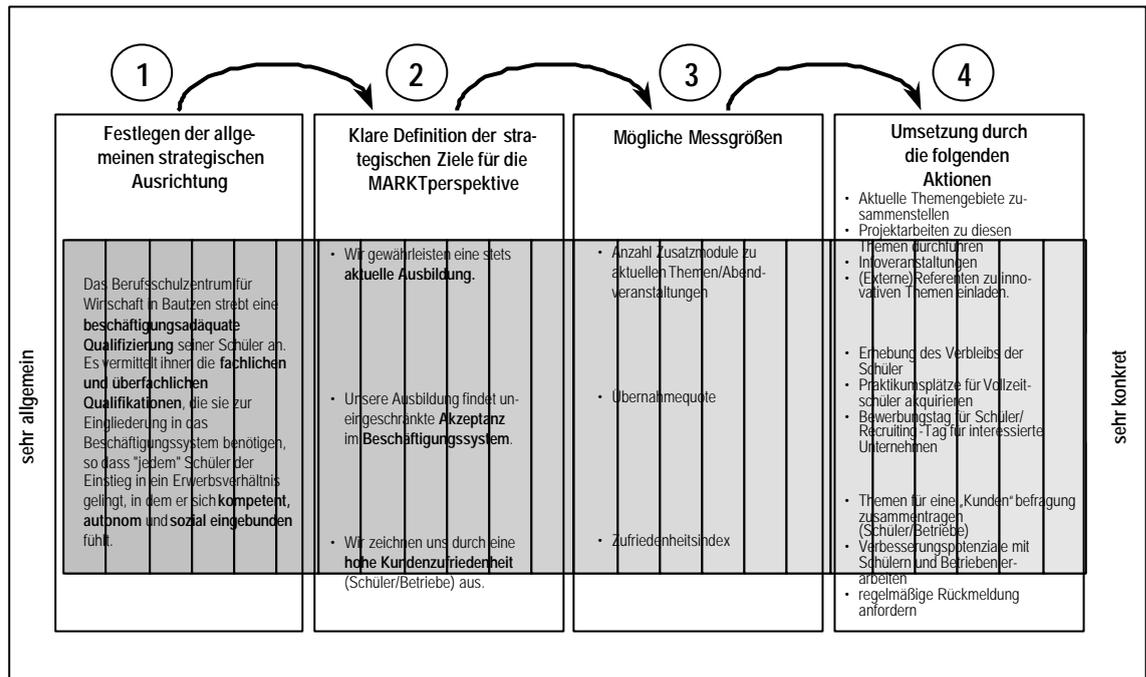
ler vergeben werden. Daneben ist es ebenfalls denkbar, Praxisvertreter als externe Referenten für Informationsveranstaltungen einzuladen (vgl. EULER 1999, S. 18).

Das Erreichen einer *hohen Akzeptanz der Ausbildung im Beschäftigungssystem* ist u.a. durch die Übernahmequote der Schüler zu messen. So lässt sich als Zielgröße anstreben, dass 80 % der Schüler aufgrund ihrer (schulischen) Ausbildung – die sich an der Leitidee beschäftigungsadäquater Qualifizierung orientiert – den Einstieg in eine Erwerbstätigkeit finden. Als Maßnahme ist dann zunächst ableitbar, dass der Verbleib der Schulabgänger über eine Befragung erhoben wird (vgl. DUBS 1994, S. 271). Daneben fördert die Akquisition von Praktikumsplätzen für Vollzeitschüler während ihrer Ausbildung den Einstieg in das Berufsleben. Nicht zuletzt kann die Einführung eines „Bewerbertages“ für die Schüler bzw. eines „Recruiting-Tages“ für interessierte Unternehmen in der Schule überdacht werden, der die unkomplizierte Kontaktaufnahme beider Seiten vorantreibt.

Ferner muss jede Schule eine *hohe „Kundenzufriedenheit“* anstreben, die über einen Kundenzufriedenheitsindex gemessen wird (vgl. CLIMACO 1995, S. 152). Dazu ist es notwendig, Befragungen bei Schülern, Ausbildungsbetrieben etc. durchzuführen, um deren Vorstellungen über Inhalte, Prozesse und Outcome der Schule zu ermitteln (vgl. DUBS 1994, S. 271). Auf diese Weise wird es möglich, Ansatzpunkte für Verbesserungspotenziale der Schule zu finden und eine gewisse Rückmeldungsroutine zu erhalten, anhand der die jeweilige Schulentwicklung zu optimieren ist.

Die nachfolgende Abb. 18 liefert eine Zusammenfassung über die Operationalisierung der Marktperspektive in der BSC für die Schule.

Abb. 18: Mögliche Operationalisierung der Marktperspektive



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 50)

3.5. Gesamtdarstellung einer Balanced Scorecard für die berufliche Schule

Die folgende Darstellung verdeutlicht noch einmal einen Überblick über den Gesamtaufbau einer möglichen Balanced Scorecard für die berufliche Schule.

Abb. 19: Gesamtdarstellung einer BSC für die berufliche Schule

Perspektive	Strategische Ziele	Messgrößen	Zielgrößen	Aktionen (auszugsweise)
Inhalte Welche Inhalte müssen wir vermitteln, um die Leitidee umzusetzen?	<ul style="list-style-type: none"> Fachkompetenz Methodenkompetenz Sozialkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsergebnisse Anzahl vermittelter Denkstrategien Anzahl Gruppenaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> Beste 30 % des Kammerdurchschnitts 5 Strategien pro Schüler 1 langfristiges Projekt pro Schuljahr 	<ul style="list-style-type: none"> Praxistraining in Kooperation mit Betrieben Erarbeiten von zu vermittelnden Strategien Gruppen-Projektarbeiten internat. Kooperationen
Prozesse Wie muss die schulische Ausbildung durchgeführt werden, um die Leitidee umzusetzen?	<ul style="list-style-type: none"> problemorientierter Unterricht hohe Praxisorientierung selbstbestimmtes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> Anzahl eingesetzter Lehr-Lern-Arrangements Anzahl Kooperationen mit Betrieben Anzahl genutzter Zusatzveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> 1 bis 2 pro Schuljahr 3 Veranstaltungen pro Schuljahr 1 Veranstaltung pro Schüler pro Schuljahr 	<ul style="list-style-type: none"> Überprüfung von Fallstudien, Planspielen etc. auf ihre Anwendbarkeit Einsatz von Praxisreferenten im Unterricht Lernsoftware/CBT bereitstellen Zusatzmodule anbieten
Mitarbeiter Wie sollen/können unsere Lehrer zur Zielerreichung beitragen?	<ul style="list-style-type: none"> Fachkompetenz aktuelles Fachwissen hohe Lehrerkoope-ration 	<ul style="list-style-type: none"> Anzahl der Lehrer mit Praxiserfahrungen Anzahl besuchter Fortbildungen Anzahl gemeinsamer Unterrichtsprojekte 	<ul style="list-style-type: none"> 70 % 1 mehrtägige Veranstaltung pro Schuljahr 1 Kooperationsprojekt pro Schuljahr 	<ul style="list-style-type: none"> Regelmäßige „Arbeitsaufenthalter“ in Betrieben gegenseitiges Coaching regelm. News-Stunden Dokumentendatenbank für Unterrichtsmaterial
Markt Wie sollen wir die Leitidee mit den Anforderungen des Marktes in Einklang bringen?	<ul style="list-style-type: none"> aktuelle Ausbildung Akzeptanz im Beschäftigungssystem hohe Kundenzufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> Anzahl angebotener Zusatzveranstaltungen Übernahmequote Zufriedenheitsindex 	<ul style="list-style-type: none"> 5 Veranstaltungen pro Schuljahr 80 % Note „gut“ bis „sehr gut“ 	<ul style="list-style-type: none"> (Externe)Referenten zu innovativen Themen Praktikumsplätze für Vollzeitschüler akquirieren Themen für „Kunden“-befragung ermitteln

Quelle: EIGENE DARSTELLUNG in Anlehnung an HORVÁTH ET AL. (2000, S. 12)

Zu beachten ist jedoch, dass die hier genannten Größen lediglich als Diskussionsvorschläge aufzufassen sind, die in keinem Fall die Kommunikation über mögliche Ziele, Messgrößen etc. in der Schule selbst ersetzen. Vielmehr sollen sie als Anregung für die Erarbeitung einer individuellen BSC dienen, die im ständigen Austausch aller betroffenen Mitarbeiter zu entwickeln ist. Nur wenn eine breite Kommunikationsbasis und der ständige Informationsaustausch mit den nicht direkt im BSC-Projekt teilnehmenden Mitarbeitern gewährleistet ist, gelingt es, ein derartiges Instrument in einer Bildungseinrichtung mit der nötigen Akzeptanz umzusetzen (vgl. HORVÁTH ET AL. 2000, S. 120). Dieser sehr partizipativ angelegte Erstellungsprozess ist notwendig, damit die BSC nicht als „überflüssiges“ Kontrollinstrument betrachtet wird, das die Schulmitarbeiter in ihrer individuellen Freiheit einschränkt und zum „gläsernen Mitarbeiter“ werden lässt. Vielmehr soll die gemeinsame Realisierung der Leitidee beschäftigungsadäquater Qualifizierung als Qualitätskriterium für das eigene Wirken im Vordergrund stehen, so dass jeder Einzelne mit Hilfe der BSC seinen eigenen Beitrag zur Umsetzung dieses Ziels erkennt (vgl. DUBS 1998, S. 11).

Festzuhalten bleibt abschließend, dass die Entwicklung eines derartig komplexen Instruments eine langfristig angelegte Aufgabe darstellt, die sehr viel Ausdauer, Motivation sowie eine hohe Kooperationsbereitschaft der Beteiligten erfordert. Des Weiteren ist die einmal erarbeitete BSC kontinuierlich weiterzuentwickeln, indem die einzelnen Größen regelmäßig erhoben und überprüft werden. Lediglich auf diese Weise können die Messgrößen, Zielwerte und Aktionen beständig an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst werden und nur so dient die BSC als Grundlage für organisationales Lernen.

4. Untersuchungsergebnisse zur Anwendung der Balanced Scorecard für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Im Zentrum des folgenden Kapitels steht die Beurteilung der BSC als Instrument zur Umsetzung und Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung. Zu berücksichtigen ist zunächst, dass die Methode bisher im Bildungssektor keine Anwendung findet. Aus diesem Grund ist es auch nicht möglich, auf empirisch gesicherte Ergebnisse zurückzugreifen.

Um dennoch eine Aussage über die praktische Relevanz der BSC treffen zu können bzw. Möglichkeiten für ihre weitere Erforschung und Realisierung im Regionalprojekt aufzuzeigen, wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags erste Experteninterviews mit unterschiedlichen Verantwortungsträgern für berufliche Bildung im Freistaat Sachsen geführt. Im einzelnen handelte es sich um zehn Vertreter, die sowohl den Sächsischen Staatsministerien für Kultus sowie für Wirtschaft und Arbeit, verschiedenen Kammern und den Arbeitsämtern angehören. Darüber hinaus wurden die drei hauptamtlichen Mitarbeiter des Regionalprojekts, die auf langjährige Erfahrungen als Lehrer bzw. Schulleiter zurückgreifen können, um ihre Stellungnahme gebeten.

Die verschiedenen Personen wurden zunächst zu ihren Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts sowie zu ihrer Auffassung vom Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung und möglichen Umsetzungsmaßnahmen befragt. Anschließend wurde ihnen die BSC vorgestellt und erläutert. Die Beurteilung des Instruments erstreckt sich daher auf erste Aussagen zur prinzipiellen Anwendbarkeit im Bildungssystem, zur Logik ihres Aufbaus sowie zu einer individuellen Einschätzung möglicher Chancen und Grenzen. Die Klärung weiterführender Fragen zu einzelnen Gestaltungselementen des Instruments konnte in diesem frühen Entwicklungsstadium nur begrenzt erfolgen und ist daher für nachfolgende Studien von grundsätzlichem Interesse. Die Interviews verschaffen einen ersten Eindruck über mögliche Praxisreaktionen und –sichtweisen und lassen Rückschlüsse für die weitere Verfolgung des BSC-Ansatzes in Schulen zu. Der empirische Teil in diesem Arbeitsbericht liefert so erste Ansatzpunkte für die Untersuchung des Konzepts, eine ausführliche Evaluation kann jedoch erst im Rahmen der weiteren Forschung und Umsetzung des Instruments vorgenommen werden.

4.1. Methodische Grundlagen für die Gestaltung der Experteninterviews

Das Ziel, durch Experteninterviews weiterführende Informationen zur praktischen Umsetzung der BSC zu erhalten, impliziert die Anwendung einer qualitativen Befragungsmethode, bei der die Priorität auf der „deskriptiven und interpretativen Analyse“ des „Alltags“ durch den Befragten liegt, welche anschließend schrittweise zu verallgemeinern ist (vgl. BERNART/KRAPP 1997, S. 9). Daher wird in der vorliegenden Studie auf das *qualitative Interview* zurückgegriffen, das sich hier durch die folgenden Charakteristika auszeichnet.

Die wesentliche Intention der Befragung bestand darin, Informationen bzw. Wissen der Befragten – als Experten der beruflichen Bildung – zu erfassen, um es für die weiterführende Forschung zu verwenden. Das Interview hatte somit explorativen bzw. informativen Charakter und wurde weitgehend frei gestaltet. Fragen waren prinzipiell offen formuliert und Antworten nicht an einem vorgegebenen Schema orientiert. Um dennoch eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zu gewährleisten, lag dem Gespräch ein Interviewleitfaden zugrunde, der im Anhang vollständig abgedruckt ist (vgl. S. XVIff.). Dabei blieb es dem Interviewer jedoch überlassen, die Reihenfolge und exakte Formulierung einzelner Fragen zu verändern. Als Vorabinformation erhielten die Befragten diesen zusammen mit einigen Erläuterungen zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung mit der BSC zugesandt. Die Experten wurden mit einer Ausnahme in Einzelinterviews befragt¹³, wobei der Interviewer eine unpersönliche, sachliche und damit neutrale Position einnahm (vgl. LAMNEK 1993, S. 37ff.).

Auf Basis dieser Merkmale wurde das hier durchgeführte Interview wesentlichen methodologischen Kriterien der qualitativen Sozialforschung, wie dem Prinzip des Alltagsgesprächs, der Zurückhaltung durch den Forscher, der Kommunikativität etc. gerecht. Auch gelang es, eher „technische“ Anforderungen, wie z.B. das Herstellen einer natürlichen Gesprächssituation, das Aufbauen einer Vertrauensbasis, die Anwendung einer offenen Gesprächstechnik etc. zu erfüllen (vgl. LAMNEK 1993, S. 60ff.)

Die Durchführung der einzelnen Befragungen orientierte sich im wesentlichen am Verfahren, wie es problemorientierten Interviews zugrunde liegt. Diese Interviewform basiert auf einem bestehenden Konzept des Forschers, das durch die Aussagen der Be-

¹³ Im SÄCHSISCHEN STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS wurden der Abteilungsleiter für berufliche Bildung und ein Referatsleiter in einem gemeinsamen Gespräch interviewt.

fragten auf notwendige Veränderungen hin überprüft werden soll. Grundsätzlich ist den Befragten dabei das zugrunde liegende Konzept nicht bekannt, was hier allerdings insofern nicht eingehalten werden konnte, da umfangreicher Erklärungsbedarf für Aufbau und Anwendung der BSC bestand. Die Interviewsituation wurde so gestaltet, dass zunächst die Festlegung von Gesprächsstruktur und Gegenstand des Interviews erfolgte. In der zweiten Phase der allgemeinen Sondierung schilderten die einzelnen Interviewpartner ihre wesentlichen Tätigkeitsbereiche sowie ihre Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts, damit sich die notwendige Erzählmotivation einstellte. Anschließend folgten Fragen zur Beurteilung des Konzepts der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung sowie zur BSC als Umsetzungs- bzw. Steuerungsinstrument. Hier wurden im Sinne der spezifischen Sondierung die Antworten des Befragten nachvollzogen bzw. Rückfragen dazu gestellt, um ein vom Forschungsinteresse geleitetes Verständnis für die wesentlichen Spezifika der einzelnen Sichtweisen zu entwickeln. In einer letzten Phase der „ad-hoc-Fragen“ wurden abschließend kurze Antworten zu noch offenen Punkten des Interviewleitfadens erfragt (vgl. LAMNEK 1993, S. 74ff.)

Die Auswertung der mit Hilfe des Leitfadens und eines Tonbandgeräts erhobenen Daten erfolgte in vier Stufen. Zunächst wurden über eine *reduzierte* Transkription der Interviews die Aussagen der Befragungen im zugrunde liegenden Leitfaden ergänzt. Anschließend konnten über die Einzelanalyse wesentliche Kernelemente des Gesprächs herauskristallisiert und in einer Übersicht festgehalten werden (vgl. Anhang S. XXff.). Im Rahmen einer generalisierenden Analyse wurden die Aussagen, die bei mehreren Interviews auftraten und daher im folgenden Kapitel näher aufgeführt sind, zusammengefasst. Die abschließende Kontrollphase ermöglichte noch einmal den Abgleich der reduzierten Auswertung mit den umfangreichen Aufzeichnungen in den Interviewleitfäden, um Fehlinterpretationen weitestgehend auszuschließen (vgl. LAMNEK 1993, S. 107ff.).

4.2. Erste Untersuchungsergebnisse zur Anwendung der Balanced Scorecard als Steuerungsinstrument beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Ogleich die Beurteilung von Aufbau und Anwendung der BSC im Mittelpunkt der Expertenbefragung stand, war es vorab notwendig, grundsätzliche Erwartungen der einzelnen Bildungsinstitutionen an die Arbeit des Regionalprojekts sowie Vorstellungen zum Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung und seiner Umsetzung zu erfragen, um auf diese Weise Schwerpunkte für die anschließende Diskussion des Instruments setzen zu können.

4.2.1. Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts

Aus der institutionellen Heterogenität der einzelnen Interviewpartner resultiert ein breites Erwartungsspektrum an die Arbeit des Regionalprojekts. In Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabe des Gesprächspartners wurden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die sich jedoch weitgehend den folgenden Kriterien zuordnen lassen (vgl. Tab. 3 auf S. XX im Anhang).

Ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Arbeit des Regionalprojekts liegt nach Meinung der Befragten zunächst darin, die möglichen *Entwicklungstendenzen des Ausbildungs- und insbesondere des Beschäftigungssystems* zu erheben, um eine Basis für verschiedene Umsetzungsmaßnahmen zu erhalten. Unter diesem Aspekt wurde zunächst darauf hingewiesen, neben der quantitativen auch die qualitative Entwicklung in die Untersuchung mit einzubeziehen, wobei auf der quantitativen Seite insbesondere auf die „demographische Falle“ Bezug genommen wurde. Aus dieser resultiert im Freistaat Sachsen wie bereits in Kapitel 1.1. angesprochen ein gravierender Nachfrageüberhang an Ausbildungsplätzen bis zum Jahr 2005, der sich in den darauffolgenden Jahren aufgrund der starken Geburtenrückgänge kontinuierlich abbaut. Die Bedeutung einer sekundären Datenanalyse, aus der mögliche Projektvorhaben, welche der demographischen Entwicklung Rechnung tragen, abzuleiten sind, wurde dabei mehrfach hervorgehoben. Des weiteren signalisierten zahlreiche Interviewpartner ihre Bereitschaft zur Bereitstellung aussagefähigen Datenmaterials. Aufbauend auf der Identifikation zukünftiger Entwicklungstendenzen sollte sich das Regionalprojekt nach Ansicht der Interviewpartner mit Fragen der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung nicht allein im

Hinblick auf die demographische Entwicklung und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage sondern mit dem qualitativen Bedarf der Wirtschaft beschäftigen.

Eine weitere grundsätzliche Erwartung an die Arbeit des Regionalprojekts besteht in der *Bündelung unterschiedlichster Maßnahmen* und Initiativen zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung und damit zur quantitativen und qualitativen Verbesserung des Ausbildungssystems in Sachsen. Die Netzwerke sollen dazu beitragen, einzelne (teilweise bereits existierende) Aktivitäten aufzuzeigen, die im Rahmen der Diskussion zu analysieren und selektieren sind, um sie anschließend über das Projekt voranzutreiben bzw. zu realisieren. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Nutzung von Synergien mit bereits vorhandenen Initiativen hervorgehoben, die sich mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigen und somit in die Arbeit des Projekts einzubeziehen sind, um Interessenkollisionen zu vermeiden. Damit einher geht die organisationsübergreifende Klärung der Frage, in welchen Ausbildungsrichtungen bzw. -institutionen Kapazitäten auf- oder abgebaut werden sollten und wie Aktivitäten bezüglich der kurzfristigen Entwicklung der Auszubildendenzahlen in Einklang mit langfristigen Maßnahmen gebracht werden können.

Darüber hinaus wurden unterschiedliche *Reformvorhaben* angesprochen, mit denen sich das Regionalprojekt konstruktiv auseinandersetzen sollte. Besondere Erwähnung fand dabei die Frage nach dem Verhältnis von schulischen zu dualen Ausbildungsformen bzw. wie sich erstere attraktiver gestalten lassen, um die notwendige Akzeptanz in der Wirtschaft zu finden. In diesem Zusammenhang ist zusätzlich über die Verbreitung der Ausbildung in neuen Berufen nachzudenken. Auch sollte die Diskussion zur Qualifizierung in einzelnen Berufsfeldern ebenfalls im Regionalprojekt selbst geführt werden. Weitere Überlegungen sind nach Meinung der Interviewpartner über Möglichkeiten der Vermittlung von fachlichen und insbesondere überfachlichen Qualifikationen sowie über die Optimierung der Kooperation zwischen der Wirtschaft, den Schulen und der Berufsberatung anzustellen. Nicht zuletzt muss die berufliche Vorfeldausbildung bereits in der Mittelschule gefördert sowie notwendige Anforderungsprofile für einzelne Ausbildungsberufe erstellt werden. In diesem Kontext wird auch die hohe Bedeutung der Lehrerfortbildung betont, die zu intensivieren ist. Die hier erwähnten Vorschläge stellen lediglich eine Auswahl der angesprochenen Reformbereiche dar, die allerdings verdeutlicht, wie komplex die Zielvorstellungen sind, die mit der Arbeit des Regionalprojekts verbunden sind.

Als generelles Ziel sämtlicher Bestrebungen um beschäftigungsadäquate Qualifizierung wurde von schulischer Seite betont, dass primär die *Verbesserung der Lebensperspektiven* für junge Menschen anzustreben ist. Diese sollen nicht nur leichter in eine betriebliche Ausbildung vermittelbar sein, sondern auch bereits durch ihre schulische Ausbildung eine bessere „Ausbildungsreife“ erhalten. Nicht zuletzt ist es notwendig, sie schon in der Schulzeit auf die Berufsausbildung vorzubereiten, um sie beim Einstieg in die Ausbildung nicht mit den Anforderungen des Berufslebens zu „erschrecken“.

Über diese inhaltlichen Vorschläge für die Arbeit des Regionalprojekts hinaus wurde insbesondere die Bedeutung einer *umfassenden Dokumentation und Kommunikation* der Diskussionsergebnisse aus den einzelnen Netzwerken sowie der Aktivitäten der Projektgruppe selbst seitens einzelner Gesprächspartner gefordert, um einen Einblick in Projektplanung, -ablauf und -maßnahmen zu gewährleisten. Diesem Punkt wurde insbesondere deshalb eine große Bedeutung beigemessen, da die verschiedenen Netzwerkteilnehmer sonst lediglich lückenhaft über wichtige Entscheidungen und Vorhaben informiert sind und somit die Motivation zur Mitarbeit nicht über den gesamten Projektzeitraum aufrecht erhalten bleibt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Projekt aus *gesellschaftlicher Sicht* dazu beitragen soll, junge Menschen leichter in eine betriebliche Ausbildung bzw. Beschäftigung zu vermitteln. Weiterhin ist zu klären, wie sich der quantitative *und* qualitative Bedarf der Wirtschaft in den betrachteten Regionen entwickeln wird, um das Ausbildungsangebot entsprechend anzupassen oder um – polemisch ausgedrückt – „Green Cards zu verhindern“. Auch die Entwicklung von Maßnahmen, die insbesondere den demographischen Veränderungen während der Projektlaufzeit Rechnung tragen, wird gefordert.

Darüber hinaus soll sich das Projekt weiterhin *aus systemischer Sicht* mit Aussagen zu möglichen Reformen der (beruflichen) Bildung beschäftigen. Hier sind insbesondere Maßnahmen zur Vermittlung von fachlichen *und* überfachlichen Qualifikationen zu erarbeiten, Entwicklungen zu Kern- und Zusatzqualifikationen in der beruflichen Ausbildung zu bewerten und Angebote schulischer und dualer Ausbildungsformen zu überdenken. Auch Möglichkeiten zur Intensivierung beruflicher Bildung in der Mittelschule müssen in die Betrachtung einbezogen werden. Schlussfolgernd daraus soll das Regionalprojekt in kleinen Schritten die Kooperation zwischen Wirtschaft, Schule und Be-

rufsberatung vorantreiben und dabei gleichzeitig eine „intelligente Maßnahmenbündelung“ vornehmen.

4.2.2. Vorstellungen zum Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Die Vorstellungen des jeweiligen Gesprächspartners zum Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung wurden über die Fragen zu einer eigenen Definition des Begriffs sowie zur Beurteilung der Begriffstabelle ermittelt. Das breite Bedeutungsspektrum, das die befragten Personen beschäftigungsadäquater Qualifizierung zuweisen (vgl. Tab. 4 und Tab. 6 auf S. XXIff. im Anhang) beinhaltet drei wesentliche Bereiche, die miteinander in Einklang zu bringen sind. Zunächst ist die *gesellschaftliche Notwendigkeit zur Qualifizierung*, im Sinne der Bereitstellung einer Ausbildung für „jeden“ zu berücksichtigen. Als Schwerpunkt sind dabei die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Qualifikationen anzustreben, welche dazu führen, sich den ständig verändernden Bedingungen am Arbeitsmarkt durch die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen anpassen zu können. Hier sind allerdings nicht bestehende Ordnungsmittel in Frage zu stellen, sondern ihre Spielräume stärker zu nutzen und ggf. durch das Angebot fakultativer Zusatzqualifikationen zu ergänzen. Um jedoch bewerten zu können, inwieweit gesellschaftlicher Aufwand und gesellschaftliches Ergebnis in Übereinstimmung stehen, ist es notwendig, den Ausgleich von Angebot und Nachfrage nach Qualifikationen auf gesamtwirtschaftlicher (bzw. regionaler) Ebene zu erheben. Bereits hier wird deutlich, dass auch die demographische Entwicklung der Schüler- und Auszubildendenzahlen in das Kalkül einbezogen werden muss, um Qualifizierungsmaßnahmen auch quantitativ entsprechend zu gestalten. Darüber hinaus sind Nachfrageverzögerungen nach Ausbildungsplätzen insbesondere in neuen Berufen, die z.B. aus mangelnden Kenntnissen möglicher Tätigkeitsfelder dieser Ausbildungsgänge resultieren, zu berücksichtigen und weitgehend zu verringern.

Als zweite Komponente, die für beschäftigungsadäquate Qualifizierung von unbestrittener Bedeutung ist, wird ausnahmslos die Orientierung an den *Bedürfnissen der Wirtschaft* angesprochen. Eine Ausbildung ist demnach beschäftigungsadäquat, wenn sie ohne zusätzliche Anpassungsmaßnahmen direkt in ein Beschäftigungsverhältnis mündet. Dazu ist es notwendig, dass neben dem quantitativen Bedarf der Wirtschaft insbesondere qualitative Anforderungen an spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und damit auch an (neuen) Berufen erhoben werden und darüber hinaus ermittelt wird, welche

Unternehmensansiedlungen sich perspektivisch in der betrachteten Region entwickeln. Als wichtigste Herausforderung wird ebenfalls auf dieser Seite postuliert, dass Ausbildung den sich kontinuierlich wandelnden Anforderungen des Beschäftigungssystems durch den Aufbau der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen gerecht werden muss. Bemerkenswert ist des Weiteren, dass das Prinzip der Beruflichkeit von Seiten der Wirtschaft nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr seine Funktion als Qualitätskriterium für die Leistung eines Bewerbers hervorgehoben wird. Allerdings wiesen die Vertreter der Wirtschaft im Interview ebenfalls darauf hin, dass dem Ausweis einzelner Qualifikationen und damit auch der stärkeren Differenzierung verschiedener Berufe eine zunehmend gewichtigere Bedeutung zukommt.

Darüber hinaus sind weiterhin die *Bedürfnisse der jungen Menschen* selbst zu berücksichtigen, die zunächst zur Ausbildungsreife hingeführt werden müssen, damit sie lernen, realistische Berufswahlentscheidungen auf Basis ihrer persönlichen Stärken zu treffen. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung muss die Jugendlichen demnach so weit an mögliche Berufe heranzuführen, dass sie wissen, welche Aufgaben sie in den einzelnen Tätigkeiten erwarten und welche Eingangsvoraussetzungen zur Berufsausübung notwendig sind. Aus nachfrageorientierter Sicht ist hier gleichzeitig zu beachten, dass sich die Annahme bestimmter Berufe – die z.B. neu in den Kanon der Ausbildungsberufe aufgenommen wurden – erst zeitverzögert einstellt, wenn Jugendliche diese als mögliche Perspektive für sich erkannt haben. Nicht zuletzt spielt auch die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen in der Ausbildung sowie in der anschließenden Beschäftigung eine gewichtige Rolle, da hier das wesentliche Fundament für den weiteren Lebensweg gelegt wird. Als Rahmenbedingungen für alle diese Betrachtungsweisen wird jedoch konsequent hervorgehoben, dass beschäftigungsadäquate Qualifizierung mit den vorhandenen Mitteln umzusetzen ist und nicht das Prinzip der Beruflichkeit in Deutschland in Frage zu stellen hat.

Bezogen auf die Beurteilung der in diesem Bericht vorgestellten Begriffstabelle fanden die befragten Personen ihre eigenen Vorstellungen beschäftigungsadäquater Qualifizierung grundsätzlich berücksichtigt, was viele mit der umfassenden Differenzierung begründeten, die weitgehend alle Ansatzpunkte des Konzepts beinhaltet. Obwohl so oftmals die „Vollständigkeit“ der Begriffstabelle betont wurde, wiesen auch zahlreiche Gesprächspartner darauf hin, dass sie aufgrund ihrer Komplexität und sehr wissenschaftlichen Begründung teilweise ohne zusätzliche Erläuterungen nur schwer

verständlich und damit auch schwer als Zielgröße des Projekts kommunizierbar sei. Folgerichtig bestätigten nahezu alle Befragten, dass die Konzentration auf ein Tabellenfeld zunächst sinnvoll sei, aus dem anschließend die Auswirkungen auf die übrigen Größen abzuleiten sind. In diesem Zusammenhang wurde bis auf einzelne Ausnahmen¹⁴ die Bedeutung der lateralen Qualifikationen als wesentlicher Einflussfaktor beschäftigungsadäquater Qualifizierung hervorgehoben, aus dem auch konkret Umsetzungsmaßnahmen ableitbar sind. Die Beschränkung auf die entwickelte Arbeitsdefinition (vgl. Kapitel 2.5.) wurde somit weitgehend bestätigt und geht mit den Ansichten der befragten Personen zum Inhalt beschäftigungsadäquater Qualifizierung nahezu konform.

4.2.3. Maßnahmenvorschläge zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Die einzelnen Interviews verdeutlichten noch einmal, wie bereits in Kapitel 1 vermutet, die Breite des Spektrums möglicher Vorstellungen, die mit dem Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung verbunden sind. Folgerichtig zeichnen sich auch die verschiedenen Maßnahmenvorschläge zur Umsetzung des Konzepts, die in der Befragung Erwähnung fanden, durch ihre hohe Vielfalt aus (vgl. Tab. 5 und Tab. 7 auf S. XXIIff. im Anhang). Nachfolgend sollen daher die wesentliche Vorschläge anhand passender Klassifikationskriterien vorgestellt werden.

Auf *inhaltlicher* Ebene ist zunächst eine Erhebung dessen notwendig, was die Wirtschaft tatsächlich an Wissen und Qualifikationen benötigt, um diese im Rahmen geeigneter Maßnahmen in der Schule zu fördern. Vorgeschlagen wurde in diesem Zusammenhang neben der Ermittlung neuer Berufsbilder - insbesondere für den Berufsfachschulbereich - die Neustrukturierung von Berufen im Hinblick auf die Integration verschiedener Berufsfelder (analog zum Berufsbild des Mechatronikers). Auch sollte die Möglichkeit der Zusammenstellung von mehreren Qualifikationen zu neuen Berufen oder Basisberufen im Rahmen des Projekts erörtert und für die Anwendung in Sachsen beurteilt werden. Darüber hinaus kann eine mögliche Abstimmung von Lehrplänen eines Berufsfelds dazu führen, dass nach der ersten Fachstufe ein einheitliches Niveau

¹⁴ In zwei Interviews wurde darauf hingewiesen, dass beschäftigungsadäquate Qualifizierung grundsätzlich auf Basis horizontaler Qualifikationen im Sinne eines Ausgleichs von Angebot und Nachfrage ermittelt werden sollte, was allerdings in dieser Studie nicht weiter verfolgt wird, da ein derartiges Vorgehen wesentliche Komponenten von Qualifizierungsmaßnahmen wie z.B. die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden außer Acht lässt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Entscheidungen bezüglich lateraler Qualifikationen letztendlich auch Auswirkungen auf die horizontalen Qualifikationen aufweisen.

zur Ausübung zahlreicher Tätigkeiten des Berufsfelds erreicht ist und erst in der Fachstufe II die Spezifika des jeweiligen Ausbildungsberufs vermittelt werden. Lehrpläne an sich sind eher breit anzulegen, damit die Lehrkräfte selbst *aktuelle* Schwerpunkte setzen können. Auch sollten bereits existierende fakultative Zusatzangebote für lernstärkere Schüler um solche für lernschwächere bzw. eher praxisbegabte Jugendliche ergänzt werden, ohne dabei jedoch gleichzeitig auf die Reduktion einzelner Bildungsabschlüsse hinzuwirken. In diesem Kontext wurde von einigen Befragten weiterhin die Bedeutung von Arbeitsgemeinschaften mit berufsorientierendem Charakter hervorgehoben, wie z.B. in Form einer AG Informatik, Elektrotechnik etc. Häufige Erwähnung fand ebenfalls der Vorschlag, die Schüler bereits in der allgemeinbildenden Schule durch geeignete Maßnahmen frühzeitig auf die Berufswahl vorzubereiten und zu den eigenen Berufsvorstellungen hinzuführen. Hier sollte insbesondere der Realitätssinn der Schüler gegenüber der aktuellen Situation am Arbeitsmarkt und ihrer eigenen Leistungsfähigkeit sowie ihre Selbständigkeit gefördert werden. Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang gleichfalls, ob eine derartige Qualifizierung nicht bereits in der Grundschule zu beginnen hat, wo sich die Eltern über die verschiedenen Bildungswege und deren Arbeitsmarktaussichten beraten lassen können. Insbesondere zu geeigneten Maßnahmen für die rechtzeitige Berufsvorbereitung wurden bisher konkrete Aktivitäten seitens der Projektbeauftragten erarbeitet (z.B. Definition der Ausbildungsreife für einzelne Berufsbilder). Weiterhin hoben die Befragten auf inhaltlicher Ebene die stärkere Konkretisierung möglicher überfachlicher Qualifikationen, die im Unterricht vermittelt werden sollten, sowie mögliche Maßnahmen zum Ausbau der Schlüsselqualifikationen der Schüler hervor. Mehrfache Betonung fand dabei insbesondere der Aufbau von umfassender Kommunikationsfähigkeit, da eine derartige Kompetenz in nahezu allen Berufsbildern benötigt werden.

Weitere Maßnahmenvorschläge betreffen die *Prozesse* beruflicher Qualifizierung, die z.B. durch Nutzung vorhandener Kooperationen mit Betrieben, überbetrieblichen Bildungseinrichtungen etc. optimiert werden können und so ggf. Freiraum für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen schaffen (z.B. Verbundausbildung im Hochtechnologiebereich). Einschränkend wird hier auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass sich Schulen stärker der betrieblichen Seite öffnen müssen, da seitens der Wirtschaft bereits Angebote bestehen, die es zunächst anzunehmen gilt (z.B. Arbeitskreis Schule-Wirtschaft). Des Weiteren kann auch die verbesserte Zusammenarbeit zwischen Berufsschule

und Berufsberatung dazu beitragen, den Realitätssinn der Schüler für eigene Fähigkeiten und individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu schärfen. Die bereits unter inhaltlichen Gesichtspunkten erwähnte Ausdehnung der Berufsvorbereitung auf den Mittelschulsektor kann auf Prozessebene beispielsweise durch die Durchführung von Veranstaltungen in Kooperation mit Unternehmen der Region, Betriebsbesichtigungen, Tage der offenen Tür etc. erfolgen. Zu beachten ist ferner, dass auch die Eltern grundsätzlich in konkrete Aktivitäten insbesondere zur Information über mögliche Berufsbilder einbezogen werden sollten. Gegebenenfalls ist perspektivisch auch eine Ausweitung des schulischen Rahmens in Form der Entwicklung zur Ganztagschule zu überdenken. Auf der methodischen Seite soll die Selbständigkeit der Schüler über die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse stärker gefördert werden. Für die organisatorische Projektebene wird hervorgehoben, dass das Regionalprojekt auf der Prozessebene die unterschiedlichsten Maßnahmen zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung erfassen, die Voraussetzungen für eine intelligente Bündelung dieser schaffen und die Informationen darüber in die einzelnen Netzwerke weitertragen soll.

Auch bezüglich der *Mitarbeiter* wurden zahlreiche Vorschläge für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung eingebracht. So ist grundsätzlich die Bereitschaft der Lehrer zu außerplanmäßigen Aktivitäten zu fördern. Diese spiegelt sich nicht nur in ihrer Teilnahme an fakultativen Terminen wider sondern weiterhin auch im Angebot von Arbeitsgemeinschaften und Zusatzveranstaltungen für ihre Schüler. Darüber hinaus wurden bessere Schulungen zum projektorientierten und integrativen Arbeiten angeregt. Auch die Qualifizierung der Lehrer zur Beratung der Schüler bezüglich Berufswahlalternativen ist nach Meinung der Befragten voranzutreiben. Nicht zuletzt fiel auch in den Experteninterviews mehrfach der Vorschlag, Lehrer zu Praxisaufenthalten in die Betriebe zu senden, was eine Bestätigung in der aktuellen Diskussion findet.

Schließlich wurden zahlreiche Anregungen dafür unterbreitet, wie die *Marktebene* stärker in die Betrachtung einbezogen werden könnte. So fand z.B. die Ermittlung von Trends und Analysen zur aktuellen Beschäftigungsentwicklung über eine genaue Marktanalyse häufige Erwähnung. Eine solche klärt zunächst auf der Ebene *eines* Landkreises, welche Betriebe hier angesiedelt sind, wieviel Schüler hier voraussichtlich in eine Ausbildung einsteigen aber auch wie viele Auszubildende in den vergangenen Jahren von ihren Betrieben übernommen wurden. In diesem Kontext sollten insbesondere die Chancen der Ausbildung, die es z.B. ermöglicht, junge und gut qualifizierte

Menschen an den Betrieb zu binden und so der rückläufigen Bewerberentwicklung auf dem Ausbildungsmarkt entgegen zu wirken, für das Unternehmen kommuniziert werden. Bei der Bedarfserhebung der betrieblichen Anforderungen ist jedoch nach Ansicht der Gesprächspartner zu beachten, dass Unternehmen ihren Personalbedarf i.d.R. lediglich für ein bis zwei Jahre im voraus planen, was gegenüber einer Ausbildungszeit von drei Jahren vergleichsweise kurz erscheint. Die Schaffung neuer Berufe aber auch die rechtzeitige Ausbildung des regionalen Bedarfs in bereits bestehenden Berufen scheitert somit oftmals an der mangelnden Früherkennung der Anforderungen in der Wirtschaft. Auch die umfangreiche Information über in den Unternehmen benötigtes Wissen und notwendige Qualifikationen ist stärker voranzutreiben. Damit einher geht die Frage nach angemessenen Qualifizierungsmaßnahmen, z.B. im Sinne von Zusatzbausteinen, die aus der Sicht der Wirtschaft ebenfalls in der Ausbildung zu vermitteln sind.

Die hier vorgeschlagenen Maßnahmen stellen nur einige Beispiele für die zahlreichen Realisierungsvorschläge, die in den Experteninterviews angeregt wurden, dar. Einen umfassenderen Überblick bieten Tab. 5 und Tab. 7 im Anhang auf den Seiten XXII und XXIV. Interessanterweise lassen sich alle diese Maßnahmen problemlos den einzelnen BSC-Dimensionen zuordnen, so dass die BSC selbst als Grundlage für eine „intelligente Maßnahmenbündelung“ aufgefasst werden kann.

4.2.4. Beurteilung der Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen

Den in diesem Bericht verfolgten Ausgangspunkt für den Einsatz der Balanced Scorecard in Schulen stellen, wie bereits in Kapitel 3 angesprochen, die Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen dar, welche die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion dominieren. Vor diesem Hintergrund wurde zunächst in den Experteninterviews darauf eingegangen, wie die einzelnen Gesprächspartner diese Entwicklungen beurteilen (vgl. Tabelle 8 auf S. XXV im Anhang), um anschließend das Instrument der BSC im Kontext des Qualitätsmanagement bewerten zu können.

Die *Beurteilung von Schulqualität* und den damit verbundenen Maßnahmen des Qualitätsmanagement ruft in den Augen zahlreicher Gesprächspartner kontroverse Ansichten hervor, weil eine derartige Diskussion grundsätzlich von den Kriterien geprägt ist, an denen Qualität gemessen werden soll. Unter diesem Aspekt ist insbesondere zu berücksichtigen, dass Schulen z.B. soziale Einflussfaktoren wie Schülerpersönlichkeit, Elternhäuser etc. unter Umständen nur schwer beeinflussen können. Deutlich wird dabei auf

die Gefahr hingewiesen, dass Schulqualität oft publikumswirksam in der Tagespresse anhand der individuellen Meinung von Schülern, Eltern etc. dargestellt wird. Obwohl ein breiter Konsens darüber besteht, dass Qualität der Ausbildung ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für das Ansehen einer Schule in der Öffentlichkeit ist und damit auch die Einstellung von Schülern, Eltern und Betrieben zum Schulstandort eine nicht unbedeutende Rolle spielt, bestehen Zweifel, inwieweit Schulen tatsächlich miteinander verglichen werden können und wie ein wirksames, nicht zu populistisches Qualitätsmanagement zu gestalten ist.

In diesem Zusammenhang wird davor gewarnt, den Trend bzw. die Pflicht zur *Gestaltung eines Schulprogramms* als „Zauberformel“ zu betrachten, die alle gegenwärtigen Probleme des Bildungssystems löst. Der Qualitätsgedanke wird deshalb im Freistaat Sachsen eher unter dem Gesichtspunkt verfolgt, dass Schulen motiviert werden, über ihre individuelle Entwicklung nachzudenken, eine mögliche Profilbildung gemeinsam mit den Lehrkräften voranzutreiben und gezielte Qualitätsstandards zu vereinbaren. Von Seiten des SMK wird dazu ein allgemeiner Anspruch an die Qualität einer Schule beispielsweise im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrags vorgegeben, der unter Herausarbeitung einzelner Arbeitsschwerpunkte noch weitere Präzisierung erfährt. Auf diese Weise soll die Umsetzung des abstrakten Anspruchs in konkrete Maßnahmen gefördert werden. Zu beachten bleibt dabei jedoch, dass die Fruchtbarkeit der Diskussion über die Umsetzung von einzelnen Qualitätsstandards in der Schule vom Engagement der beteiligten Personen abhängt. Um daher möglichst viele Lehrkräfte zur Umsetzung qualitätsfördernder Maßnahmen zu motivieren, ist in den Augen einzelner Gesprächspartner die konsequente Kommunikation der Qualitätsziele und –standards notwendig.

Obwohl bereits Ansätze zur zunehmenden Autonomie von Schulen bestehen, so dass Schulleiter im eingeschränkten Rahmen Entscheidungen über die individuelle Schulentwicklung treffen können, wurde dennoch vereinzelt darauf hingewiesen, dass Qualitätsmanagement das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren wie z.B. die Qualität von Lehrkräften, Schulführung, Lernortkooperation etc. zu berücksichtigen hat, zumal diese Punkte das Ansehen einer Schule wesentlich mitbestimmen. In diesem Zusammenhang erscheint die BSC als ein praktikabler Ansatz zur Umsetzung von Schulqualität, wobei zunächst jedoch beurteilt werden muss, in welchem Umfang er tatsächlich durchführbar ist.

4.2.5. Beurteilung der Balanced Scorecard als Umsetzungs- und Steuerungsinstrument

Grundsätzlich lässt sich bereits zu Beginn dieses Kapitels betonen, dass das Anliegen, eine BSC zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung in beruflichen Schulen einzusetzen, bei nahezu allen Gesprächspartnern auf positive Resonanz gestoßen ist. Hervorzuheben sind dabei insbesondere die folgenden Anmerkungen zum *Aufbau des Instruments* (vgl. Tab. 9 auf S. XXVI im Anhang).

Zunächst zeichnet sich die BSC durch ihre schlüssige Konzeption sowie ihre „griffige Vorgehensweise“ aus, die von allen Befragten problemlos nachvollzogen werden konnte. Besonders herausgestellt wurde dabei der hohe Praxisbezug, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die vier Dimensionen alle wichtigen Elemente zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung in (beruflichen) Schulen enthalten. Damit einher geht der Vorteil, „nicht nur in eine Richtung zu denken“, sondern vielmehr verschiedene Perspektiven gleichzeitig zur Zielerreichung zu berücksichtigen. Jedoch wurde die Priorität der Inhaltsdimension mehrfach betont.

Ergänzend zu den vier erarbeiteten Perspektiven wurde darauf hingewiesen, dass die BSC nicht im „luftleeren Raum“ zu betrachten ist, sondern dass vielmehr eine Einbettung in den politischen und finanziellen Rahmen erfolgen muss. Über die Aufnahme einer Finanzdimension in das Modell divergierten die Meinungen der Gesprächsteilnehmer. Einerseits wurde die hohe Bedeutung der finanziellen Seite für die Gestaltung der übrigen Perspektiven betont, andererseits lässt sich feststellen, dass aufgrund mangelnder Finanzautonomie in Schulen keine individuellen monetären Ziele anzustreben sind. Die Finanzen sollten daher zunächst als Rahmenbedingung betrachtet werden, deren Aufnahme in die BSC langfristig anzudenken ist.

Auch zur *Anwendung bzw. Umsetzung der BSC* in beruflichen Schulen wurden seitens der Befragten zahlreiche Vorschläge unterbreitet (vgl. Tab. 9 auf S. XXVI im Anhang). Die Betonung lag dabei vor allem darauf, dass sie sich als Muster für ein Schulprogramm bzw. als Leitplanung für eine Schulentwicklungskonzeption eignet, wie sie auch im Freistaat Sachsen zunehmend von den Schulen zu erstellen sind. Da die „Ausgestaltung von Schule und ihren Zukunftsvisionen“ herausragende Bedeutung besitzt, stellt die BSC für Lehrkräfte und Schulleiter ein wichtiges „Unterstützungselement“ dar, welches gleichzeitig zur Überwachung der Zielerreichung herangezogen werden kann.

Hervorgehoben wurde dabei allerdings auch, dass die Parameter der BSC von Schulleitern und Lehrern selbst erarbeitet werden müssen bzw. eine gemeinsam mit mehreren Interessenten entworfene Modell-BSC als Muster zu entwickeln ist, die ausreichende Freiheitsgrade für die individuelle Gestaltung der einzelnen Schule beinhaltet. Um eine derartige BSC zu konzipieren und mit ihr zu arbeiten, bedarf es der vorherigen Schulung von Lehrkräften und Schulleitern sowie einer Reduktion der Komplexität des Instruments auf das „Notwendige und Realisierbare“.

Entsprechend positiv fiel auch die abschließende Bewertung des Instruments im Hinblick auf mögliche *Chancen für die Umsetzung* des Konzepts beschäftigungsadäquater Qualifizierung aus (vgl. Tab. 10 auf S. XXVII im Anhang). Hervorgehoben wurde hier noch einmal, dass die BSC geeignet ist, um vier wesentliche Bereiche von Schule (und damit von Qualifizierung) zu steuern. Auch die „Verzahnung von Innen- und Außen-sicht“ sowie die Berücksichtigung der Interessen von Jugendlichen, Lehrern und Wirtschaft trägt dazu bei, dass elementare Bestandteile beschäftigungsadäquater Qualifizierung Berücksichtigung finden.

Daneben stellt sie eine *praktische* Hilfe für Lehrkräfte und Schulleiter dar, weil ihr konsequenter Einsatz dazu führt, dass *alle* Mitarbeiter der Schule die Schulvision und ihre Umsetzung gemeinsam tragen. Auch einzelne Aspekte, wie beispielsweise die Möglichkeit der Integration und Kooperation von Schule und Wirtschaft, fanden positive Erwähnung. Nicht zuletzt wurde ebenso der instrumentale Charakter der BSC bekräftigt, der dazu beiträgt, dass die Schule ein „systematisches Selbststeuerungsinstrument“ erhält, das die Evaluation ihrer Qualität gewährleistet und mögliche Revisionspotenziale aufdeckt. Darüber hinaus kann sie ebenfalls als Instrument zur *Visualisierung* des individuellen Schulprogramms dienen.

Ein mögliches Fazit könnte also lauten, dass „es sich lohnt, mit der Umsetzung anzufangen“, wenn nicht auch gleichzeitig wesentliche *Grenzen der BSC* aufgezeigt worden wären (vgl. Tab. 11 auf S. XXVIII im Anhang). Grundsätzlich betont wurden dabei in jedem Interview die vorherrschenden Rahmenbedingungen jeglicher Art, die den Einsatz des Instruments erschweren oder prinzipiell scheitern lassen. Kooperationen zwischen Lernorten funktionieren zwar auf inhaltlicher Ebene, scheitern aber an administrativen Rahmenbedingungen. Auch benötigen Lehrer zur Entwicklung und Umsetzung der BSC mehr Freiräume, die sie zur Zeit neben ihrem regulären Unterrichtspensum nicht besitzen. Aufgrund des immensen Zeitaufwands wird die Realisierung daher vom

Engagement und der Kraft einzelner Personen abhängen. Darüber hinaus spielen auch die Eigenschaften des jeweiligen Schulleiters eine wesentliche Rolle. Hervorgehoben wurde des Weiteren die Berücksichtigung des rechtlichen (bzw. ordnungspolitischen) Rahmens für die detaillierte Gestaltung der Inhaltsperspektive.

Neben diesen Einwendungen, denen sich sicher jeder innovative Ansatz gegenüber sieht und die eine unmittelbare Umsetzung prinzipiell verhindern können, wurden auch weitere Restriktionen angeführt, die sich im Rahmen zusätzlicher Umsetzungsüberlegungen beseitigen lassen. Hier wurde insbesondere angesprochen, dass die Erläuterung von Zielsetzung und Vorgehensweise der BSC dringend erforderlich ist, um nicht auf grundsätzliche Ablehnung wegen ihrer Theorienähe und Komplexität zu stoßen. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass einzelne Messgrößen nur erschwert zu erheben sind, was selbstverständlich bei der Entwicklung einer BSC in das Kalkül einbezogen werden muss. Nicht zuletzt sind einige Aktionen zu kurz gefasst und bedürfen der weiteren Diskussion, was jedoch im Rahmen des individuellen Implementierungsprozesses erfolgen muss.

Unter Bezug auf die bereits angesprochene Frage, inwieweit die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung mit Hilfe der BSC zur *Qualitätsverbesserung von Schulen* beitragen kann, stellten die Befragten heraus, dass prinzipiell ein Zusammenhang zwischen der Schulqualität und dem Niveau der Schüler besteht, der gleichzeitig auch Auswirkungen auf die Beschäftigung hat. Ob allerdings die Einführung einer BSC dazu beiträgt, dass eine Qualitätsverbesserung in Schulen eintritt, hängt im wesentlichen vom Engagement der beteiligten Personen ab. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass sich Qualität beruflicher Schulen letztendlich über die Anwendung des erlernten Wissens in der betrieblichen Praxis definiert.

5. Mögliche Implikationen der Anwendung einer Balanced Scorecard für die Arbeit des Regionalprojekts

Den Abschluss dieses Arbeitsberichts soll ein kurzer Ausblick darüber bilden, wie sich der Balanced Scorecard-Gedanke im Rahmen des Regionalprojekts weiterverfolgen lässt. Dazu werden zunächst mögliche Maßnahmen vorgestellt, die zur Verbreitung des BSC-Ansatzes in (beruflichen) Schulen beitragen können. Darüber hinaus sollen erste Überlegungen zur gleichzeitigen Übertragung des Instruments auf das Projekt selbst angestellt werden, welche die Grundlage für eine konsequente Steuerung der einzelnen Projektmaßnahmen unter einem gesamten Projektziel bilden können. Insbesondere dieser Punkt bildet in der Durchführungsphase des Regionalprojekts einen Tätigkeitsschwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung.

5.1. Förderung der BSC-Umsetzung in beruflichen Schulen über das Regionalprojekt

Ogleich in den Experteninterviews deutlich herausgestellt wurde, dass die Einführung und Nutzung einer Balanced Scorecard in Schulen zwar lohnenswert, aber nur unter erschwerten Rahmenbedingungen realisierbar ist, soll an dieser Stelle abschließend ein kurzer Ausblick darüber gegeben werden, wie sich eine mögliche Anwendung des Instruments durch die Arbeit des Regionalprojekts vorantreiben lässt.

Grundsätzlich ist dabei noch einmal auf die herausragende Bedeutung der BSC zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung zu verweisen, weil sie in der Lage ist, die Realisierung unterschiedlichster Maßnahmen in der Schule auf verschiedenen Ebenen zu steuern. Beschäftigungsadäquate Qualifizierung erfolgt somit nicht nur durch die Revision möglicher Unterrichtsinhalte, sondern kann daneben auch bei Unterrichtsmethodik, Lehrerfortbildung, Lernortkooperation etc. ansetzen. Darüber hinaus fördert sie die Kommunikation und Information aller Betroffenen über das gemeinsame Ziel und die ergriffenen Aktionen, was wiederum zur Identifikation der Mitarbeiter mit dem angestrebten Konzept beiträgt. Sie kann gleichzeitig als Medium zur *Visualisierung* gewählter Leitideen und Maßnahmen sowie zu ihrer Evaluation herangezogen werden. Durch die Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Parameter ermöglicht die BSC gerade in staatlichen Einrichtungen ein umfassendes Bildungscontrolling, das ne-

ben Größen der Budgetverwendung beispielsweise auch Aussagen zur Team- und Kooperationsfähigkeit einer Schule liefert.

Zu bedenken bleibt indes, dass mögliche Umsetzungsmaßnahmen an der Komplexität und dem hohen Implementierungsaufwand eines derartigen Instruments scheitern können. Bevor jedoch mit diesem Argument jegliche Realisierungsansätze verhindert werden, ist in Erwägung zu ziehen, ob zunächst die Verwirklichung eines einzelnen aber bedeutenden Ziels in jeder Perspektive anhand der in der BSC geforderten Vorgehensweise verfolgt werden sollte, um in kleinen Schritten die Ausbildung in Schulen „beschäftigungsadäquater“ zu gestalten. Mit jeder Evaluation dieser Anfangs-BSC kann sie dann in späteren Perioden ausgeweitet werden.

Darüber hinaus ist auch die Erstellung einer Muster-BSC, die schulübergreifend von interessierten Schulleitern und Lehrern erarbeitet wird, als Gestaltungsvorlage für eine schulindividuelle BSC, die mit eigenen Prioritäten ausgestaltet werden kann, in Betracht zu ziehen. Von großem Nutzen für die Konzeption einer derartigen Vorlage könnte eine umfangreiche Literaturanalyse zu möglichen Zielen der einzelnen Dimensionen (und ihrer wissenschaftlichen Rechtfertigung) im Rahmen einer durch die wissenschaftliche Begleitung zu vergebenden Diplomarbeit sein.

Als Aufgabe für das Regionalprojekt ist anzuregen, dass es in seiner Funktion als Plattform für innovative Maßnahmen zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung die Möglichkeiten der Anwendung einer BSC in Schulen weiterführend untersuchen sollte. Dazu erscheint es notwendig, dass bereits zu Beginn der Projektdurchführungsphase erste Umsetzungsmaßnahmen für das Instrument eingeleitet werden, da der Entwicklungsprozess aufgrund seiner kommunikativen Gestaltung beträchtliches Diskussionspotenzial in sich birgt. Erste Schritte bestehen beispielsweise darin, eine Informationsveranstaltung für interessierte Schulleiter und Lehrkräfte zu initiieren, um über Möglichkeiten der Realisierung sowie die weitere Vorgehensweise zu beraten. Anschließend sollten Lehrer und Schulleiter, die sich für die Erstellung, z.B. einer BSC-Vorlage interessieren, entsprechend geschult werden, dass sie sowohl an ihrem Aufbau mitarbeiten als auch die wesentlichen Ergebnisse kommunizieren können. Nach der Entwicklungsphase ist die Einführung der BSC an einer Pilotschule anzustreben. Dies setzt voraus, dass deren Lehrkräfte sich vollständig mit den bereits festgelegten Zielen und Maßnahmen identifizieren können und für die Anwendung des Instruments geschult wurden. Erst im Anschluss daran ist es möglich, über eine detaillierte Evaluation

die Stärken und Schwächen einer BSC im Bildungssystem zu beurteilen und Schlussfolgerungen für die flächendeckende Einführung zu ziehen.

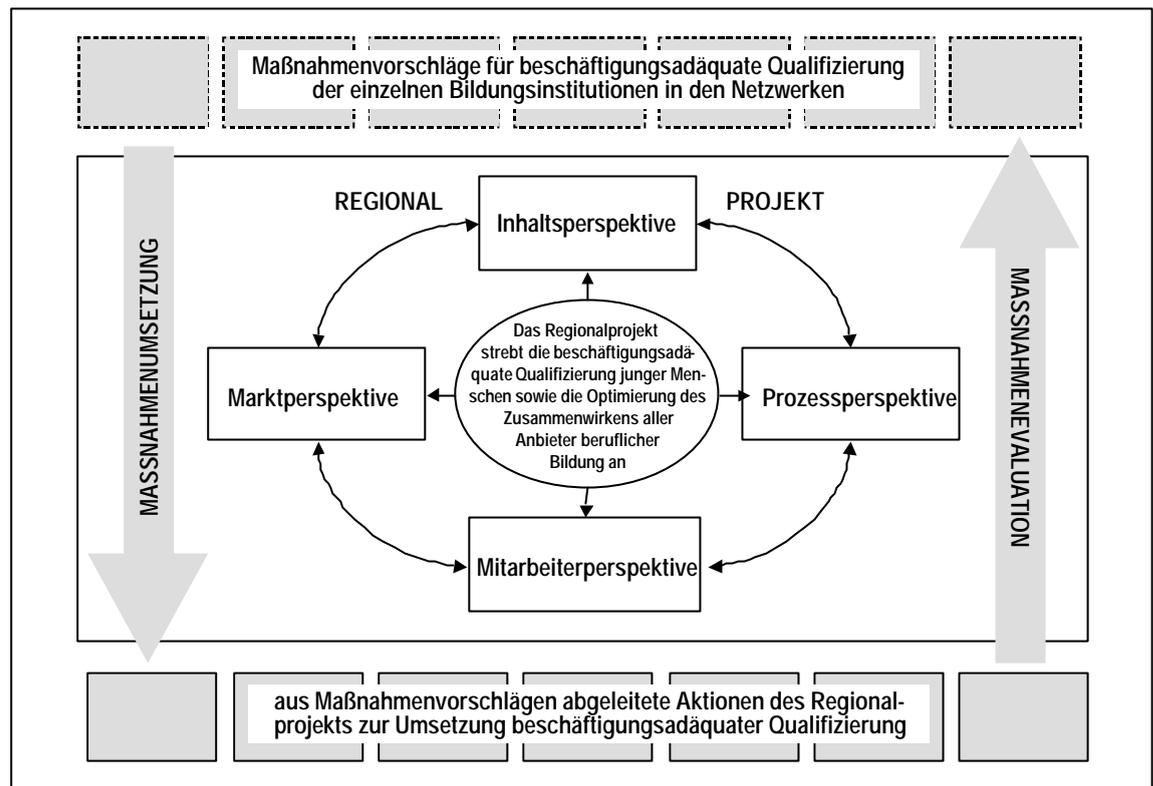
Da die BSC – als ursprünglich in der Privatwirtschaft eingesetztes Instrument – bereits Einzug in die öffentliche Verwaltung gehalten hat und unter Umständen auch im Bildungssektor Anwendung finden wird (vgl. BIBB 2000, S. 2), zeigt sich, dass das Instrument aufgrund seines flexiblen Aufbaus problemlos auf unterschiedliche Organisationen übertragen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist ebenfalls zu erwägen, inwieweit die Einführung einer BSC die Arbeit des Regionalprojekts selbst voranbringen kann.

5.2. Überlegungen zur Anwendung einer Balanced Scorecard für die Steuerung des Regionalprojekts

Die BSC eignet sich über die Anwendung im Rahmen des Qualitätsmanagement in Schulen hinaus insbesondere für den Einsatz im Rahmen des Regionalprojekts selbst. Als Instrument zur Umsetzung und Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung gelingt es der BSC, die durch das Projekt initiierten Maßnahmen einzelnen Dimensionen zuzuordnen und sie somit „intelligent zu bündeln“. Die Ausrichtung der Aktivitäten auf die Vision des Projekts wird veranschaulicht und Interdependenzen einzelner Maßnahmen sind erkennbar. Auch lässt sich der Projekterfolg über die Erreichung der festgelegten Zielgrößen kontinuierlich evaluieren und führt zu Anpassungen auf der Ebene einzelner Aktionen. Nicht zuletzt könnte die BSC als Grundlage für die Kommunikation von Projektziel, –vorgehensweise und –ergebnissen dienen, da sie alle Maßnahmen in Verbindung zueinander betrachtet und Einzelerfolge dokumentiert.

Die Integration der BSC in die Arbeit des Regionalprojekts erscheint folglich sinnvoll und kann anhand der folgenden Abbildung nachvollzogen werden.

Abb. 20: Integration der BSC in die Arbeit des Regionalprojekts



Quelle: EIGENE DARSTELLUNG

Zu bedenken ist allerdings, ob die Dimensionen nicht ggf. modifiziert werden sollten, so dass die Marktperspektive beispielsweise in die Dimension „Anspruchsgruppen“ umgewandelt wird, welche eine kontinuierlich Rückkopplung zu den Vorstellungen der einzelnen Teilnehmer des Projekts z.B. in den Netzwerken gewährleistet. Zu überdenken ist weiterhin, ob die Mitarbeiterperspektive separat zu betrachten ist oder ebenfalls unter diese Dimension subsumiert werden kann. Von Vorteil wäre in jedem Fall die Aufnahme einer Finanzdimension in die BSC für das Regionalprojekt, anhand der die Mittelverwendung im Sinne der Vision des Projekts nachzuvollziehen ist. Über die Dimension „Inhalte“ sollten die einzelnen Aktivitäten des Regionalprojekts gesteuert werden, die ggf. noch weiter nach Maßnahmen auf der Mikro- und Makroebene unterteilt werden könnten. Vollständig bestehen bleiben sollte hingegen die Prozessperspektive, in der z.B. Maßnahmen zur Kommunikation der Projektvorhaben und –ergebnisse festgehalten werden könnte. Von grundlegender Bedeutung ist hier jedoch, dass zunächst wesentliche Prozesse des Projekts identifiziert werden, bevor diese in dessen Steuerung einbezogen werden können.

Unter Bezugnahme auf Kapitel 3 ist jedoch auch hier zu betonen, dass ein derartiges Steuerungsinstrument für das Regionalprojekt ebenfalls nur in Kooperation mit den Betroffenen selbst entwickelt werden kann, so dass die angesprochenen Punkte lediglich als erste Vorschläge zur Gestaltung einer BSC für das Regionalprojekt zu verstehen sind. Die genaue Konzeption des Instruments zur Steuerung und Evaluation des Projekts wird eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung in der Durchführungsphase sein.

Abschließend bleibt somit festzuhalten, dass die BSC nicht nur für die Schule, sondern auch für die Arbeit des Regionalprojekts umfangreiche Potenziale zur Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung in sich birgt. In dieser Studie wird die These vertreten, dass die Durchführung eines derartig vielschichtigen und langfristigen Projekts mit Hilfe der BSC an Transparenz gewinnt und auch das Engagement zur Mitarbeit der verschiedenen Bildungsinstitutionen in den Netzwerken über die gesamte Projektlaufzeit und darüber hinaus aufrecht erhalten kann.

Literaturverzeichnis

- ABEL, T. (1964). The Operation called Verstehen. In: ALBERT, H. (Hrsg.). Theorie und Realität. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), S. 177 – 188.
- ACHTENHAGEN, F. (1992). Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.). Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, S. 3 – 11.
- ACHTENHAGEN, F. (1996). Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: PREISS, P. / TRAMM, T. (Hrsg.). Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, S. 22 – 44.
- ACHTENHAGEN, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 603 – 657.
- ACHTENHAGEN, F./TRAMM, T./PREISS, P./SEEMANN-WEYMAR, H./JOHN, E. G./SCHUNCK, A. (1992). Lernhandeln in komplexen Situationen – Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- ACKERMANN, H./WISSINGER, J. (1998). Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: ACKERMANN, H./WISSINGER, J. (Hrsg.). Schulqualität managen – Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 23 – 33.
- ALEX, L. (1999). Stand der Überlegungen zur Früherkennung der Qualifikationsentwicklung. In: ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.). Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 5 - 12.
- ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.) (1999). Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.) (1999a). Wege zur Schulqualität – Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P. (1999b). Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.) Wege zur Schulqualität – Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag, S. 193 – 245.

- BAETHGE, M. (1999). Qualitative Sozialforschung und Früherkennung – Kritische Anmerkungen zur Analyse der Qualifikationsentwicklung aus soziologischer Sicht. In: ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.). Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 255 – 267.
- BECK, H. (1995). Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel. 2. Aufl., Darmstadt: Winklers Verlag.
- BECK, K. (1980). Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 76, 5, S. 355 – 364.
- BENNER, D. (1990). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie – Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuer Bildungsreform. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- BERNART, Y./KRAPP, S. (1997). Das narrative Interview – Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- BLEICHER, K. (1999). Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. 5. rev. und erw. Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- BLUM, U./WITT, R. (1999). Entwicklungsrichtungen und Kapazitäten der beruflichen Erstausbildung im Freistaat Sachsen: Endbericht zur Studie im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Technische Universität Dresden, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik/Lehrstuhl Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsforschung (unveröffentlichte Studie).
- BOENICKE, R. (2000). Leistung und Qualitätssicherung – Gegen Verengung der Zielsetzung von Schule. In: Die Deutsche Schule. 92, 2, S. 139 - 151.
- BÜCHEL, F./WEIßHUHN, G. (1997). Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems: Berichterstattung zu Struktur und Entwicklung unterwertiger Beschäftigung in West- und Ostdeutschland. Berlin: Duncker & Humblot.
- BÜCHTER, K. (1999). Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, Nr. 16, S. 7 – 14.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2000). Mit „Management-Tools“ betriebliche Weiterbildung verbessern!. Pressemitteilung Nr. 24/2000 vom 06.07.2000. Bonn. <http://www.bibb.de/publikat/pm/pm00/pm060700.htm>, 10.09.2000.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2000). Berufsbildungsbericht 2000, Berlin/Bonn. <http://www.bmbf.de/veroef01/digi-publ.htm>, 09.09.2000
- CARNAP, R (1958). Introduction to Symbolic Logic and its Applications. New York: Dover Publications.

- CARNAP, R. (1988). *Meaning and Necessity – A Study in Semantics and Modal Logic*. 2nd Edition, Midway Reprint edition. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- CARNAP, R./STEGMÜLLER, W. (1959). *Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit*. Wien: Springer-Verlag.
- CLIMACO, C. (1995). *The Use of Performance Indicators in School Improvement and in Accountability*. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Eds.). *Measuring the Quality of Schools*. Paris. pp. 145 – 177.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39, 2, S. 223 – 238.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift, Weinheim et al.: VCH Verlagsgesellschaft.
- DIETZEN, A. (1999). *Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen*. In: ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.). *Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 33 - 59.
- DOSTAL, W./REINBERG, A. (1999). *Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft – Entwicklungen der Tätigkeiten und Qualifikationen*. IAB-Kurzbericht Nr. 10, 27.08.1999, Nürnberg. <http://www.iab.de/iab/publikationen/kb1999.htm>, 09.09.2000.
- DRESSELHAUS, G. (2000). *Was hemmt den Wandel von Bildungssystemen?*. In: *schul-management*, 31, 3, S. 9 – 14.
- DUBS, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- DUBS, R. (1995a). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- DUBS, R. (1995b). *Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule*. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 171 – 182.
- DUBS, R. (1996a). *Teilautonome Schulen, Schulentwicklung und Schulleitung*. In: SEYD, W./WITT, R. (Hrsg.). *Situation – Handlung – Persönlichkeit*. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 15 – 23.

- DUBS, R. (1996b). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- DUBS, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- DUBS, R. (1999). School development and leadership. In: VAN BUER, J./SEEBER, S./DALKALACHEV, H. (Eds.). Control of educational processes – effectiveness and efficiency of vocational education and training. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin, Vol. 20.1. Sofia – Berlin, pp. 107 – 117.
- EDERER, F. (1999). Balanced Scorecard. In: Wirtschaft und Unterricht, 25, 8, September 1999. Köln. <http://www.iwkoeln.de>, 04.09.2000.
- EULER, D. (1999). Kooperation der Lernorte (KOLIBRI). Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Bildungsplanung. Informationen für Antragsteller. <http://www.wiso.uni-erlangen.de/WiSo/BWL/WiPd/seiten/kolibri/antrinfo.html>, 04.09.2000
- GONON, P. (1999). „Qualitätssicherung“ – ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: SLOANE, P. F. E./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.). Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 73 – 82.
- GREILING, M. (2000). Das „Balanced Scorecard (BSC)“ System. Unveröffentlichter Artikel zur BIBB-Tagung „Balanced Scorecard und House of Quality – Impulse für die Evaluation in Weiterbildung und Personalentwicklung“ vom 30.06.2000.
- HAIDER, G. (1999). Die 5 Qualitätsbereiche. <http://www.qis.at/material.htm>, 10.09.2000.
- HEID, H. (1976). „Bildung“ vor den Ansprüchen des Beschäftigungssystems. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE – WIRTSCHAFT (Hrsg.). Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 69 – 135.
- HEID, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45, 2, S. 231 – 244.
- HEMPEL, C. G. (1964). Typological Methods in the Social Sciences. In: ALBERT, H. (Hrsg.). Theorie und Realität. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), S. 191 – 208.
- Hempel, C. G. (1974). Grundzüge der Begriffsbildung in der empirischen Wissenschaft. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- HEURSEN, G. (1993). Kompetenz – Performanz. In: LENZEN, D. (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 877 – 884.

- HORVÁTH, P. (1999). Wissensmanagement steuern: Die Balanced Scorecard als innovatives Controllinginstrument. In: innovation-aktuell.de; Fachbeitrag vom 15.07.1999. http://www.symposion.de/wissen/wm_10.htm, 04.09.2000.
- HORVÁTH & PARTNER (Hrsg.) (2000). Balanced Scorecard umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- JOHANNSEN, H.-W. (2000). Leistungsvergleiche und Schulqualität – Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse? In: Die Deutsche Schule, 92, 2, S. 152 – 157.
- KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1997). Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- KELL, A. (1995). Organisation, Recht und Finanzierung der Ausbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 369 – 397.
- KELLER, H. (1997). Selbstevaluation als Qualitätsausweis. Wif!-TaM, Teilprojekt Schulprogramme/Schulkultur, Bülach. <http://www.mvz.ch/Qi/Qi973/Qi97310.html>. 09.09.2000
- KLEMM, K. (1999). Rahmenkonzept Qualitätsmanagement in den Schulen des Landes Rheinland-Pfalz. Referat anlässlich der Fachtagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung in Mainz, 11.06.1999. <http://www.bildung-rp.de/SIL/aktuell/Akademie/Klemm110699.html>.
- KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN DER FREISTAATEN BAYERN UND SACHSEN (1997). Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn. <http://www.sachsen.de/de/publikationen.index.html>, 09.09.2000.
- KRAFT, S. (1999). „Lernen mit dem Computer?“ – Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung zur Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren und zur Beurteilung computerunterstützten Lernens. In: SLOANE, P. F. E./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.). Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 175 – 183.
- KRAL, P. (1999). Die neue Qualität des Lernens – Balanced Scorecard für Ausbildungs-, Trainings- und Schulungszentren in NPOs. Vortrag anlässlich des 6. Österreichischen NPO-Kongresses „Informationsmanagement in Nonprofit Organisationen. 05./06.10.1999, Wien.
- KREMER, H.-H. (1999). Realisierung fächer- und lernortübergreifenden Unterrichts. In: SLOANE, P. F. E./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.). Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 49 – 56.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2000). Bildungsauftrag der Berufsschule. http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpl_ii.htm, 04.09.2000.
- KUTSCHA, G. (1990). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.). Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113 – 155.

- LAMNEK, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 2, Methoden und Techniken*. 2. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- LANGENBECK, J. (2000). *Balanced Scorecard*. In: *Betrieb und Rechnungswesen – Buchführung, Bilanz, Kostenrechnung*. 05.05.2000, 9, S. 411 – 420.
- LENSKE, W./WERNER, D. (1999). *Innovationen und Modernisierungsbedarf in der betrieblichen Berufsausbildung – Die IW-Frühjahrsumfrage zum Ausbildungsstellenmarkt*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- LISOP, I. (1999). *Qualifikation und Qualifikationsforschung*. In: KAISER, F. J./PAETZOLD, G. (Hrsg.). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn/Hamburg: Gemeinschaftsverlag Julius Klinkhardt Handwerk und Technik, S. 334 – 336.
- MESSNER, E. (1999). *Total Quality Management an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe*. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.). *Wege zur Schulqualität – Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 80 – 99.
- MERTENS, D. (1988). *Der Arbeitsmarkt als System von Angebot und Nachfrage*. In: MERTENS, D. (Hrsg.). *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. (BeitrAB 70) IAB, Nürnberg, S. 17 – 34.
- MERTENS, D./PARMENTIER, K. (1988). *Zwei Schwellen – acht Problembereiche*. In: MERTENS, D. (Hrsg.). *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. (BeitrAB 70) IAB, Nürnberg, S. 467 – 513.
- MEYER, A. (1991). *Wilhelm von Humboldt*. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik, Band 1 – Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. 2. überarb. Auflage. München: Verlag C. H. Beck., S. 198 – 216.
- OBERENDER, P./BÜTTNER, S. (1997). *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Mikroökonomie*. In: WALTER, R. (Hrsg.). *Wirtschaftswissenschaften – Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 573 – 597.
- OERTEL, L. (2000). *Schulqualität durch gesteigerte Innovationsfähigkeit. Der Zürcher Weg*. <http://www.tav.ch/publikationen/fachartikel>, 09.09.2000.
- OPP, K.-D. (1970). *Methodologie der Sozialwissenschaften – Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- PARMENTIER, K. (1996). *Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder*. In: LASZLO, A./TESSARING, M. (Hrsg.). *Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 23 – 29.
- PEEK, R. (1999). *Output control in general education*. In: SEEBER, S./VAN BUER, J. (Eds.). *Control of educational processes – economic and educational perspectives. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin, Vol. 20.2*. Sofia – Berlin, pp. 69 – 84.

- PLATH, H.-E./KÖNIG, P./JUNGKUNST, M. (1996). Verbleib sowie berufliche und soziale Integration jugendlicher Rehabilitanden nach der beruflichen Erstausbildung. (MittAB 29) IAB, Nürnberg, S. 247 – 278.
- REBMANN, K./TENFELDE, W./UHE, E. (1998). Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- REETZ, L. (1999a). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T./SEMBILL, D./KLAUSER, F./JOHN, E. G. (Hrsg.). Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung – Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 32 – 51.
- REETZ, L. (1999b). Kompetenz. In: KAISER, F. J./PAETZOLD, G. (Hrsg.). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg: Gemeinschaftsverlag Julius Klinkhardt Handwerk und Technik, S. 245 – 246.
- REETZ, L. (1999c). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: ARNOLD, R./MÜLLER, H.-J. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 35 – 51.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2000). Chancen und Risiken eines Qualitätsmanagements für Schulen (Forschungsbericht Nr. 120). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- ROSENAU, R. (2000). Der BLBS ist vertreten – Round Table „Vocational Education“. In: Die berufsbildende Schule. 52, 4, S. 132.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (1999). Beschlussvorschlag: Projekt zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen in Sachsen (unveröffentlichtes Manuskript).
- SCHÄFER, R./WAHSE, J. (1999). Entwicklung von Betrieben und Beschäftigung in den neuen Bundesländern – Ergebnisse der dritten Welle des IAB-Betriebspanels. IAB-Werkstattbericht Nr. 4, 12.04.1999, Nürnberg.
- SCHLAFFKE, W. (1976): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE – WIRTSCHAFT (Hrsg.). Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln, Deutscher Instituts-Verlag, S. 17 – 54.
- SCHOLZ, C./HERZ, B. J. (1998). Qualifikation 2007 – Neue Berufsbilder und Qualifikationen für Banken, Handelsunternehmen und Versicherungen. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- SCHWARZ, P. (1999). Zeigt her eure Schulen. In: Frankfurter Rundschau, 21.10.1999. http://www.teachersnews.net/newsletter/991004_06.htm, 09.09.2000.

- SEEBER, G. (2000). Der Erwerb internationaler Kompetenzen während der Berufsausbildung durch Auslandspraktika. In: *Wirtschaft und Erziehung*. 52, 5, S. 183 – 185.
- SEEBER, S. (1999). Educational control – an integrated approach of economics and education. In: SEEBER, S./VAN BUER, J. (Eds.). *Control of educational processes – economic and educational perspectives. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin*, Vol. 20.2. Sofia – Berlin, pp. 9 – 31.
- SPEIER, H.-D. (1999). Rezension/Zitierung zu LISOP, I. (1998). *Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 95, 3, S. 475 – 478.
- STARKEBAUM, K. (2000). *Qualitätsmanagement in der Schule*. In: *schul-management*. 31, 2, S. 19 – 26.
- TEICHLER, U. (1995). *Qualifikationsforschung*. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 501 – 508.
- VON BARDELEBEN, R./HOCKE, G./TROLTSCH, K. (1999). *Unternehmensbefragung zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*. In: ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.). *Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 73 – 116.
- WEISE, F./KÜHNLE, B. (1999). *Strategieorientiert Planen und Steuern*. In: *Neues Verwaltungsmanagement* 12/99, C. 313, Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH, S. 1 – 34.
- WEIß, R. (1999). Cost-benefit analysis of vocational and in-company education and training. In: SEEBER, S./VAN BUER, J. (Eds.). *Control of educational processes – economic and educational perspectives. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin*, Vol. 20.2. Sofia – Berlin, pp. 125 – 137.
- WEISSHAUPT, H. (1998). *Die Situation des Schulwesens im Kontext der veränderten Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben durch den Staat*. In: ACKERMANN, H./WISSINGER, J. (Hrsg.). *Schulqualität managen – Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 23 – 33.
- WERNER, R. (1999). *Untersuchung der Stellenanzeigen mit Methoden der Text- und Inhaltsanalyse*. In: ALEX, L./BAU, H. (Hrsg.). *Wandel beruflicher Anforderungen – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Qualifikationsreport 1)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 61 – 72.
- ZIMMERMANN, M. (1999a). *Berufliche Eingliederung – Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs*. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.

- ZIMMERMANN, M. (1999b). Outcome-evaluation of education and training. In: SEEBER, S./VAN BUER, J. (Eds.). Control of educational processes – economic and educational perspectives. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin, Vol. 20.2. Sofia – Berlin, pp. 85 – 99.

Anhang

Abb. 21: Interviewleitfaden zur Expertenbefragung¹⁵

<p>1. Befragte Person:</p> <p>Name:.....</p> <p>Organisation:.....</p> <p>Funktion:.....</p> <p>Telefon:.....</p> <p>Datum/Uhrzeit der Befragung:.....</p> <p>2. Anlass der Befragung:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Diplomarbeit im Rahmen des vom SMK initiierten „Projekts zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen“▪ Thema der Diplomarbeit: „Möglichkeiten der Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung unter besonderer Berücksichtigung der Potenziale des Lernorts Berufsschule“▪ Ziele der Arbeit:<ol style="list-style-type: none">1. Klärung des Konzepts der „beschäftigungsadäquaten Qualifizierung“2. Operationalisierung des Konzepts mit Hilfe der Balanced Scorecard <p>3. Ziele der Befragung:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Abstimmung des erarbeiteten Konzepts der „beschäftigungsadäquaten Qualifizierung“ mit den Vorstellungen der einzelnen ProjektmitarbeiterInnen bzw. VerantwortungsträgerInnen▪ Ermittlung von Vorschlägen für die Realisierung des Konzepts im Bildungssystem Sachsens▪ Beurteilung der Balanced Scorecard als Instrument zur Umsetzung des Konzepts▪ Empfehlungen zur Ausgestaltung des Instruments im Hinblick auf die Anwendung in beruflichen Schulen▪ Identifizierung möglicher Ansatzpunkte für die weitere Arbeit des Regionalprojekts
--

¹⁵ Zusätzlich zu den hier aufgeführten Fragen wurde den Interviewpartner noch ein kurzer Überblick über die in der Diplomarbeit erarbeitete Definition des Begriffs der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung sowie über das Modell der BSC für die Schule zur Verfügung gestellt. Da diese Informationen aus der Diplomarbeit entnommen wurden, sind sie an dieser Stelle nicht noch einmal aufgeführt.

4. Allgemeine Angaben

(1) Beschreiben Sie bitte kurz Ihr Aufgabengebiet!

- Welche wesentlichen Aufgaben der Berufs(aus)bildung gehören zu Ihrem Tätigkeitsspektrum?
- Würden Sie Ihre Tätigkeit eher als operativ oder als strategisch bezeichnen? (Bitte geben Sie Beispiele für Ihre jeweilige Antwort!)
- Mit welchen Bildungsinstitutionen, Bildungsverantwortlichen etc. kooperieren Sie regelmäßig im Rahmen Ihrer Tätigkeit?

(2) Beurteilen Sie bitte Ihre Funktion im Regionalprojekt!

- Inwieweit sind Sie in das Regionalprojekt involviert?
- Welche Erwartungen setzen Sie in die Arbeit des Projekts? (Bitte begründen Sie Ihre Antwort!)
- Worin sehen Sie Ihren persönlichen Beitrag (sowie den Ihrer Institution), den Sie zum Fortschritt des Projekts leisten können?

5. Zum Konzept der „beschäftigungsadäquaten Qualifizierung“:

(1) Beschreiben Sie bitte im folgenden Ihre eigenen Vorstellungen zum Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung!

- Wie würden Sie persönlich eine Definition für den Begriff formulieren?
- Welche Komponenten sollte der Begriff Ihrer Meinung nach in jedem Fall beinhalten?
- Wo würden Sie Maßnahmen zur Realisierung des Konzepts ansetzen?

(2) Beurteilen Sie nun die im Rahmen der Diplomarbeit erarbeitete Klärung des Konzepts! Die wesentlichen Definitionsansätze sind in Anlage 1 aufgeführt!

- Wie beurteilen Sie die Abgrenzung der einzelnen Definitionen in der Begriffstabelle?
- Welche Definition ist Ihrer Meinung nach für die weitere Projektarbeit am praktikabelsten?
- Gehen Sie nun bitte von der in der Arbeit festgelegten Definition aus. Worin sehen Sie mögliche Kritikpunkte bzw. Problembereiche der gewählten Definition?
- Welche Umsetzungsschwerpunkte halten Sie unter Berücksichtigung der gegebenen Arbeitsdefinition für geeignet?

6. Zur Umsetzung des Konzepts im Rahmen eines Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen:

(1) Beurteilen Sie bitte im folgenden die Anwendung des in der Arbeit definierten Konzepts beschäftigungsadäquater Qualifizierung vor dem Hintergrund der Bemühungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen und begründen Sie jeweils Ihre Antwort!

- Wie bewerten Sie die Bemühungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen allgemein?
- Kann Ihrer Meinung nach das Konzept beschäftigungsadäquater Qualifizierung als Qualitätskriterium für eine Schule herangezogen werden?
- Sehen Sie Möglichkeiten ein derartig komplexes Konzept im Rahmen eines konsequenten Qualitätsmanagement in Schulen umfassend umzusetzen?
- Bleibt Ihrer Meinung nach die Umsetzung auf einzelne Maßnahmen des Konzepts in Schulen beschränkt (z.B. veränderte Inhalte, veränderte Unterrichtsmethodik etc.)? Wenn ja, auf welche?

(2) Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Instrument der Balanced Scorecard (BSC), das in der Diplomarbeit zur Umsetzung des Konzepts herangezogen wird. Die wesentlichen Informationen zum Instrument und seiner Übertragung auf die Berufsschule finden Sie in Anlage 2. Bitte beurteilen Sie vor diesem Hintergrund die Anwendbarkeit der BSC und begründen Sie auch hier wieder Ihre Antworten!

- Betrachten Sie das Instrument der Balanced Scorecard, das grundsätzlich als Methode zur Strategieumsetzung für die Privatwirtschaft konzipiert wurde, als geeignet für die Anwendung im Bildungssystem?
- Worin könnten Vorteile gegenüber bisherigen Steuerungsmaßnahmen in der Schule liegen?
- Inwieweit halten Sie den Grundaufbau der Schul-BSC für schlüssig?
- Welche Argumente sprechen für die Aufnahme der Finanzperspektive (gemäß dem Grundmodell in Anlage 2) in die Schul-BSC? Welche dagegen?
- Welche Konsequenzen hätte die Einführung eines derartigen Instruments für die Führung einer Schule?
- Worin sehen Sie Umsetzungs- bzw. Akzeptanzprobleme der BSC im Bildungswesen?

7. Zur detaillierten Operationalisierung der Balanced Scorecard:

Bitte beurteilen Sie die in Anlage 3 aufgeführten Operationalisierungsvorschläge für die einzelnen Dimensionen der BSC aus Sicht der Praxis und beantworten Sie die folgenden Fragen!

- Würden Sie die in den einzelnen Perspektiven (Inhalte, Prozesse, Mitarbeiter, Markt) aufgeführten Ziele als wesentliche strategische Ziele betrachten?
- Welche Ziele sollten unbedingt ergänzt werden; welche sind von nachrangiger Bedeutung?
- Wie beurteilen Sie die Erhebungsmöglichkeiten für die einzelnen Messgrößen?
- Gibt es bereits Indikatoren, die sich als Messgrößen verwenden lassen?
- Welche wesentlichen Aktionen tragen zur Umsetzung der einzelnen Ziele und damit auch zur Realisierung der Leitidee beschäftigungsadäquater Qualifizierung bei?

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung!

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 3: Erwartungen an die Arbeit des Regionalprojekts

Welche Erwartungen setzen Sie in die Arbeit des Regionalprojekts?
<p>Erkenntniszuwachs über Fragen beschäftigungsadäquater Qualifizierung</p> <p>Bündelung vieler (teilweise aneinander vorbeilaufender) Initiativen zu einer Leistung</p> <p>Ermöglichung von mehr Beschäftigungs- und Lebensperspektiven für junge Leute</p> <p>Aussagen zu Fragen der Berufsfelddiskussion/zur Reform beruflicher Bildung (Basisberufe, Kern- und Zusatzqualifikationen, Ausbildungsdauer etc.)</p> <p>Aussagen zu Verhältnis von klassischer dualer Ausbildung zu vollzeitschulischer Ausbildung</p>
<p>Berücksichtigung, dass rein schulische Ausbildung bei Unternehmen nur begrenzt angenommen wird</p> <p>Berücksichtigung der "demographischen Falle" (Parken von Schulabgängern? Bewahren von Qualifikationen!)</p> <p>Unternehmen sollen die Ausbildungsnotwendigkeit in modernen Berufen erkennen</p> <p>"Green Cards verhindern" i.S.v. Förderung der Ausbildung/Qualifizierung, wie sie in der Wirtschaft gebraucht wird</p>
<p>Zentrale Frage: Wo gehen quantitative und qualitative Entwicklung hin?</p> <p>Aufbau von Schulkapazitäten aufgrund demographischer Entwicklung bedenklich</p> <p>Wo sollen Kapazitäten aufgebaut werden, wo bleiben sie bestehen?</p> <p>bestehende Kapazitäten in Form von Kooperationen übergreifend nutzen</p> <p>sowohl kurzfristige Ideen für jetzige Ausbildungssituation als für auch langfristige Beschäftigungssituation entwickeln</p>
<p>zusätzliche Kontakte und Verbindungen knüpfen</p> <p>Input der Netzwerke selektieren, aufgreifen und nutzbar machen; effektive Hemmnisse berücksichtigen</p>
<p>junge Leute leichter in betriebliche Ausbildung zu vermitteln</p> <p>Konzept zur Verstärkung der beruflichen Bildung im Vorfeld (Mittelschulen etc.) (bereits in Arbeit)</p> <p>Möglichkeiten der Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen</p> <p>Entwicklung geeigneter Fortbildungsmaßnahmen für Mittelschul-Lehrkräfte</p> <p>Definition des Terminus "Ausbildungsreife", da die Voraussetzungen, die Schüler mitbringen, immer schlechter werden</p> <p>erstellen von Anforderungsprofilen für einzelne Ausbildungsberufe unter Rückgriff auf die Erwartungen der Betriebe</p> <p>Versuch Lehrpläne zu "entrümpeln"; Lehrpläneinheiten aneinander entwickeln</p> <p>Handreichung für Lehrkräfte, um zu zeigen, an welcher Lerneinheit sich welche Kompetenzen entwickeln lassen</p>
<p>zunächst Erfassung von Aktivitäten der einzelnen Institutionen, anschließend Analyse und Projektstrukturierung</p> <p>bessere Präsentation der Ergebnisse (bisher keine Ergebnisse, Schriftstücke kommuniziert)</p> <p>Untersuchung, was beschäftigungsadäquat heißt, ist gut, allerdings bisher zuviel Selbstdarstellung der einzelnen Institutionen in den Netzwerken</p> <p>Bereitstellung von analytischem Material aller Ausbildungsträger (Kammern, Arbeitsamt, Berufsfachschulen etc.)</p> <p>umfassende statistische Erhebung notwendig, um Ausgleich von Angebot und Nachfrage zu ermitteln</p>
<p>Netzwerke gibt es bereits; wie können Synergien genutzt werden?</p> <p>Sozialpartner sollten enger einbezogen werden</p> <p>mehr Abstimmung untereinander; aufpassen, dass Aktivitäten nicht kollidieren</p>
<p>Netzwerk entfalten, unter dem Schwerpunkt "wo sind Schnittstellen?", "wer bietet welchen Information?", "wer möchte mitarbeiten?"</p> <p>alleiniges Zurückgreifen auf Angebote des Arbeitsamtes wäre Selbstüberschätzung</p> <p>Wer leistet an welchen Stellen welche Arbeit? Entsprechend Aufträge an die Netzwerkpartner verteilen.</p> <p>Austausch der Netzwerkteilnehmer ist wichtig, da manchmal unterschiedliche Leistungen voneinander erwartet werden, die teilweise nicht erbringbar sind</p>
<p>Projekt muss sich über kleine Schritte der Kooperation zwischen Wirtschaft, Schule und Beratung entwickeln</p> <p>Jugendliche sollen besser auf Berufsausbildung vorbereitet und nicht mit den Anforderungen erschreckt werden</p> <p>Regionalprojekt muss Bildungsinstitutionen überzeugen und motivieren mitzuarbeiten, Lehrer als Vorreiter</p> <p>initiiieren von Projekten mit Hilfe der einzelnen Institutionen</p> <p>Versuch mit bereits vorhandenen Projekten und Foren, Zusammenarbeit zu organisieren</p> <p>für großen Aha-Effekt nach Ablauf der Projektlaufzeit sind Rahmenbedingungen zu umfangreich (z.B. Selbständigkeit der Kammer, Strukturen in Arbeitsämtern)</p> <p>großer Umschwung ist nicht geplant, dafür aber Vorgehen in kleinen, aber stetigen Schritten, die aufeinander aufbauen</p> <p>persönlicher Beitrag im Bereich der <i>Bildungsnetzwerke</i></p>

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 4: Individuelle Definitionen für beschäftigungsadäquate Qualifizierung

Wie würden Sie eine Definition für beschäftigungsadäquate Qualifizierung formulieren?
gesellschaftliche Notwendigkeit und wirtschaftliche Bedürfnisse in Übereinstimmung mit Bedürfnissen junger Menschen, der demographischen Entwicklung, der Qualifikationslage etc. zu bringen. Verzögerung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (time-lag) seitens junger Menschen in (neuen) Berufen berücksichtigen und soweit möglich verringern
Qualifizierung, die dazu führt, ohne große nachträgliche Anpassung sofort nach der Ausbildung in eine Beschäftigung einzusteigen beschäftigungsadäquate Qualifizierung ermöglicht dem Arbeitnehmer, Entwicklungen mitzutragen und sich bei Veränderungen an diese anpassen zu können (lebenslanges Lernen)
Wirtschaft sollte sowohl quantitativ als auch qualitativ genau ihre Anforderungen definieren (Bedarf an neuen Berufen, Kenntnissen, Fähigkeiten) unterschiedliche Qualifikationen müssen berücksichtigt werden
Abstimmung der Ausbildung mit den Erfordernissen der Wirtschaft; Ausbildung darf sich nicht an Bedürfnissen vorbei entwickeln Erfassung des Ausbildungsbedarfs und der Ausbildungsmöglichkeiten der im Territorium angesiedelten Unternehmen Berücksichtigung, was zukünftig an Unternehmensansiedlungen zu erwarten ist inwieweit kann Nischenausbildung vorangetrieben werden (z.B. wie kann sich staatliche Seite in Ausbildung integrieren, für die noch keine Berufe geschaffen sind)
festhalten an der Beruflichkeit, aber durch Erwerb von Zusatzqualifikationen lebenslanges Lernen fördern Ausbildung in Berufs <i>feldern</i> , um anschließend auch in mehreren Bereichen tätig sein zu können; Übergänge zwischen den Bereichen sollten fließender werden verschiedene Reformmodelle (z.B. DIHT-Modell) sind für mich nicht nachvollziehbar, aber punktuell können Komponenten dieser hinzugefügt werden
Qualifizierung soll in Beschäftigung münden (egal ob als Selbständiger oder als Arbeitnehmer); Beschäftigungsbegriff ist umfangreicher als Begriff des Ausbildungsberufs Trend zu mehreren Arbeitgebern gleichzeitig ist zu berücksichtigen; ebenso Trend zu mehr Selbständigkeit Fazit: Beschäftigungsadäquate Qualifizierung darf nicht nur als Ausgleich von Angebot und Nachfrage, von dem was man gelernt hat und dem Tätigkeitsbereich, in dem man arbeitet, beurteilt werden
vorhandene Ressourcen (Schulabgänger, Lehrlinge etc.) richtig nutzen Berücksichtigung dessen, was in der Region gebraucht wird; aber Anspruch; schon im voraus ausbilden zu wollen; ist schwierig zunächst sollte Ausbildung in traditionellen Bereichen ansetzen, wo Arbeitskräftemangel herrscht
Qualifizierung, die für einen aktuellen Jugendlichen geeignet ist und in der Breite ihrer Bildungsinhalte so wesentliche Dinge verkörpert, dass der Übergang auf andere Tätigkeiten möglich ist Qualifizierung für zukünftigen Arbeitsmarkt, der sich kontinuierlich verändert Frage: Für welchen Arbeitsmarkt (Region, Sachsen, Deutschland etc.) bildet man wann und wen aus? Förderung von mehr "humaner Bildung", z.B. i.S. von gegenseitigem Unterstützen der Schüler untereinander etc.
Jugendlichen so an den Beruf zu führen, dass er weiß, was auf ihn zukommt, welche Voraussetzungen er benötigt, welche Zukunftschancen (z.B. Entwicklung zum Meister, Techniker etc.) es gibt Jugendlicher muss begreifen, dass er anhand seiner Schulbildung nur bestimmte Berufe ergreifen kann; Qualifizierung muss in die richtige Richtung gelenkt werden

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 5: Eigene Maßnahmenvorschläge für die Umsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung

Welche Maßnahmen/Umsetzungsschwerpunkte würden Sie vorschlagen?
frühzeitiges Hinführen junger Menschen zu eigenen Berufsvorstellungen, die persönlichen Kompetenzen entsprechen und sich gleichzeitig an den Notwendigkeiten der Wirtschaft orientieren breiter Konsens über Vorgehensweise durch Einschaltung aller Beratungsinstanzen notwendig intelligente Maßnahmenbündelungen unter der Zielsetzung beschäftigungsadäquater Qualifizierung
IHK kann Infos darüber geben, was von der Wirtschaft an Bildung, Wissen, Qualifikation benötigt wird Ausbildung ist für Unternehmen Chance ist, um junge Leute an sich zu binden, denn in fünf bis sechs Jahren sieht Situation am Ausbildungsmarkt bereits anders aus
Übermittlung von Trends und Analysen zur Beschäftigungsentwicklung durch das Arbeitsamt im Vorfeld auf Berufswahlentscheidung vorbereiten Entscheidungen zu neuen Berufen müssen vor dem zeitlichen Horizont des Berufswahlverhaltens betrachtet werden; Zeitverzögerung von ca. fünf Jahren (zwischen Erkennen, Ausbildung, Beschäftigung) Kombination verschiedener Berufe (z.B. Mechatroniker), d.h. zunächst inhaltliche Neustrukturierung der Berufe, anschließend Mengengerüst dazu festlegen (wieviele Auszubildende braucht man?) kooperative Ausbildung; z.B. verbindliche Inhalte sind in 2,5 Jahren zu vermitteln, im letzten Jahr entsteht Freiraum für die Vermittlung von Zusatzqualifikationen mehr Angebote auch für lernschwächere Schüler, keine Reduktion von Bildungsabschlüssen
Probleme in Zusammenarbeit mit der Basis erfassen, gegenseitig über Maßnahmen informieren, Bündelung der Maßnahmen und Weitertragen in andere Netzwerke
Lehrpläne so abstimmen, dass nach F1 in etwa ein Niveau erreicht ist, das einheitlich für gesamtes Berufsfeld ist und auf dem sich mehrere Berufe (mit Anpassung) aufbauen lassen breite Anlage der Lehrpläne, damit diese offen sind für aktuelle Schwerpunkte, die Lehrer selbst setzen können Entwicklung neuer BFS-Klassen sollte nur zum Schließen von (Angebots-)Lücken ins Auge gefasst Schaffung neuer Berufe krankt an Früherkennung, da Unternehmen für 1 bis 1,5 Jahre planen, während Ausbildung 3 Jahre dauert
Qualifizierung der "Berater" (Lehrer etc.), die in ihrer Beratung alle Alternativen aufzeigen müssen Beginn beschäftigungsadäquater Qualifizierung bereits in Mittelschule; Einfluss nehmen auf Berufswahlverhalten (auch über Medien z.B. Modeberufe) Ermittlung neuer Berufsbilder; wie sieht die Zukunft der Arbeit/der Ausbildung in der Region aus? Berufsschule kann großen Beitrag in modernen Branchen leisten
Wirtschaftsnetzwerk mit dem Ziel der Kooperation verschiedener Institutionen ist gute Idee Einbezug von Akteuren mit Ausbildungszuständigkeit, um Umsetzung der diskutierten Maßnahmen zu forcieren Netzwerke müssen so nah bei Akteuren sein, dass Akzeptanz besteht alle Akteure müssen sagen, wo es mangelt
Förderung von Selbständigkeit, Realitätssinn, Nüchternheit der Jugendlichen (bzgl. Situation am Arbeitsmarkt) Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung könnte diesen Realitätssinn weiter fördern Öffentlichkeit (Medien etc.) müsste negative Momente auf dem Arbeitsmarkt stärker vermitteln, aber in dem Sinne, dass sie schlummernde Potenziale weckt
Qualifizierung muss schon in Grundschule beginnen; auch Eltern müssen Bildungswege kennen und darüber beraten werden, was es für Berufe gibt und wo diese hinführen können in Mittelschulen heranzuführen an bestimmte Berufe, z.B. Einladung bestimmter Unternehmer der Region für einzelne Berufe, Berater des Arbeitsamts einladen, Betriebsbesuche, Tag der offenen Tür nutzen, etc. Unterricht muss praxisnah auf Berufsvorbereitung ausgerichtet werden; kein "Herunterrasseln" des Lehrplans Schlüsselqualifizierung müsste schon früh beginnen, vor allem in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit man muss auch ein bisschen das Hobby der Schüler wecken, um (gerade bei schlechteren Schülern) das Ego zu stärken und so auch die allgemeine Motivation bzw. Lust auf Schule erhöhen wir können nur soweit arbeiten, wie wir nichts an gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen ändern, aber Vorteil des Projekts ist, SMK ist involviert und kooperativ Problem: Bereitschaft der Lehrer zu außerplanmäßigen Aktivitäten ist eher gering

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 6: Beurteilung der Definitionsansätze für beschäftigungsadäquate Qualifizierung

Beurteilen Sie bitte die im Rahmen der Diplomarbeit erarbeiteten Definitionsansätze!
<p>zu beachten ist, dass mit beschäftigungsadäquater Qualifizierung das Ziel verfolgt wird, jungen Leuten <i>mit den jetzt vorhandenen Mitteln</i> Chancen zu geben</p> <p><i>Abhängigkeit vom Markt</i> ist zu berücksichtigen</p> <p><i>überfachliche Qualifikationen</i> sind wesentliche Schnittstelle: Wie soll Abnehmer des "Produkts" Schüler überfachliche Qualifikationen erkennen? Wie ist Gewichtung zwischen fachlichen und überfachlichen Qualifikationen vorzunehmen?</p> <p><i>Ausgleich von Angebot und Nachfrage</i> nach Berufen springt sofort ins Auge, allerdings steckt beim Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung mehr dahinter</p> <p>Idealzustand ist die Vermittlung von <i>fachlichen und überfachlichen Qualifikationen</i>, die die schnelle Umstellung auf veränderte Entwicklungen im Beschäftigungssystem ermöglichen</p> <p>Prinzip der Beruflichkeit ist in Deutschland nicht aufzugeben, da abgeschlossene Berufsausbildung das Fundament für künftige Beschäftigung ist; Einarbeitung in neue Beschäftigungsfelder ist über "learning on the job" unkomplizierter</p>
<p>Aktionen der IHK sind grundsätzlich auf Veränderungen der <i>Berufsseite</i> ausgerichtet</p> <p>Berufsabschluss dokumentiert die Befähigung zur Arbeit in einem bestimmten Tätigkeitsbereich nach außen</p> <p>dennoch gehen Reformkonzepte zu stärkerer Differenzierung klassischer Berufsinhalte (z.B. Koch), d.h. <i>fachliche und überfachliche Qualifikationen</i> müssen zunehmend stärker beurteilt und ausgewiesen werden</p>
<p>persönlicher Schwerpunkt auf Vermittlung von <i>fachlichen und überfachlichen Qualifikationen</i>, allerdings ist sozialer Aspekt mit zu berücksichtigen</p> <p>sozialer Aspekt eines tariflichen Lehrvertrags darf nicht unterschätzt werden (z.B. Einkommensfrage, teilweise sind Eltern auf Ausbildungsvergütung als einziges regelmäßiges Einkommen angewiesen; Image des Berufs etc.)</p> <p>formale Bildungsabschlüsse werden zunehmend unbedeutender werden (z.B. in IT-Branche kaum von Bedeutung)</p>
<p>Abgrenzung der Begriffe ist stimmig; Schwerpunkt der <i>Persönlichkeitsentwicklung</i> ist für Schule bedeutsam; wie geht junger Mensch mit seinem Leben um?</p> <p><i>Überbetonung</i> der Persönlichkeitsentwicklung ist jedoch kritisch zu beurteilen, da auch Familie bzw. andere Erziehungseinrichtungen an Persönlichkeitsentwicklung mitwirken</p> <p>Ausgleich von Angebot und Nachfrage ist schwierig (Erhebung auf Arbeitsamt-/Kammerebene)</p> <p>zu beachten ist, dass die Makroebene durch das Individuum gebrochen werden kann, da Mensch Selbstreflexion betreibt und dann Entscheidungen (z.B. bezüglich der Berufswahl) trifft</p>
<p>Abgrenzung der Begriffe ist sinnvoll</p> <p>Schwerpunktsetzung auf <i>laterale Qualifikationen</i> auf der Mikroebene, da z.B. horizontale Ebene i.S. der Schaffung neuer Berufe eine Kompetenz- und Zeitfrage ist</p> <p>Arbeitsdefinition ist als Arbeitsgrundlage nutzbar, da sie auf die anderen Ebenen ausstrahlt</p>
<p>Begriffstabelle ist schwierig</p> <p>Schwerpunkt sollte auf <i>laterale Differenzierung</i> gelegt werden ("wer will arbeiten, wer kann arbeiten?")</p> <p>Bedarfsbegriff ist genau zu definieren (wer ist Anbieter (= Schüler), wer ist Nachfrager (= Betriebe))</p> <p>reinzunehmen ist zusätzlich, was sich perspektivisch in den Regionen entwickeln wird</p>
<p>in Begriffstabelle ist aufgrund des großen Umfangs alles enthalten</p> <p>Schwerpunkt sollte auf <i>Ausgleich von Angebot und Nachfrage</i> auf Berufsebene gesetzt werden</p> <p>Berufsbezeichnung ist gleichzeitig "Qualitätsmerkmal"; Prinzip der Beruflichkeit ist im Rahmen der Tabelle noch zu definieren</p> <p>man sollte nicht alle möglichen Kombinationen von Qualifikationen zulassen, sondern diese i.S. der Transparenz zu bestimmten Berufen zusammenstellen</p>
<p>solide gesellschaftliche Grundlage für Wissensvermittlung nötig, die zeitgemäß ist aber auch Puffer für die Zukunft zulässt</p> <p>Schwerpunkt sollte auf <i>fachlichen und überfachlichen Qualifikationen</i> liegen, da man hier am wahrscheinlichsten Aussagen bekommt, was zukunftssträchtig sein kann</p> <p>Abrechnung kann sehr gut auf Ebene des Einzelnen erfolgen, allerdings sollte auch die <i>Makroebene</i> nicht außer Acht gelassen werden, da sie verdeutlicht, inwieweit der gesellschaftliche Aufwand ein gesellschaftliches Ergebnis erbringt</p> <p>für Gesellschaft ist es wichtig zu wissen, welche Qualifikationen der Markt heute und morgen benötigt</p>
<p>Tabelle ist sehr wissenschaftlich angebunden; zur Umsetzung muss sie verständlicher gemacht werden</p> <p>Jedes Kästchen ist genauer zu erläutern; Was steht dahinter?, Was heißt Mikro-/Makroebene?, Wie sind sie verbunden?</p> <p>Schwerpunkt ist auf <i>laterale Differenzierung</i> zu legen; alle anderen Punkte sind daraus ableitbar</p> <p>Ausgleich von Angebot und Nachfrage ist umstritten, z.B. ist Ausbildung über Bedarf teilweise sogar erwünscht?</p> <p>soziale Komponente z.B. in Form familiärer Bindungen ist in Begriffsbildung mit aufzunehmen</p>

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 7: Umsetzungsschwerpunkte für die Arbeitsdefinition

Welche Schwerpunkte würden Sie für die Umsetzung der gegebenen Arbeitsdefinition setzen?
genaue Marktanalyse, was für Umsetzungsmöglichkeiten bestehen, wie man qualifizieren muss (z.B. Richtung Zusatzbausteine)
Berufsschulen müssen sich stärker öffnen (Zusatzveranstaltungen am Nachmittag, Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen) IHK-Gremium Schule-Wirtschaft erhebt z.B. bereits Angebote aus der Wirtschaft, die von Schulen wahrgenommen werden; beiderseitige Durchlässigkeit erhöhen; viele Unternehmen sind zur Unterstützung bereit Lehrer sollten auch in Unternehmensaufenthalten die Praxis kennenlernen Förderung der Fähigkeit der Schüler, ihre eigene Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, Grundfertigkeiten gerade in Mathematik sind zu schlecht; teilweise Unkenntnis über Vielfalt der Berufe
Umsetzung des Konzepts durchgängig von 1. Klasse bis Schulabschluss Arbeit mit Kind <i>und</i> Eltern (teilweise sind Eltern mit Erziehungsauftrag überlastet) ggf. nachdenken über Ausweitung des schulischen Rahmens (Entwicklung zu ganztägiger Schule?, Übernahme von Elementen anderer Erziehungsmodelle (z.B. Pestalozzi)) Umsetzung bleibt in Schule wahrscheinlich auf inhaltliche Komponente beschränkt, da die Lehrer sich grundsätzlich am Lehrplan orientieren und daran gemessen werden Lehrer müssten in Bezug auf projektorientiertes und integratives Arbeiten besser geschult werden; auch Umdenken bei Schulleitern ist nötig
Umsetzung vorrangig über Lehrpläne, darüber hinaus z.B. durch Aufbau von Arbeitsgemeinschaften für Schüler mit berufsorientierendem Charakter, z.B. AG Informatik, Elektrotechnik etc. finden motivierter Leute (Lehrer etc.), die Veranstaltungen am Nachmittag durchführen würden
zu untersuchen ist, ob beschäftigungsgadäquate Qualifizierung tatsächlich zu neuen Berufen führt oder eher zu Basisberufen bzw. zur Zusammenfassung von mehreren Qualifikationen guter Ansatz wäre zunächst einen Landkreis näher zu untersuchen (wieviel Betriebe sind vorhanden; wieviel Schüler sind übernommen worden wieviel nicht (Arbeitsamt?))
möglich wäre andere Zusammenstellung von Qualifikationen zu neuen Berufen Mit welcher Art von Qualifikation bekommt jemand eine Beschäftigung und mit welcher nicht? Reichen definierte Berufe mit ihren Qualifikationen aus, um nachgefragten Tätigkeiten gerecht zu werden (z.B. IT-Branche)?
Begriffe der Definition sind so berechtigt und so allgemein, dass sich eine Vielzahl an Maßnahmen ableiten lässt Maßnahmen sollten vor allem zur Konkretisierung der überfachlichen Dimension erarbeitet werden, z.B. Was kann man darunter verstehen?, Welche Anerkennung werden sie finden? ohne überfachliche Qualifikationen ist Ausbildung eines "disponiblen Menschens" nicht möglich
Zentrale Frage des Regionalprojekts: Was heißt fachliche und überfachliche Qualifikation i.S. des Begriffs der Ausbildungsreife? Projekt: Definition der Ausbildungsreife für einzelne Berufe in Form von "Anforderungsprofilen", z.B. nach technischen, handwerklichen, mathematischen Vorkenntnissen etc. Definition der Ausbildungsreife kann auch Unternehmensspezifika berücksichtigen überfachliche Qualifikationen sind bisher i.d.R. sehr allgemein gehalten und nicht für spezielles Berufsbild definiert

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 8: Bewertung der Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen

Wie bewerten Sie die Bestrebungen um ein Qualitätsmanagement in Schulen?
<p>bundesweit: modernistischer Trend zur Verpflichtung zu Schulprogramm in der Hoffnung, mit dieser Zauberformel Probleme lösen zu können</p> <p>sächsischer Ansatz: Schulen motivieren, sich über schulische Entwicklungen nachzudenken, Qualitätsstandards zu vereinbaren, Profilbildung eines beruflichen Schulzentrums in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften voranzutreiben</p> <p>Initialzündung bewirkt unterschiedliche Ergebnisse i.A.v. Befähigung der jeweiligen Akteure in der Schule (es wird zu Ansehensverlusten bzw. zur Festigung der Positionen einzelner Schulen in der Region kommen)</p> <p>SMK gibt einen Anspruch der Schulqualität vor (allg. Bildungs- und Erziehungsauftrag), präzisiert diesen und arbeitet Arbeitsschwerpunkte heraus (auf konkreter Ebene soll abstrakter Anspruch umgesetzt werden)</p>
<p>Beurteilung von Schulqualität ruft kontroverse Diskussion hervor (vgl. SZ-Schul-TÜV)</p> <p>fraglich ist, welche Kriterien man verwendet und welche Kriterien kann Schule überhaupt beeinflussen (z.B. soziale Dimension wie Schülermaterial, Elternhaus etc.)</p> <p>fraglich ist, ob man Schulen vergleichen kann, aber an sich ist der Ansatz eines Qualitätsmanagements gut, wenn er nicht zu populistisch betrieben wird</p> <p>ich würde BSC für einen guten Ansatz eines QM halten, allerdings ist zu prüfen, inwieweit er durchführbar ist</p> <p>im Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung kann das Konzept der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung als Qualitätskriterium für Schulen betrachtet werden</p>
<p>Qualitätsmanagement in Schulen ist positiv, "die Schule hat einen Namen"</p> <p>Wissen, dass junge Leute an einem BSZ sehr gut ausgebildet werden, färbt ab auf Betriebe, Schüler etc.</p> <p>Ansätze zur zunehmenden Autonomie von Schulen i.S., dass Schulleiter allein entscheiden können, sind bereits vorhanden</p> <p>Zusammenhang zwischen Schulqualität und Niveau der Schüler ist vorhanden und hat Auswirkung auf Beschäftigung; ist auch Gradmesser für <i>Weiter</i>ausbildung der Betriebe</p> <p>Qualitätsmanagement sollte sich auf das Zusammenspiel vieler Faktoren konzentrieren (wie gut sind Lehrer, Schulführung, Zusammenarbeit mit Unternehmen etc.), da diese Punkte Ansehen einer Schule wesentlich bestimmen</p> <p>Inhalte sind von der einzelnen Schule nur schwer veränderbar</p>
<p>Qualitätsverbesserung der Schule kann durch beschäftigungsadäquate Qualifizierung eintreten, insofern, dass Lehrer stärker/anders zur Umsetzung qualifiziert werden</p> <p>Lehrer sind dankbar für Qualifizierung und "jeder, der was auf sich hält und guten Unterricht macht, muss sich qualifizieren"</p> <p>Fruchtbarkeit der Auseinandersetzung, ob mit beschäftigungsadäquater Qualifizierung eine Qualitätsverbesserung in Schulen eintritt, hängt von den beteiligten Personen ab</p> <p>fraglich ist, ob von jedem Mitarbeiter bestimmte Qualitätsstandards gefordert werden können</p> <p>Kommunikation der Qualitätsfaktoren ist nötig; z.B. über Zirkel, die einzelne Komponente der Gesamtaufgabe der Schule bearbeiten und anschließend in der Breite kommunizieren</p> <p>Zirkel leben auch mit dem unterschiedlichen Engagement der Mitarbeiter</p> <p>Zentrale Frage für die Arbeit der Zirkel: Wie setzen wir die Zeit und die Mittel, die uns gegeben sind im Interesse der Jugendlichen ein?</p>

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 9: Beurteilung von Konzeption und Aufbau der BSC für die Schule

Wie beurteilen Sie Konzeption und Aufbau der BSC für die Schule?
<p>BSC wäre eigentlich das Muster für ein Schulprogramm BSC-Aufbau ist sehr praxisbezogen, da alle wichtigen Dimensionen enthalten sind Lehrkräfte/Schulen sind dankbar, Unterstützungselemente zu erhalten Einsatz einer gemeinsam erarbeiteten Modell-BSC, die individuell gestaltbar bleibt, ist sinnvoll Aufnahme der Finanzperspektive ist erst langfristig anzudenken, da zur Zeit keine Möglichkeiten bestehen, auf den Gesetzgeber einzuwirken, Einstellungsveränderungen bei zahlreichen Schulträgern wären notwendig</p>
<p>Modell ist schlüssig, aber die Realisierung schwierig Umsetzung halte ich für möglich, aber Rahmenbedingungen erschweren das ganze sehr</p>
<p>BSC nützlich als Instrument zur Überwachung, aber grundlegendes Steuerungsinstrument sind die Anforderungen der Praxis bzw. die Bestätigung, dass erlerntes Wissen anwendbar ist</p>
<p>BSC ist zum Einsatz in der Schule geeignet, wenn sie nicht im popularistischen Sinne Anwendung findet Aufbau ist schlüssig und enthält wesentliche Komponenten; Finanzperspektive sollte mit aufgenommen werden; Schulen sollten bestimmtes Geldvolumen zur freien Verfügung haben Parameter sollten besser nicht von übergeordneter Instanz vorgegeben werden, sondern von Schulleitern und Lehrern selbst erarbeitet und verwendet werden</p>
<p>BSC ist guter Ansatz (Dimensionen könnten auch auf Basis der Unternehmens-BSC bestehen bleiben) zum Thema Ausgestaltung und Zukunftsvision von Schule muss viel getan werden (Fortbildung von Schulleitern zur Leitbilderstellung etc. bereits vorhanden), Schulimage muss verbessert werden Leitplanung gibt es bisher kaum, Schulentwicklungskonzeptionen sind in einzelnen BSZ vorhanden Finanzperspektive muss als Rahmenbedingung hingenommen werden, ist aber außerhalb des Einflussbereichs der Schule; Aufnahme in BSC ist daher zunächst nicht notwendig</p>
<p>BSC-Modell ist gut wegen der vier Dimensionen, aber sie lebt nicht im luftleeren Raum; sie muss im System der Rahmenbedingungen (Politik, Finanzen etc.) betrachtet werden Vorgehensweise ist "griffig", aber man muss sich in der Umsetzung eingrenzen, damit man sich nicht "verzettelt" Anwendung in Schulen müsste möglich sein, man sollte es mal ausprobieren Problematik der Ermittlung von Messgrößen ist gegeben, aber irgendwo muss man ansetzen, deshalb ist die Idee gut</p>
<p>BSC ist geschlossenes, schlüssiges Konzept BSC beinhaltet nicht die Fragen der faktischen Machtverteilung (zunehmende Delegation der Ausbildung an Staat verringert Einflussnahme der Wirtschaft, Was weiß Staat von der Wirtschaft? ...)</p>
<p>BSC könnte auch im Bildungssystem Anerkennung finden, da man Dinge, die sich in einem Gesellschaftsbereich bewährt haben, auch im Hinblick auf andere Tätigkeitsbereiche untersuchen sollte wenn es Vorleistungen (in diesem Fall aus der Ökonomie gibt), sollte man sie nutzen wichtig ist, dass man aus der Fülle und dem hohen Anspruch, der in der BSC verkörpert wird, das Notwendige und Realisierbare für den Schulleiter herunterbricht, sonst wird Lehrerschaft entmutigt</p>
<p>Ableitung und Zusammenfassung der BSC ist schlüssig; gut, dass man nicht nur in eine Richtung denkt Schwerpunkt in der Schule liegt auf den Inhalten und welche Perspektiven sich mit den vermittelten Inhalten ergeben Algorithmus der BSC ist nachvollziehbar; Anwendung hängt allerdings von Schulung der Lehrer ab Wichtig ist, dass sich nach Fortbildung die Lehrer/Schulleiter Gedanken machen, wie setze ich es bei mir um? Finanzperspektive sollte nur als Rahmenbedingung aufgenommen werden, da hier zu starke Abhängigkeit vom Schulträger besteht</p>

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 10: Chancen der Balanced Scorecard

Worin sehen Sie mögliche Chancen eines BSC-Einsatzes?
<p>Modell eignet sich gut, sich über vier wesentliche Bereiche der Schule Gedanken zu machen</p> <p>Visualisierung eines Schulprogramms</p> <p>BSC-Ansatz halte ich für eine praktische Hilfe</p> <p>"alles unter einem Hut!"</p>
<p>Es lohnt sich hier anzusetzen, ...</p>
<p>Verbindungscharakter/Kooperation zwischen Wirtschaft, Schule und auch Forschung wird stärker herausgearbeitet</p> <p>Wirtschaft kann mit in die Qualifizierung integriert werden</p> <p>Einbindung der Schüler in (Produktions-)Prozesse führt zu mehr Eigeninitiative und mehr Selbstkompetenz</p>
<p>Schule hat damit ein systematisches Selbststeuerungsinstrument (bisher: Steuerung von Einzelkomponenten z.B. Orientierung am Markt, Aktionstage, Projekte etc.)</p> <p>BSC hätte u.U. Konsequenzen für Finanzen der Schule und Selbststeuerung</p> <p>vieles wird im Lauf der Zeit verändert werden, was sich bewährt hat bleibt, was sich nicht bewährt, wird nicht weiter berücksichtigt</p>
<p>konsequenter Einsatz führt zum Mittragen aller (auch Schüler, Eltern, Schulträger etc.), <i>gemeinsames</i> Erarbeiten im Kollegium ist wichtig</p> <p>wissenschaftliche Grundlage bzw. Vorgehensweise der BSC unterstützt Einbezug von allen Lehrkräfte und Schulträger</p> <p>Schulleiter sind für derartiges Instrument aufgeschlossen, insbesondere in BSZ, da Bezug zur Wirtschaft</p> <p>Fortbildung muss ansetzen, die Anwendung der BSC zu vermitteln</p> <p>Instrument unterstützt anschließende Evaluation und Revision; Schulen können und müssen unterschiedliche Schwerpunkte setzen</p> <p>teilweise werden zur Zeit bereits Erhebungen zur Ermittlung einzelner Indikatoren durchgeführt, allerdings auf Initiative des Einzelnen hin</p>
<p>Qualifizierung der Lehrer ist wichtiger Punkt im Modell</p> <p>es bieten sich zahlreiche Potenziale ...</p> <p>Aufweichung der Rahmenbedingungen insbesondere im Hinblick auf die Kooperation würde was bewegen</p>
<p>BSC ist als Instrument zur Vorgehensweise sehr viel wert; Schulleitung hat Orientierungshilfe</p> <p>Verzahnung von Innen- und Außensicht, von Jugendlichen, Lehrern, Unternehmen ist gut</p> <p>Vorgehensweise wird implizit bei vielen Projekten so gewählt, ohne dass man sie ausdrücklich als BSC zugrunde legt</p> <p>BSC ist ein Weg, der aufzeigt, wie man es machen kann ...</p>

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

Tab. 11: Grenzen der Balanced Scorecard

Worin sehen Sie mögliche Grenzen des BSC-Einsatzes?
Erläuterung der BSC und ihrer Zielsetzung ist notwendig, allein schon um Aufmerksamkeit zu erregen Akzeptanzprobleme, wenn das ganze zu theoretisch bleibt; wenn Schule das Gefühl hat, viel Papier beschreiben zu müssen, ohne dass etwas dabei herauskommt
... aber der Zeitaufwand erscheint immens Lehrer müssten mehr Freiräume haben, um eine BSC entwickeln und "leben" zu können es existieren zu viele, zu eng gesetzte Rahmenbedingungen Abhängigkeit von Engagement und Kraft einzelner Lehrer
Qualitätssteigerung mit Hilfe der BSC fraglich, da Anwendbarkeit des Wissens in der Praxis ausschlaggebend für Qualität der Ausbildung ist teilweise sind Aktionen in der BSC zu knapp, z.B. reichen Arbeitsplatzbesichtigungen heute nicht mehr aus, da Schüler selbst aktiv werden und Verantwortung übernehmen wollen (weg vom lehrerzentrierten Unterricht)
Akzeptanzprobleme können immer auftreten aufgrund von Gewohnheiten wird sie erstmal Misstrauen verursachen Rahmen für Inhaltsperspektive (z.B. durch Lehrpläne) muss bestehen bleiben, damit einheitliche Richtung vorgegeben bleibt Messgrößen sind teilweise schwer erhebbar (z.B. Anzahl Denkstrategien)
Steuerung der BSC-Einführung muss auf Schulaufsichtsebene erfolgen, da viele Bereiche (z.B. Lehrerfortbildung etc.) integriert sind; Kompetenzfrage Widerstand maximal in Mittelschulen, da hier weniger Bezug zur betrieblichen Praxis
Problematik der Kooperationen: auf inhaltlicher Ebene mögen sie funktionieren, aber auf administrativer Ebene sind zu viele Restriktionen gesetzt; Gesetze müssten geändert werden ... aber Rahmenbedingungen sprechen dagegen (politische Entscheidungen, zu starke Lobby einzelner Bildungseinrichtungen, "jeder denkt, der andere nimmt ihm was weg") teilweise müssten noch mehr die Vorstellungen der einzelnen Interessengruppen beachtet werden Integration in politisches System, politische Rahmenbedingungen ist notwendig Orientierung an Schülerurteil im Rahmen der Messgrößenermittlung ist schwierig
Schule hat keinen Einfluss auf die Ziele der Ausbildung (zentrale Frage ist: Was muss ausgebildet werden?) Sinnhaftigkeit des Vorgehens ist fraglich, weil einerseits Sozialpartner die Ausbildung regeln, andererseits die Schulbürokratie Schule hat außer in den Methoden kaum Gestaltungsspielraum
Akzeptanz ist abhängig von den jeweiligen Eigenschaften der Schulleiter Lehrer sind teilweise sehr gestresst, so dass wir beispielsweise mit unseren Angeboten für sie keine großen Erfolge erzielen konnten Betriebe sind u.U. nicht an Kooperation interessiert (z.B. Betriebspraktikum der Schüler in der 9. Klasse; Schüler machen hier i.d.R. nichts Vernünftiges)
Erklärung der BSC ist unbedingt nötig, da sonst sehr theoretisch Erläuterung muss unter Rückgriff auf Beispiel erfolgen, damit Lehrer Praxisrelevanz erkennen und merken, dass es "Hand und Fuß" hat

Quelle: EIGENE ERHEBUNG

