

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Qualität“ in Schule und Ausbildung und deren
Auswirkung auf die Organisation Schule.
Schülerinnen und Schüler einer allgemeinen
Gesundheits- und Krankenpflegeschule formulieren
Merkmale zu Qualität und guter Ausbildung.

Verfasserin

Margarete Strasser-Kindler

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienplan:	A 297
Studienrichtung lt. Studienplan:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Dr. Gerhard Bisovsky
Fachzuständige Habilitierte:	Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	- 5 -
1.1	Vorwort.....	- 6 -
1.2	Gliederung der Arbeit	- 6 -
1.3	Problemdarstellung.....	- 7 -
1.4	Fragestellungen	- 11 -
2	Theorie	- 12 -
2.1	Der Qualitätsbegriff	- 12 -
2.1.1	Qualität	- 13 -
2.1.2	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	- 19 -
2.1.3	Qualitätsmanagement	- 22 -
2.2	Der Qualitätsbegriff in der Bildung	- 32 -
2.2.1	Qualitätsmerkmale - Ökonomie - Bildung.....	- 34 -
2.2.2	Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext.....	- 35 -
2.2.3	Ebenen – Perspektiven von Qualität im Bildungsbereich.....	- 41 -
2.3	Die „gute“ Schule – die „gute“ Ausbildung	- 45 -
2.3.1	Perspektiven, Strukturen und Dimensionen von Qualität in Schule und Ausbildung	- 47 -
2.3.2	Qualitätsarbeit auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Ausbildungssystems	- 52 -
2.3.3	Verschiedene Perspektiven	- 55 -
2.3.4	Studienergebnisse zu Schul- und Ausbildungsqualität	- 57 -
2.3.5	Merkmale „guter“ Schulen und „guter“ Ausbildung	- 66 -
2.4	Qualitätsarbeit in der Organisation Schule	- 77 -
2.5	Resümee	- 84 -
3	Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege	- 86 -
3.1	Qualitätsarbeit an einer Schule für allg. Gesundheits- und Krankenpflege	- 88 -
4	Empirischer Teil	- 94 -
4.1	Methodendarstellung und Begründung	- 94 -
4.1.1	Datenerhebung.....	- 95 -
4.1.2	Samplestruktur.....	- 96 -
4.1.3	Interviewtechnik	- 97 -
4.1.4	Interviewablauf.....	- 98 -
4.1.5	Datenauswertung	- 99 -
4.2	Ergebnispräsentation	- 101 -
4.2.1	Kategorie Handelnde Personen.....	- 101 -
4.2.2	Kategorie Theorie – Praxis Verknüpfung	- 109 -
4.2.3	Kategorie Leistung – Prüfung.....	- 110 -
4.2.4	Kategorie Unterricht	- 114 -
4.2.5	Kategorie Beurteilung von außen und Vergleich mit anderen.....	- 116 -
4.2.6	Kategorie Gestaltung und Ausstattung der Schule:	- 116 -
4.2.7	Kategorie Kommunikation in der Schule	- 118 -
4.3	Ergebnisdiskussion	- 121 -
5	Fazit und Ausblick	- 123 -
6	Literaturverzeichnis	- 125 -
7	Abbildungsverzeichnis	- 135 -

8	Tabellenverzeichnis.....	- 135 -
9	Abkürzungsverzeichnis	- 135 -
10	Anhang	- 136 -
10.1	Kurzzusammenfassung/ Abstract	- 136 -
10.1.1	Deutsche Fassung.....	- 136 -
10.1.2	Englische Fassung	- 137 -
10.2	Gruppeninterview.....	- 138 -
10.2.1	Postskript Gruppeninterview 1	- 138 -
10.2.2	Postskript Gruppeninterview 2	- 138 -
10.3	Auswertungsschritte - Beispiele	- 139 -
10.4	Lebenslauf	- 142 -

1 Einleitung

Das Schreiben dieser Diplomarbeit und die Auseinandersetzung mit der Thematik stellte am Ende des Studiums noch eine gewaltige Herausforderung dar, die mich jedoch persönlich und berufsspezifisch bereichert hat. Großen Anteil am Gelingen hatten einige Personen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

- Frau Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser, meiner fachzuständigen habilitierten Betreuerin, danke ich für ihre professionelle Hilfestellung und kritisch- konstruktiven Kommentare;
- meinem Betreuer, Herrn Dr. Gerhard Bisovsky für seine motivierenden Worte und wertvollen Anregungen;
- Frau Mag. Ilse Knahr für ihr aufmerksames Korrekturlesen;
- den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppeninterviews, ohne deren engagierte Diskussionen diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre;
- den Kolleginnen und Kollegen im Diplomandenseminar für die wertvollen Gespräche.

Nicht vergessen möchte ich meine Freunde, die mich durch Worte und teilweise durch tatkräftiges Engagement (z.B. Kinderbetreuung) unterstützt haben. Der größte Dank gebührt meinem Mann, der mich während des Studiums motiviert hat und ohne dessen Unterstützung und Ermutigungen diese Arbeit nicht gelungen wäre.

1.1 Vorwort

Im Rahmen meiner Tätigkeit als akademische Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege sind Qualität in der Ausbildung und gute Ausbildung an der Schule mehrfach thematisiert worden und so wurde auch meine Aufmerksamkeit auf das Thema „Qualität in der Ausbildung“ gelenkt. Während des Studiums wurde eine Lehrveranstaltung zum Thema „Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung“ angeboten und so vertiefte ich mich erstmals in die Problematik, schrieb eine Seminararbeit und beschloss in diese Richtung weiterzuarbeiten und meine Diplomarbeit der Thematik „Qualität und Ausbildung“ zu widmen.

Anmerkung zur Diplomarbeit

Die Arbeit wurde in einer geschlechtergerechten Sprache geschrieben. Ausnahmen bilden wörtlich übernommene Zitate. Diese werden gemäß den Regeln, auch in nicht gendergerechter Sprache zitiert.

1.2 Gliederung der Arbeit

Nach der Problemdarstellung (Kapitel 1.3) werden die dieser Arbeit zugrunde gelegten Fragestellungen präsentiert. Im anschließenden theoretischen Teil der Arbeit wird im Kapitel 2.1 und den nachfolgenden versucht, sich dem Qualitätsbegriff anzunähern und damit in Zusammenhang stehende Wortverbindungen zu beschreiben, Abgrenzungen vorzunehmen und Klarheit und Transparenz in diesen Begriffen zu schaffen. Wie in der Problemdarstellung aufgezeigt, ist eine Verknüpfung von Qualität und Bildung, wie es vielleicht per se erscheint, nicht selbstverständlich. In Kapitel 2.2 wird der Qualitätsbegriff in Zusammenhang mit Bildung gebracht. Anhand von Ewald Terharts Begriffsbestimmungsversuchen im Bildungskontext wird die Komplexität dargestellt. Weiters werden in Unterkapiteln Perspektiven und Dimensionen für Qualität im Bildungsbereich erläutert. Die Annäherung an Qualität in der Schule und in der Ausbildung erfolgt im Kapitel 2.3. In diesem Kapitel werden anhand verschiedenster Autoren die Merkmale, Struk-

turen, Perspektiven und Dimensionen von „guter“ Schule und „guter“ Ausbildung erarbeitet. Das Wissen der Organisation Schule bezüglich Qualitätsarbeit, die Vorteile oder die daraus resultierenden Probleme werden in Kapitel 2.4 beschrieben. Nach einem Resümee wird am Ende des theoretischen Abschnitts die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege illustriert und die Qualitätsarbeit an der Schule, an der die empirische Untersuchung stattgefunden hat, dargestellt.

Im zweiten Teil dieser Arbeit, dem empirischen Abschnitt, wird zuerst die qualitative Methodenwahl begründet, das Sample, die Interviewtechnik und die Auswertung auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben und begründet, bevor die Ergebnisse in Kapitel 4.2 vorgestellt werden. Danach erfolgt die Diskussion der Ergebnisse mit den im theoretischen Teil erarbeiteten Merkmalen von „guter“ Schule und „Qualität“ in der Ausbildung mit dem Fokus auf die Forschungsfragen. Die zusammenfassenden Gedanken im Fazit am Ende der Diplomarbeit schärfen noch einmal die Ergebnisse der Arbeit und ein Ausblick rundet sie schließlich ab.

1.3 *Problemdarstellung*

Qualität ist ein Wort, das sich in vielen Bereichen unseres täglichen Lebens findet und es scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein, die beste Qualität anzustreben. Begriffe wie Qualitätsentwicklung, Qualitätskontrolle, Qualitätsstandard, Qualitätsmanagement oder Qualitätsmanagementsysteme begegnen uns in unserem täglichen Leben immer wieder. Der Qualitätsbegriff, ursprünglich aus der Wirtschaft kommend, hat auch in Schule und Ausbildung Eingang gefunden. Wenn man an Qualität in Bildung und Ausbildung oder Schulqualität denkt, drängen sich Adjektive wie „gut“ oder „das Beste“ auf. Und doch kommen bereits nach kurzem Nachdenken Zweifel, wie Qualität in Bildung und Ausbildung zu beschreiben sind. Im Rahmen von Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen aus dem politischen Bereich eröffnen sich verschiedenste Perspektiven, die aufzeigen, wie umfangreich und komplex sich diese Thematik darstellt. Fend (1998) schreibt: „Das Qualitätsbewußtsein ist somit durch verschiedene Ebenen des Bildungswesens 'gewandert':

von der Mikroebene zur Makroebene und schließlich zu einer dritten Ebene, die man die 'Mesoebene' nennen könnte“ (Fend 1998, S. 14 – Hervorh. i. Orig.). Als Mesoebene bezeichnet er die einzelne Schule, wo Leitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler für die Qualität „ihrer“ Schule verantwortlich sind. Dies ist auch der Ansatz dieser Arbeit, wobei natürlich immer die „Rahmenbedingungen“ der Makroebene und auch die Mikroebene, womit der konkrete Unterricht in einer Klasse gemeint ist, die Qualität beeinflussen, dies soll aber nur eine untergeordnete Rolle spielen. Lehrkräfte nennen bei der Frage nach einer „guten“ Schule „eine Schule, in der man etwas lernt“ (Altrichter/ Posch 1999, S. 26) an erster Stelle, während Schüler und Schülerinnen in dieser Untersuchung das „Wohlbe finden“ und „gute Lehrer“ (ebd. S. 26) hervorheben. Sauer stellt sich Antworten auf die Frage nach Qualität in der Pflegeausbildung folgendermaßen vor: „Eine gute Qualität ist dann erreicht, wenn alle Schülerinnen und Schüler einen Arbeitsplatz bekommen und die Arbeitgeber mit ihrer Leistung zufrieden sind“ oder „Die Qualität der Arbeit an unserer Schule kann ich an den Leistungen der Schülerinnen im Examen ablesen“ (Sauer 2002, S. 13). Daran ist erkennbar, dass es höchst unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Frage nach Qualität in Schule oder Ausbildung zu beantworten. So wie der Wunsch nach „guter“ Schule zwangsläufig besteht, hat wohl jeder den Wunsch nach einer „guten Ausbildung“ und nach einer hohen Ausbildungsqualität, daran besteht kaum Zweifel. Den Wunsch hegt einerseits die Wirtschaft, die gut ausgebildete Fachkräfte braucht und andererseits hat für die Auszubildenden die Qualität ihrer Ausbildung, Einfluss auf die berufliche Laufbahn und Karriere. Dies spiegelt sich auch in dem von Fehring und Windelband¹ beschriebenen Qualitätsverständnis der Betroffenen wider. Auszubildende sind während der Ausbildungszeit an einem guten sozialen Klima interessiert und streben nach einer guten Abschlussnote (vgl. Fehring/ Windelband 2008, S. 7). Während Betriebe Aspekte der Outcomequalität² hervorheben, sehen Auszubildende eher Prozess- oder Outputqualitäten als wichtig an. Diese unterschiedlichen Sichtweisen erschweren ein gemeinsames Qualitätsverständnis. Als zusätzlich erschwerend, sehen

¹ Fehring, Windelband, (Universität Bremen) präsentieren Ergebnisse und Vorschläge einer Studie zur Entwicklung und Identifikation von Qualitätssicherungs- und entwicklungsmaßnahmen für auszubildende Unternehmen (vgl. Fehring, Windelband 2008, S. 1).

² Die Begriffe Outcome-, Output-, Input- und Prozessqualität werden zu einem späteren Zeitpunkt ausführlich erörtert.

Fehring und Windelband, die oft fehlende Kooperation der beiden Lernorte Schule und praktische Ausbildungsstätte. Mängel von Ausbildungsprozessen werden meist erst bei den (Abschluss) Prüfungen oder nach Ende der Ausbildung deutlich, zu spät um qualitätsverbessernd eingreifen zu können, so die beiden Autoren (vgl. Fehring/ Windelband 2008, S. 7). Um Ausbildungsprozesse zu verbessern, braucht es Kooperation zwischen den dualen Ausbildungsstellen. Das Ziel solle sein, gemeinsame, sich gegenseitig unterstützende Qualitätsmaßnahmen zu entwickeln unter Berücksichtigung der lernortspezifischen (Schule/ Praxis) Bedingungen (vgl. ebd. S. 15). Gonon (2008) schreibt, dass sich der Begriff „Qualität“ in der beruflichen Bildung als „vielgestaltiges Konzept“ seit den 1990er Jahren etabliert hat (vgl. Gonon 2008, S. 96). Was Qualität in der beruflichen Bildung beinhaltet, bezeichnet er als „zu Recht [...] vage und bestreitbar“ (Gonon 2008, S. 96), hebt aber als Gemeinsamkeit den „customer-driven approach“ (Muller/ Funnell 1992, S. 257 In: Gonon 2008, S. 96) hervor. Das Hauptaugenmerk des Interesses liegt dabei offensichtlich, so Gonon, in der Berufsschule und der Verbindung der unterschiedlichen Lernorte, aber weniger bei der betrieblichen Ausbildung.

In der folgenden Arbeit wird zunächst versucht, sich an eine Bestimmung des Qualitätsbegriffs in Funktion der Fragestellung der vorliegenden Arbeit anzunähern, um anschließend auf der Basis des vorliegenden Befundes Qualität in der Ausbildung zu erörtern und schließlich die Perspektive der Auszubildenden im empirischen Teil in den Blick zu nehmen. Es soll der Fokus von Schülerinnen und Schülern auf Qualität ins Zentrum der Arbeit gestellt werden. Ein Ziel der Arbeit ist, dass Schülerinnen und Schüler einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule Merkmale einer theoretischen Ausbildung formulieren, die für sie eine „gute“ bzw. „qualitätsvolle“ Ausbildung beschreiben³. Diese Merkmale gilt es dann mit den in der Literatur beschriebenen zu vergleichen und zu diskutieren. Es gilt auch herauszufinden, inwieweit die Schule als Organisation von diesem Wissen profitieren kann und warum Qualitätsarbeit für eine Organisation wie die Schule nützlich sein kann. Wenn in dieser Arbeit von Ausbildung gesprochen wird, so ist damit die berufliche Ausbildung mit dem Schwerpunkt im dualen System gemeint. In der Literaturrecherche wurde deshalb der Schwerpunkt auf die

³ Diese von den Schülerinnen und Schülern formulierten Merkmale sind in den Gesprächen jeweils zu hinterfragen und zu prüfen, was unter „gut“ bzw. „qualitätsvoll“ verstanden wird.

Berichte aus Deutschland und Österreich zu dieser Thematik gelegt, da hier Ähnlichkeiten in der Struktur bestehen. Die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege ist eine duale, dies wird in Kapitel 2.4 noch genauer beschrieben. Um die Fragestellungen einzugrenzen, wurde für diese Arbeit ein Teilbereich der Ausbildung, nämlich die theoretische, hinterfragt. Dies deshalb, weil die theoretische Ausbildung und auch die Qualität von Schulseite und Lehrkraftseite beeinflussbarer erscheint als die praktische Ausbildung, auf die die Schule weniger Einfluss hat⁴. Die Qualität an diesen Praktikumsstellen ist abhängig von den Praxisanleiterinnen⁵ und Praxisanleitern sowie den Pflegepersonen vor Ort, die die praktische Ausbildung hauptsächlich begleiten.

Es findet sich viel Literatur, die sich mit Qualität in der Schule und Merkmalen zu „guter“ Schule im Allgemeinen auseinandersetzt. Zur Qualität im Bereich Berufsausbildungen findet man viel weniger, und noch fokussierter, für Qualität der Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege existiert kaum Literatur, weshalb dem Bereich „gute“ Schule ein relativ großes Kapitel gewidmet ist und die die Qualität in der Berufsausbildung betreffende Beschreibung eher überschaubar ist. Dies ist im Hinblick auf die Ergebnisse der kleinen empirischen Untersuchung und den Vergleich mit der Literatur, wo auch Schlüsse aus der Literatur zu Qualität in der Schule zu ziehen sein werden, ein sehr spannender Aspekt und bestärkt und unterstützt das Forschungsinteresse.

⁴ Die praktische Ausbildung erfolgt an verschiedenen Praktikumsstellen in Krankenhäusern, geriatrischen Wohn- und Pflegeheimen, extramuralen und sozialen Einrichtungen.

⁵ Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sind diplomierte Pflegepersonen, die eine Weiterbildung besucht haben und die Anleitung von Auszubildenden ohne zusätzliche Entlohnung neben ihrer täglichen Arbeit durchführen.

1.4 *Fragestellungen*

Aufgrund der einführenden Problemdarstellung wurde deutlich, wie umfangreich sich die Thematik darstellt. Die Eingrenzung des Schwerpunktes geschieht durch die folgenden Fragestellungen. Der Fokus des Interesses liegt auf den folgenden Fragestellungen, die durch die Diplomarbeit bearbeitet und beantwortet werden sollen:

1. Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?
2. Welche Merkmale von Qualität formulieren Schülerinnen und Schüler des 3. Ausbildungsjahres einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule bzw. wie nehmen sie diese in ihrer theoretischen Ausbildung wahr?
3. Welche subjektiven Konzepte von Qualität in der Ausbildung haben Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Ausbildung?
4. Wie verhalten sich diese zu den in der Literatur diskutierten Merkmalen und Definitionen von „guter“ Schule und Qualität in der Ausbildung?
5. Was kann die Organisation Schule davon profitieren, wenn Schülerinnen und Schüler über ihr Verständnis von Ausbildungsqualität befragt werden? – was bedeutet dieses Wissen um Schulqualität oder Handeln nach Qualitätsnormen für die Organisation einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule?

2 Theorie

Im ersten Teil der Arbeit werden Literatur zum Thema Qualität und die verschiedenen Bestimmungsversuche um die Begriffe Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, wie in der Problemdarstellung aufgezeigt, erörtert. In einem weiteren Kapitel wird beleuchtet, wie und warum Qualität in die Bildungslandschaft gekommen ist und welche Betrachtungsweisen sich dabei ergeben. Danach werden Konzepte von „guter“ Schule dargestellt und diskutiert. Betrachtungen oder Studien zur Qualität in der Berufsausbildung bzw. fokussiert auf die Pflegeausbildung fließen in die Erläuterungen ein und präzisieren diese. Die Betrachtung erfolgt aus verschiedenen Positionen und von multiplen Perspektiven, um schließlich zusammenfassend darstellen zu können, welche Merkmale sich in der Literatur finden, um Qualität in Schule und Ausbildung zu benennen. Die Frage der Bedeutung von Qualitätsarbeit für die Organisation Schule wird im vorletzten Teil des theoretischen Rahmens bearbeitet.

Da die Arbeit eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule fokussiert, wird die Ausbildung kurz erläutert und die Qualitätsarbeit, wie sie in der Schule aufgrund der gesetzlichen und curricularen Vorgaben durchgeführt wird, aufgezeigt und die betreffende Schule (organisatorisch) vorgestellt. Ein Einblick in die Qualitätsarbeit der Schule, an der die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgt, rundet dieses Bild am Ende des theoretischen Abschnitts ab.

2.1 *Der Qualitätsbegriff*

Der Qualitätsbegriff ist ein weitgefächertes und es bedarf daher vorerst allgemeiner Begriffsklärungen, um sich der Thematik Qualität in der Ausbildung zu nähern und damit auseinanderzusetzen. Eine wichtige Aufgabe bei einer näheren Betrachtung stellen deshalb Definitionen der verwendeten Begriffe und Komposita, die auf Qualität Bezug nehmen, dar.

2.1.1 Qualität

Alltagssprachlich wird davon ausgegangen, dass der Begriff Qualität etwas mit gut zu tun hat. Er ist positiv besetzt. Ursprünglich jedoch ist Qualität ein wertfreier Begriff. Qualität, (lat. Beschaffenheit, Eigenschaft) ist die charakteristische Eigenschaft von etwas – also weder gut noch schlecht (vgl. Schrems 2008, S. 7). Donabedian⁶ definiert Qualität als Ergebnis von Erwartung und Leistung (vgl. Donabedian 2005/1966 In: Schrems 2008, S. 7). Er fügte in seine Definition den Begriff Kosten ein und damit wurde der wirtschaftliche Kontext in die Qualität eingeführt (vgl. Baartmans 2000, S. 17). Eine Erweiterung erfährt die Formulierung des Begriffs von Deming, wonach im Sinne von Qualität die aktuellen und potentiellen Wünsche der Kundinnen und Kunden zufrieden gestellt werden sollen (vgl. Schrems 2008, S. 11f). Das bedeutet, dass es an ein Produkt (wobei ein Produkt auch eine Dienstleistung sein kann) gewisse Anforderungen und Erwartungen gibt, die es im Sinne des Kunden zu erfüllen gilt (vgl. Lausch 2007, S. 177f). Dabei kann von einem subjektiven Qualitätsverständnis ausgegangen werden. Oft zitiert wird eine objektive und von nationalen und internationalen Organisationen als „gültige“ Definition von Qualität angesehene Version, die DIN⁷ EN⁸ ISO⁹ 9000:2000: „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesse zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien“ (Kamiske/ Brauer 2008, S. 176). Auch hier ist die Kundenzufriedenheit als Determinante zur Erfüllung von Qualität festgesetzt und die Prozesshaftigkeit hervorgehoben, die im Rahmen von Qualitätsmanagement¹⁰ noch näher beschrieben werden wird. Es kann, so halten Kamiske und Brauer fest, indem sie David Garvin zitieren, aus fünf Blickrichtungen auf den Qualitätsbegriff gesehen werden (Garvin 1984 In: Kamiske/ Brauer 2008, S. 178). Qualität kann über die Zufriedenheit des Kunden definiert werden, also aus „anwenderbezogener Sichtweise“. Sie kann ökonomisch durch einen akzeptablen Preis (die „preis- nutzenbezogene Sichtweise“) begründet sein oder sich auch „prozessbezogen“ definieren, indem das Produkt in erforderlichen „guten“ Rahmenbedin-

⁶ Prof. Avedis Donabedian MD, MPH, 1919- 2000, amerikanischer Qualitätsforscher, gilt als Begründer der Qualitätsforschung im Gesundheitswesen

⁷ DIN =Deutsche Industrienorm

⁸ EN = Europäische Norm

⁹ ISO = International Standardisation Organisation

¹⁰ Siehe Kapitel 2.1.3

gungen entstanden ist. Als „transzendenter“ Qualitätsbegriff wird jener verstanden, der umfassend und konsensual beurteilt wird, z.B. „gut“. Eine Messung ist dabei nicht möglich, es wird aus der Erfahrung heraus beurteilt. Die „produktbezogene Sichtweise“ auf Qualität zeigt sich anhand bestimmter Eigenschaften, die ein Produkt mitbringt und die es von anderen unterscheidet (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 177f). Durch diese Operationalisierung des Qualitätsbegriffs gelingt es einerseits, die Mehrdeutigkeit zu unterstreichen, aber andererseits in Diskussionen, wie sie auch in Bildung und Ausbildung über Qualität geführt werden, gemeinsame Sichtweisen zu entwickeln, um vom selben Standpunkt aus zu argumentieren. Interessant in genau diesem Zusammenhang erscheint eine Formel, die Kamiske und Brauer hervorheben: „*Qualität = Technik + Geisteshaltung*“ (Kamiske/ Brauer 2008, S. 180 – Kursiv i. Orig.). Dies unterstreicht den Ansatz, dass für Qualität alle Mitarbeiter oder am Prozess Beteiligten mitverantwortlich sind und dies kann bei konsequenter Weiterentwicklung von Qualität zum Qualitätsbegriff von Total Quality Management (TQM)¹¹ führen. Das bedeutet auch, dass Qualität nicht nur durch richtiges technisches Handeln oder richtige Prozesse im Sinne der Herstellung entsteht, sondern dass auch Haltung und Verständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Qualität eines Produktes mitverantwortlich sind. Für die Bildungswissenschaft lässt sich daraus ableiten, dass Qualität nicht nur durch didaktisch- methodisch „gut“ geplanten und durchgeführten Unterricht oder durch eine adäquate Schulausstattung entsteht, sondern es mehr dazu braucht um von Qualität in Schule und Ausbildung zu sprechen. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der Forschung in Bezug auf Qualität in der Schule oder Merkmale für eine „gute“ Schule, wie später ausführlich beschrieben werden wird¹².

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Qualität also einerseits etwas Subjektives, schwer Fassbares ist und andererseits, wenn Merkmale, Erwartungen definiert werden und diese messbar gemacht werden, auch etwas (scheinbar) Objektiviertes. Für die Bildungswissenschaft würde das bedeuten, dass Ausbildungsziele oder Standards diese Aufgabe im Sinne von Messen und Überprüfen von vorher festgelegten Zielen, erfüllen könnten. An dieser Stelle ergibt sich eine Parallele zur Debatte um Messbarkeit von Kompetenzen. Obwohl in diesem

¹¹ TQM wird in dieser Arbeit im Kapitel Qualitätsmanagement näher ausgeführt.

¹² Siehe dazu Kapitel 2.3. in dieser Arbeit

Rahmen nicht ausführlich über das Thema Bildungsstandards, Kompetenzen oder Bildungsziele diskutiert werden kann und soll, muss diese aktuelle Thematik kurz aufgerollt werden, wenn es um (Qualitäts-) Messungen im Bildungs- oder Schulbereich geht. Klieme und Hartig (2007) schreiben, dass sich mit dem „[...] Kompetenzkonstrukt die Erwartung, dieses Wissen und Können in ökologisch valider Weise beschreiben und womöglich messen zu können“ verbindet (Klieme/ Hartig 2007, S. 13). Der Begriff „Kompetenzkonstrukt“ impliziert schon eine vielbeschriebene Problematik, nämlich den Versuch einer Definition des Kompetenzbegriffes. Ein eindeutiges Verständnis von Kompetenz steht allerdings bislang aus. Es kann hier nicht ausführlich darauf eingegangen werden, aber ein kurzer Exkurs soll dennoch stattfinden. Der Kompetenzbegriff sei manchen Autoren zufolge¹³ „unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer“ (ebd. S. 14) geworden und Klieme und Hartig halten fest, dass der Begriff nicht beliebig ist, sondern Kompetenzen als „*kontextspezifische Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme/Leutner 2006 In: Klieme/ Hartig 2007, S. 14 – Kursiv i. Orig.) verstanden werden und schränken diese Leistungsdispositionen aber auf rein kognitive ein (vgl. ebd. S. 14). Genau in dieser Einschränkung haken Kritiker ein und sehen die Verwässerung oder Vereinfachung des Begriffs. Im Kompetenzkonzept aus der Psychologie hergeleitet, wird unter Kompetenz eine erlernbare Disposition verstanden, die in einem bestimmten Kontext anwendbar ist, dies können sehr spezifische Kompetenzen, aber auch „Schlüsselkompetenzen“¹⁴ oder „Metakompetenzen“ sein (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 17f). Kompetentes Handeln sei die Verbindung von Wissen und Können zur Bewältigung von Handlungsanforderungen (vgl. Klieme 2004 In: Klieme/ Hartig 2007, S. 19). Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, und hier vor allem in der Berufspädagogik, spielen die von H. Roth geprägten Begriffe der „Selbstkompetenz“, der „Sachkompetenz“ und der „Sozialkompetenz“ eine wichtige Rolle (vgl. Klieme/ Hartig 2007, S. 19f). Dabei weitet sich der Kompetenzbegriff vom „nur“ kognitiven in sozial- kommunikative, motivationale Richtung und damit auch in eine Richtung „Befähigung zu

¹³ Klieme und Hartig verweisen dabei auf Arnold 2002 und Geißler, Orthey 2002

¹⁴ Klieme und Hartig zitieren Weinert (2001a), der Schlüsselkompetenzen durch eine „besondere Transferbreite charakterisiert“, z.B. sprachliche Kompetenz. Metakompetenzen erleichtern, so Weinert, den Erwerb von spezifischen Kompetenzen, z.B. Denk-, Lern-, oder Planungsstrategien (vgl. Weinert 2001a In: Klieme/Hartig 2007, S. 17).

selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“ (ebd. S. 21) und damit soll der Kompetenzbegriff nicht gegenüber dem Bildungsbegriff abgegrenzt werden, sondern Kompetenzen sollen, so Klieme und Hartig, zum Erreichen von Bildungszielen beitragen (vgl. ebd. S. 22). Kritiker argumentieren, dass Bildung als Prozess der Selbstentfaltung mehr sein müsse als der Erwerb von funktionalem Wissen, wie es der Kompetenzbegriff vorsieht¹⁵. Eine andere Argumentationslinie¹⁶ verfolgt die Ansicht, dass Bildung unabhängig von einem erreichten Kompetenzniveau möglich sei. Die Fassbarkeit des Begriffs scheint die eine Schwierigkeit, die nächste liegt in der Messbarkeit von Kompetenzen. Dazu muss die jeweilige Kompetenz präzise definiert und für eine entsprechende Messung operationalisiert werden. Es müssen vorher Indikatoren für die jeweilige Kompetenz festgelegt werden, die im Messverfahren überprüft werden (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 25). Gruschka sieht eine Problematik in der Reduktion (Kompetenz ist das, was gemessen wird), Vereinheitlichung und Nivellierung (gleiche Bildung und Ziele für alle) von Bildung und kritisiert die „Gleichsetzung“ von Bildung und Kompetenz (vgl. Gruschka 2007, S. 13f). Das Fehlen von empirisch geprüften Modellen zur Entwicklung von Kompetenzen ist ein weiteres Problem, das Gruschka beschreibt, wodurch Kompetenzen und Kompetenzentwicklung und auch deren Beschreibungen unklar und verschwommen werden (vgl. Gruschka 2007, S. 17f). Dies erleichtert auch die Festlegung von Standards und zu erreichenden Kompetenzen von „jeglicher“ Person, die „willkürlich“ den gerade gebotenen Wünschen der Wirtschaft, Politik oder Gesellschaft entsprechen. So wären Bildungsstandards „[...] allenfalls ein selektiver Indikator zur Messung der Leistungsergebnisse, aber kein Maßstab für die pädagogische Leistungsfähigkeit von Unterricht und Schule“ (Zedler 2007, S. 62). Heid fasst Bildungsstandards zusammen als „Normierung“, „Vereinheitlichung“, „Überprüfbarkeit“ und „Vergleichbarkeit“ von Wissen und Können der Lernenden nach bestimmten „Bildungsgängen“ mit dem Ziel, damit der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems zu dienen (vgl. Heid 2007, S. 33). Trotzdem müssen sich Standard und Qualität nicht gegenseitig ausschließen, jedoch geht, so Ruhloff, „zwar [...] jeder Standard mit irgendeiner Qualität einher, aber nicht jede Qualität mit Standardisierbarkeit“ (Ruhloff 2007, S. 51). Diese Diskussion ist im

¹⁵ Vgl. Gruschka 2006 In: Klieme/Hartig 2007, S. 22

¹⁶ Vgl. Schlömerkemper 1986, S. 410f In: Klieme/ Hartig 2007, S. 22

Zusammenhang mit Qualität eine sehr interessante und bietet viel Stoff für eine intensive Auseinandersetzung, die jedoch an dieser Stelle nicht weitergeführt werden kann. Dafür bieten sich andere Arbeiten, die Qualität mit Standards und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen, an.

Die Frage und Forderung nach Bildungsstandards hat auch in die berufliche Ausbildung Einzug gehalten, so wird eine vergleichende, internationale Studie, ähnlich PISA, von manchen Autoren gefordert und als „machbar“ (Baethge et al. 2006 In: Gonon 2008, S. 99) ausgewiesen. Standards und darauf aufbauende Kompetenzmodelle erscheinen aber, neben der bereits besprochenen Problematik und dem Für und Wider von Bildungsstandards und Kompetenzen, durch die verschiedenen Ausbildungsorte noch etwas komplexer. Kompetenzen in der Berufsausbildung sind, so wie in der Allgemeinbildung, ein Thema, das zum Beispiel durch „nationale Qualifikationsrahmen“ Aktualität gewinnt. Die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB¹⁷) entwickelt nationale Bildungsstandards und berufsfeldbezogene Kompetenzen für den Unterricht in der beruflichen Bildung (vgl. Gonon 2008, S. 100ff). Christopher Winch sieht in der Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmens¹⁸ die Problematik, dass Unterschiede im Ansehen von beruflichen Qualifikationen und in der Begriffsdefinition von Qualifikation nicht ausreichend beschrieben sind, länderspezifisch sehr ungleich ausgelegt werden und damit Mängel „importiert“ werden oder eine Abwertung von manchen beruflichen Qualifikationen in einzelnen Ländern vorgenommen wird (vgl. Winch 2007, S. 205). Er schlägt ein Konzept vor, das Merkmale einer anspruchsvollen beruflichen Bildung beinhaltet. Neben der „spezifischen Fachlichkeit“ (Winch 2007, S. 211) müssen besondere personale Fähigkeiten hinzukommen, um umfassend beruflich qualifizieren zu können. Er spricht dabei von einer sozialen Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, rasch Entscheidungen zu treffen und situationsangemessen, zielgerichtet und selbständig zu handeln, ebenso wie der Ausgebildete das theoretische Wissen in der Praxis anwenden und problemlösend agieren können muss. Daneben soll die individuelle Persönlichkeit die Chance erhalten, Begabungen zu entfalten, sich weiterzuentwickeln, das öffentliche Leben mitzugestalten und soziale Verantwortung zu übernehmen (vgl. Winch 2007, S. 211ff). Diese sehr weit gefasste Beschreibung beruflicher Qualifikation sieht die

¹⁷ Eine detaillierte Beschreibung von QIBB erfolgt in Kap. 2.1.3.1 i. d. A.

¹⁸ Näheres dazu im nächsten Kapitel

Qualität von Ausbildung also nicht nur im Lernen von praktischem „Handwerkszeug“ für den Beruf, sondern versucht die Verknüpfung mit (Allgemein-) Bildung. Die Einschränkung des Kompetenzbegriffs auf nur Fertigkeiten im Sinn der beruflichen Tätigkeit wäre dabei zu eng gefasst und entspräche nicht der Tradition der beruflichen Bildung in Deutschland oder Österreich und würde somit die erwähnte Abwertung der Qualifizierung bedeuten. Dies sollte auch in einem gesamteuropäischen Qualifikationsrahmen Berücksichtigung finden (vgl. Winch 2007, S. 213f). Das Andiskutieren dieser so aktuellen Debatte sollte die Aktualität unterstreichen und auch die oft diskutierte Verbindung von Standards und Qualität kurz aufzeigen, aber wie vorher bereits bei der allgemeinen Debatte um Kompetenzen und Standards angemerkt, kann diese Diskussion nicht weitergeführt werden, wäre jedoch ein interessanter Aspekt, den es zu bearbeiten gäbe.

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass es keine allgemein gültige Bestimmung für oder von Qualität geben kann. So wie der Kompetenzbegriff ist auch der Qualitätsbegriff ein sehr schwer fassbarer und lässt in seiner „Eindeutigkeit“ viel Diskussionsraum offen und ist nicht eindeutig festzumachen. Doch gerade diese Vielschichtigkeit lässt Spielraum, auch im Zusammenhang mit Bildung, Ausbildung und Schule ein Begriffsverständnis für Qualität zu entwickeln und darzulegen, wie es später versucht werden wird. Die Möglichkeiten sich dem Begriff anzunähern sind so vielfältig, dass die einzelne Schule die Chance erhält, für „sich“, aus dem gesamten Schulteam heraus, ein Verständnis und Merkmale von Qualität zu entwickeln. Qualität kann in diesem Zusammenhang als ein immer wieder neu zu bestimmendes Moment dargestellt werden, in dem sich für die am Prozess beteiligten Personen die Möglichkeit der dauernden Thematisierung und Überprüfung eröffnet um immer wieder mit neuen Perspektiven ein neu zu formulierendes Qualitätsverständnis zu entwickeln. Das erlaubt auch, die leistungsorientierte Sichtweise in einem öffentlichen¹⁹ Schulsystem soweit auszuklammern als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Leistung erbringen, sich weiterentwickeln und somit Qualität entsteht, die jedoch vielleicht nicht anhand von guten Schulnoten oder anderen Output-

¹⁹ Die Einschränkung auf das „öffentliche“ Schulsystem erfolgt deshalb, da private Schulen mitunter sehr restriktiv in ihren Auswahlverfahren sind und ihre Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Gesichtspunkten, z.B. der Leistung, auswählen, während in öffentlichen Schulen alle Schülerinnen und Schüler einen Platz erhalten.

Kriterien²⁰ messbar sind bzw. an gesetzten Standards scheitern. Diese Weiterentwicklung im Sinne des Qualitätskonzeptes der Transformation²¹ (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 28f) gilt es hier einzuwerfen und das kann deshalb getan werden, da der Qualitätsbegriff so offen erscheint und dieser analytische Zugang möglich ist.

2.1.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Begriffe im Zusammenhang mit Qualität sind Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Wenn von Qualitätsarbeit allgemein, aber auch im Zusammenhang mit Bildung gesprochen wird, werden diese beiden Begriffe häufig genannt oder synonym verwendet. Qualitätsentwicklung wird als „Gesamtheit aller Maßnahmen, die das bestehende Qualitätsniveau in systematischer und umfassender Weise anheben“ (www.qjs.at), verstanden. Das Wort Entwicklung deutet auf einen offenen, bewegten Prozess hin, bei dem Qualität entsteht und dynamisch entwickelt wird. In der vorliegenden Definition wird die Prämisse aufgestellt, dass bereits Qualität besteht, die es gilt auszubauen und dies in einer geordneten und nicht zufälligen Weise. Nachdem, wie eben festgehalten, Qualitätsarbeit eine systematisch geplante Arbeit sein soll, braucht es zur Systematisierung einerseits Ordnungsschemata und eine Sammlung der Maßnahmen, bei denen sich alle Beteiligten einig und bewusst sind, dass es sich dabei um Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung handelt. Mögliche Systematisierungen werden zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit dargestellt.

Qualitätssicherung galt als der Oberbegriff in der Qualitätsarbeit und wurde mit DIN EN ISO 8402 durch den Begriff Qualitätsmanagement ersetzt (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 215). Trotzdem wird er häufig verwendet und bedarf einer Beschreibung, was darunter verstanden werden kann. Qualitätssicherung ist ein Prozess, der definierte Qualität erhalten und sicherstellen soll (vgl. Katz/ Green 1996, S. 11f). Es sollen bei der Produktion Maßnahmen zur Fehlervermeidung

²⁰ Outputkriterien sind erreichte und überprüfbare Bildungsziele, Bildungsstandards, Abschlüsse oder sonstige Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch Werte und Einstellungen(eher in Richtung Outcomeskriterien), die nicht „unmittelbar“ messbar sind.

²¹ Qualitätskonzepte im Zusammenhang mit Bildung werden später ausführlich referiert. Vgl. Kap. 2.2 in dieser Arbeit

und zur Sicherstellung der Produktqualität getroffen werden (vgl. Lausch 2007, S. 178). Diese Maßnahmen dienen zur Prüfung, ob Qualität erfüllt wird. Dafür werden Kriterien und Indikatoren benötigt, die eine Messung zulassen (vgl. Schrems 2008, S. 25). Qualitätsindikatoren müssen valide sein, verlässlich und eine Qualitätsveränderung auch wahrnehmen und aufzeigen können. Qualitätskriterien sind mehr oder weniger direkt beobachtbare oder messbare Merkmale, um eine Leistung oder ein Ergebnis bewerten zu können. Wenn es keine beobachtbaren Kriterien gibt, müssen durch den Vorgang der Operationalisierung geeignete Kriterien zur Bewertung gesucht werden (vgl. Schrems 2008, S. 27). Hier gilt es kritisch zu fragen, ob alle Aspekte, die Qualitätsveränderungen mit sich bringen, gemessen oder durch Kriterien festgehalten werden können. Wie bereits beim Qualitätsbegriff festgestellt, kann gerade im bildungswissenschaftlichen Bereich nicht nur von quantifizierbaren Leistungen ausgegangen werden. Gerade durch den Begriff der Qualitätssicherung, der prozesshaft dargestellt wird, eröffnet sich für die Schule und Ausbildung die Möglichkeit Qualität mit qualitativen Methoden bzw. prozesshaft begleitend zu beschreiben und dennoch der Forderung nach Systematisierung gerecht zu werden.

Auf der Ebene der Bildungspolitik (Makroebene) ist Qualitätssicherung in der Berufsbildung national als auch in der Europäischen Union (EU) ein Thema. Arbeitsgruppen in der Europäischen Kommission erarbeiten den „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQF) oder auch den „europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (EQARF). Dadurch sollen Mitgliedsstaaten bei Qualitätssicherungsaktivitäten durch das Ausarbeiten gemeinsamer Kriterien, Grundsätze und Leitlinien für Qualitätsstandards unterstützt werden und Ausbildungen vergleichbar gemacht werden (vgl. Küßner 2009, S. 5).

Damit möchte die EU einerseits ein Balance von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt erzeugen und die Beschäftigungsfähigkeit und den Zugang zu Ausbildungen in Europa verbessern. Es stecken also überwiegend arbeitsmarktpolitische Ziele hinter diesen „qualitätsverbessernden Initiativen“. Die Qualitätssicherung soll durch Erfahrungsaustausch, Benchmarking²² und vertiefter Analyse

²² Benchmarking (engl.): „Konkurrenzvergleich bei Herstellungsprozessen, Produkten und Management, Suche nach Leitwerten!“ (Österreichisches Wörterbuch 2007, S. 101). „Leistungsvergleich“ (Duden - Oxford 1999, S. 954). „Benchmarking ist der Prozess des Vergleichens und Messens der eigenen Produkte,

der gewonnenen Daten entstehen und die eher Input - orientierte Qualitätsarbeit soll künftig vermehrt Prozesse, Output und das System als „Ganzes“ berücksichtigen. Dieser gesamteuropäische Qualitätsprozess nimmt auch auf die österreichische Berufsbildung Einfluss.

Aufgrund der fehlenden oder knappen finanziellen Ressourcen oder vielleicht aufgrund künftiger Privatisierungen werden auch Pflegeschulen angehalten „ihr inhaltliches und formales Handeln zu systematisieren und durch unabhängige Dritte bestätigen zu lassen, d.h. nachzuweisen, wie sie ihrer Bildungsverantwortung gerecht werden“²³ (Michels 2004, S. 11). Das kann „eine“ Begründung für die Übernahme von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, letztendlich von Qualitätsmanagement in die Pflegeausbildung bzw. übergeordnet in Ausbildung und Schule sein. In der Übernahme von ökonomischen Denkmodellen auf den Bildungsbereich, wie Michels hier fordert, sieht Terhart einen der Gründe für die Aktualität der Qualitätsdiskussion in der Bildung (vgl. Terhart 2002, S. 46)²⁴. Trotz der Widersprüchlichkeit im Zusammenhang mit Bildung werden ökonomische Parameter in Schule und Ausbildung hineingetragen und daran die Qualität gemessen. Die Systematisierung und die Darstellung der Inhalte (Curriculum, Ausbildungsinhalte) und deren positive Erfüllung erlauben nur eine sehr oberflächliche Einschätzung der Qualität von Schule und Ausbildung. Die Gewährleistung von Ausbildungsqualität wird dadurch bei näherer Betrachtung wohl nicht bestätigt werden können, denn wie bereits vorher festgehalten, lässt sich Qualität nicht punktuell festmachen oder nur an Output- Kriterien messen, sondern muss prozesshaft und von vielen Perspektiven aus betrachtet werden.

Holzbaur (2001) stellt fest, dass, wenn organisatorische Maßnahmen gesetzt werden, aus Qualitätssicherung das Qualitätsmanagement wird (vgl. Holzbaur 2001 In: Lausch 2007, S. 178).

Dienstleistungen und Prozesse mit den besten Wettbewerbern oder den anerkannten Marktführern. [...] Ziel des Benchmarkings ist es, aus dem Vergleich mit den Besten zu lernen [...].“ (Kamiske/Brauer 2008, S. 10).

²³ Ökonomische Zielsetzungen werden vor allem im Qualitätsmanagement oft als Begründung für deren Einführung vorgebracht. Eine ausführliche Diskussion dazu im folgenden Kapitel und auch in Kapitel 2.2 i. d. A.

²⁴ Weiterzulesen in Kapitel 2.2 i. d. A.

2.1.3 Qualitätsmanagement

Wie im vorigen Absatz erwähnt, hat der Begriff Qualitätsmanagement den Begriff Qualitätssicherung häufig abgelöst. Qualitätsmanagement kann somit auch als Oberbegriff für systematische Handlungen im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verstanden werden (vgl. Degendorfer/ Reisch/ Schwarz 2000, S. 19). Die Definitionen von Qualitätsmanagement sind jedoch weitreichender und heben die Organisation und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Vordergrund. Außerdem werden verschiedene „aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zur Leitung und Lenkung einer Organisation bezüglich Qualität“ (ISO 9000 In: Kamiske/ Brauer 2008, S. 216) vorgegeben. Darunter summiert sich die Qualitätspolitik eines Unternehmens ebenso wie die Festlegung von Qualitätszielen, Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und die Qualitätsverbesserung (vgl. ISO 9000 In: Kamiske/ Brauer 2008, S. 216).

Die Qualitätspolitik eines Unternehmens, wird durch die Unternehmensleitung ausgedrückt, sie positioniert die Stellung des Unternehmens in Bezug auf die Qualität (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 216). Für die Leitung einer Bildungseinrichtung bedeutet dies, die Verantwortung für die Qualität der Schule oder der Ausbildungsstätte zu tragen. Das bedeutet aber nicht, in einer Bildungseinrichtung zwingend ein wirtschaftlich geführtes Unternehmen zu sehen, sondern die Qualitätspolitik kann sich alleine auf pädagogische Bereiche beziehen, es geht rein um die „Wichtigkeit“ der Qualitätsarbeit in dieser Einrichtung. In der Qualitätsplanung werden die einzelnen Tätigkeiten voraussichtlich festgelegt. Die Qualitätslenkung stellt die Arbeitstechniken und detaillierte Pläne zur Umsetzung bereit. Die Qualitätssicherung bindet diese Aktivitäten in die bestehende Organisation ein, strukturiert sie und forciert die systematische Umsetzung. Maßnahmen, welche die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens steigern helfen, werden als Bestandteil der Qualitätsverbesserung gesehen. Davon sollen sowohl das Unternehmen als auch die Kundinnen und Kunden profitieren (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 216f). Um von Qualitätsmanagement sprechen zu können, muss, wie die Aufschlüsselung der genannten Begriffe zeigte, die gesamte Organisation eingebunden werden. Qualitätsmanagement ist ein Organisationssystem, das alle Bereiche einer Organisation betrifft und setzt meist eine Veränderung von Denk- und Verhaltensweisen voraus (vgl. Liebelt 1998, S. 2 und Kamiske/ Brauer

2008, S. 180). Wird das gesamte Unternehmen auf die Zielsetzungen der Qualitätspolitik ausgerichtet, kann es sich in Richtung Total Quality Management²⁵ (TQM) entwickeln (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 217). Unter TQM wird ein umfassendes Qualitätsmanagement verstanden. Eine zwar nicht mehr gültige Definition²⁶ beschreibt laut Kamiske und Brauer das TQM sehr treffend, weshalb sie auch hier zitiert wird:

„Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und dadurch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“
(DIN EN ISO 8402 In: Kamiske/ Brauer 2008, S. 343)

Das bedeutet, dass TQM alle Hierarchien der Organisation inklusive aller unternehmerischen Ziele betrifft, Kundinnen und Kunden, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, aber auch Zulieferanten erfasst und in das System integriert (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 343f). Die Unternehmensleitung muss dazu als Vorbild für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dienen und „Qualität als Denkeinheit“ (Kamiske/ Brauer 2008, S. 2) muss alles durchdringen.

Eine häufig angeführte Struktur im Qualitätsmanagement ist eine auf Donabedian zurückgehende Einteilung aus den 1960er Jahren. Diese besteht aus Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität oder auch Outputqualität genannt (vgl. Lausch 2007, S. 181ff). Unter Strukturqualität, oftmals auch als Inputqualität bezeichnet, werden die organisatorischen Voraussetzungen eines Unternehmens und die relativ konstanten Ressourcen verstanden. Als Beispiele lassen sich Ausbildung und Anzahl des Personals, materielle Ausstattung oder der Aufbau der Organisation, des Unternehmens nennen. Strukturelle Bedingungen schaffen die Voraussetzung für die Erbringung von Leistung und Qualität. Die Qualitätsdimension Prozess umfasst die zur Leistungserbringung benötigten Abläufe und die Anforderungen, die dafür nötig sind. Prozessqualität wird oft in Standards oder Richtlinien von Unternehmen festgeschrieben und kann damit auch transparent und

²⁵ Der in den 1980er Jahren geprägte Begriff, TQM, geht auf Feigenbaum zurück und wurde durch namhafte Experten auf dem Gebiet der Qualitätsarbeit wie Deming, Ishikawa, Juran entwickelt (vgl. Kamiske,/Brauer 2008, S. 343).

²⁶ Diese Normenreihe wurde inzwischen überarbeitet und ist deshalb nicht mehr gültig; weiterzulesen im Kapitel Qualitätsmanagementmodelle;

überprüfbar gemacht werden. Die Ergebnisqualität ist das Ende der Qualitätskette, wo ein Ziel oder die Effektivität einer erbrachten Leistung oder eines Produktes angesehen, überprüft und beurteilt werden kann. Zur Kontrolle des Ergebnisses braucht es Messinstrumente oder Kriterien, die vorher festgelegt werden, um die erbrachte Leistung oder das Produkt standardisiert einschätzen zu können. Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität beeinflussen und bedingen einander, sie tragen zur Entstehung einer gewissen Qualität bei. Diese Dimensionen werden seit einigen Jahren ergänzt durch die Outcomequalität. Darunter versteht man die Effizienz oder die Nachhaltigkeit einer Leistung oder eines Produktes (vgl. Fehring/ Windelband 2008, S. 3). Im Bildungsbereich wurde in letzter Zeit gerade dieser Nachhaltigkeit von Bildung oder einer Berufsausbildung besondere Bedeutung zugemessen, da es im Sinne von lebenslangem Lernen darauf aufzubauen gilt.

Um Qualität zu verbessern, ist die Betrachtung einer der Dimensionen oder die Veränderung einer Bedingung in der jeweiligen Dimension meist zu banal und doch bewirkt es Veränderungen im System. Dies und auch den Zusammenhang der Dimensionen mit Schule und Ausbildung gilt es in späteren Kapiteln, wenn es um die Qualität im Bildungsbereich, in Ausbildung und Schule geht, herauszuarbeiten. Vorerst werden jedoch Qualitätsmanagementmodelle, auch als Qualitätsmanagementsysteme bezeichnet, genannt und vorgestellt, die im Sinne praktischer Anwendungsmöglichkeit von Qualitätsmanagement zu verstehen sind. Dadurch wird die Praktikabilität von Qualitätsmanagement und der verschiedenartigen Modelle aufgezeigt, deren Grenzen, vor allem im Bildungsbereich, und die Vor- und Nachteile der einzelnen Systeme vorgestellt. Besondere Beachtung soll dabei auch dem dahinterstehenden Verständnis von Qualität geschenkt werden, im Sinne des vorher reflexiv, prozesshaft formulierten Qualitätsbegriffes.

2.1.3.1 Qualitätsmanagementmodelle

Die Inhalte des Qualitätsmanagements werden im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems angewendet. Ein Qualitätsmanagementsystem kann helfen, Handlungen und Entwicklungen gezielt zu planen, zu steuern und transparent zu machen, dadurch sollen auch Kunden und Kundinnen höheres Vertrauen in das Unternehmen entwickeln. Es dient der Strukturierung und systematischen Um-

setzung von Qualitätsaufgaben in einem Unternehmen (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 219). Es wird darunter auch ein System verstanden, in dem die Qualitätspolitik, die Qualitätsziele und deren Erreichbarkeit festgelegt sind (vgl. ISO 00 In: Kamiske/ Brauer 2008, S. 219). Die Größe des Unternehmens, die spezifischen Gegebenheiten, die individuellen Ziele prägen das jeweilige Qualitätsmanagementsystem, sodass es kein einheitliches System oder Modell geben kann (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 219). Spiess stellt fest, dass es nicht das „beste“ Qualitätsmanagementmodell geben kann, sondern viele, mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen, die bei Vorüberlegungen beachtet werden sollten (vgl. Spiess 1997, S. 57). In der Folge werden einige erläutert, die häufig angewendet werden und die auch im Bildungssystem gebräuchlich sind, was ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl eines Modells darstellen sollte. Eines der bekanntesten ist das ISO – Modell. ISO steht für „International Standard Organisation“ und ist ein weltweiter Zusammenschluss national gewählter Vertreter von Normungsorganisationen²⁷. Die ISO 9000ff Normenreihe bezeichnet ein System, das Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Überprüfung von Qualität setzt und in allen Branchen angewendet werden kann (vgl. Krainz - Dürr 1999, S. 26). Im Jahr 1987 entstand die DIN EN ISO Normenreihe, die 1994 überarbeitet und 2000 reformiert wurde und somit DIN EN ISO 9000:2000 genannt wird (vgl. Kamiske/ Brauer 2008, S. 67). Zentrale Bedeutung fällt dabei der DIN EN ISO 9001:2000 zu, die prinzipielle Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem festlegt und „[...] konkrete Hinweise und Forderungen, wie es normenkonform aufzubauen und – im Sinne der ständigen Verbesserung – weiterzuentwickeln ist“ liefert (Kamiske/ Brauer 2008, S. 219). DIN steht dabei für „Deutsche Industrie Norm und EN für „Europäische Norm“. In Österreich ist die nationale Normung gekennzeichnet durch die ÖNORM (z.B. DIN A.....). Bei der Ausrichtung eines Unternehmens nach ISO geht es um die Darstellung der Prozesse innerhalb des Unternehmens, einer Dienstleistung oder eines Produktes. Den Erwartungen der Kundinnen und Kunden zu entsprechen, gilt dabei als Ziel (vgl. Veltjens 2006, S. 2f). Dazu werden Standards entwickelt und Prozesse definiert, damit die Qualität überprüfbar wird. Diese externe Überprüfung, Audit genannt, erfolgt durch speziell geschulte Auditoren und wird von Organisationen durchgeführt, die ermächtigt

²⁷ ISO wurde 1946 gegründet und hat ihren Sitz in Genf. ISO als Abkürzung wurde auch in Anlehnung an das griechische Wort „isos“ = gleich, gewählt (vgl. Hügli 2000, S. 13).

sind, dieses „Gütesiegel“ zu vergeben²⁸. Damit ist ein Unternehmen für drei Jahre ISO - Zertifiziert²⁹ (vgl. Dubs 2004, S. 68). Das Audit und die Zertifizierung stellen sicher, dass alle Abläufe und Prozesse des Unternehmens dokumentiert sind und tatsächlich realisiert werden (vgl. Hügli 2000, S. 21f). Ein Unternehmen kann mit dieser Dokumentation nachweisen, dass gleiche Abläufe immer und überall gleich gehandhabt werden, das spart Zeit und Kosten und zeigt auch den Kundinnen und Kunden, dass es nach bestimmten Kriterien arbeitet (vgl. Hügli 2000, S. 12). Wichtig dabei festzuhalten ist, dass es keine Aussage darüber trifft, wie die Qualität des Produktes oder der Dienstleistung selber ist, sondern nur über ablaufende Prozesse. Für den Bildungsbereich wird ISO 9000 nur als bedingt geeignet angesehen, weil es sehr technisch orientiert ist, Abläufe zwar gut erfassen hilft, jedoch gerade dadurch „Befindlichkeiten“ und „Menschliches“ zu wenig berücksichtigt werden können (vgl. Altrichter/Posch 1999, S. 226). Durch die Beschreibung von Abläufen und Prozessen ermöglicht es aber sehr offene Formulierungen, was wiederum einem prozessorientierten, zeitbegrenzten, reflexiven Verständnis von Qualität durchaus entspricht, wie es in dieser Arbeit erörtert wurde.

Eine weitere Form eines Qualitätsmanagementmodells ist das der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM – Modell). Das 1988 von Führungskräften der europäischen Wirtschaft entwickelte System versucht Qualitätsmanagement integrativ in das Unternehmen einzuordnen und der Maßstab von Qualität orientiert sich sehr stark am Kundenwunsch. Es ist ein Konzept, das für das jeweilige Unternehmen konzipiert wird und im Sinne von Total Quality Management in alle Bereiche des Unternehmens eindringen soll. (vgl. Dubs 2004, S. 68). Im Rahmen einer Selbstbewertung schätzt sich das Unternehmen in bestimmten, vorgegebenen Kriterien ein. Zuvor müssen die einzelnen Kriterien und die verwendeten Begriffe vom jeweiligen Unternehmen definiert und geklärt werden, somit ist die Identifikation und Anpassung für die jeweilige Organisation sichergestellt, dadurch entsteht der sogenannte EFQM - Bericht. Dabei geht es um die Leitungsverantwortung und deren Sichtweise im Zusammenhang mit Mitarbeite-

²⁸ CERTQUA (= Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung mbH) ist ein solches Unternehmen. Es unterstützt Bildungsorganisationen durch Management- und Prozessaudits (vgl. Klüber 2006, S. 103f).

²⁹ Nach drei Jahren kann es erneuert werden – es erfolgt ein „Wiederholaudit“, indem geprüft wird, ob eine erneute ISO Zertifizierung gerechtfertigt ist (vgl. Hügli 2000, S. 23).

rinnen und Mitarbeitern und auch im Kundinnen- und Kundenumgang. Es wird die Personalorganisation hinterfragt und die Abläufe und Prozesse im Unternehmen genau begutachtet. Danach erfolgen eine Selbstbewertung der einzelnen Kriterien mit einem Punktesystem und anschließend ein Assessment durch externe Gutachter. Im Unterschied zur ISO - Zertifizierung kann man bei der Bewertung und dem Assessment nicht „durchfallen“. Es gibt eine maximal zu erreichende Punkteanzahl von 1000 und der Sinn in der Punktevergabe liegt darin, sich bei einer Wiederholung der Überprüfung (die allerdings im eigenen Ermessen liegt und nicht vorgeschrieben ist) verbessern zu wollen, Prozesse zu optimieren, um mehr Punkte zu bekommen (vgl. Kommerell 2002, S. 21ff). Für den Schulbereich wird als Stärke des Modells eine sehr intensive Auseinandersetzung mit schulischen Zusammenhängen gesehen, gleichzeitig werde jedoch die Ist- Analysenerhebung als teilweise sehr starr, zu umfangreich und deshalb im Schulalltag als nicht praktikabel erlebt (vgl. Altrichter/Posch 1999, S. 228f).

Beide Qualitätsmanagementsysteme sind kostenintensiv³⁰ und durch die Dokumentation und Selbstevaluierung auch zeitintensiv (vgl. Altrichter/Posch 1999, S. 232). Dies können auch Gründe sein, weswegen es bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mitunter zu „Widerständen“ bei der Einführung von solchen Systemen kommt³¹.

Die genannten Systeme kommen ursprünglich aus der Wirtschaft, haben aber auch in Bildungseinrichtungen ihren Platz gefunden, weswegen sie hier kurz angeführt wurden. So arbeiten in Vorarlberg etliche Weiterbildungseinrichtungen nach EFQM und die Gesundheits- und Krankenpflegeschule Neunkirchen/NÖ ist ISO 9001/2000 zertifiziert³², dies sind nur zwei Beispiele für den Einsatz dieser Qualitätsmanagementsysteme im österreichischen Bildungssektor³³.

Die beiden beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme sind sehr bekannt, gerade weil sie aus der Wirtschaft kommen und häufig angewendet werden, die

³⁰ 3000 € und mehr je nach Verfahren (vgl. Veltjens 2006, S. 2f).

³¹ Siehe dazu Kapitel 2.4;

³² Auf der Homepage der Schule ist im Leitbild vermerkt, dass sie ISO zertifiziert ist und nach den Qualitätsmaßstäben, die ISO 9001/2000 vorgibt, arbeitet. www.neunkirchen.lknoe.at/ausbildung/allgemeine-gesundheits-und-krankenpflegeschule/leitbild.html

³³ Veltjens schreibt, dass EFQM Stufe 1 (setzt eine gewisse Punkteanzahl voraus) 15 Bildungseinrichtungen in Deutschland erreicht haben. ISO- 9001- Zertifikate haben über 1000 Bildungsstandorte in Deutschland (vgl. Veltjens 2006, S. 2f).

folgenden Systeme³⁴ wurden speziell für den Bildungsbereich entwickelt und sind allgemein deshalb nicht so populär. Ein für den Bildungsbereich, speziell für den Weiterbildungssektor geschaffenes Qualitätsmanagementsystem ist eduQua (www.eduqua.ch). Es kommt aus der Schweiz und wurde im Jahr 2000 entwickelt. Die Qualität wird dabei nach sechs Qualitätskriterien eingeschätzt und aufgrund von Selbst- und Fremdevaluierungen bewertet. Ein eduQua – Zertifikat ist drei Jahre lang gültig und wird im Rahmen eines Zwischenaudits jährlich überprüft. Die VHS Ottakring ist nach dem Qualitätsmanagementsystem eduQua zertifiziert (vgl. www.ottakring.vhs.at). Ein anderes Modell, welches ebenfalls für den Weiterbildungssektor konzipiert wurde, nennt sich „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“, kurz „LQW³⁵“. Es wurde in Deutschland entwickelt und ist in deutschen und auch in österreichischen Volkshochschulen (z.B. an der VHS Hietzing) ein verwendetes Managementsystem³⁶. In LQW wird davon ausgegangen, dass die Lernenden die Produzenten von Bildung sind und es demnach wichtig ist, die Bedürfnisse und Interessen von Bildungsanbietern und Lernenden optimal zu koordinieren, um dadurch Qualität zu schaffen. Als ersten Schritt muss das Unternehmen, welches das Managementsystem anwenden möchte, einen „Selbstreport“ erstellen, der sich an bestimmten Qualitätsbereichen orientiert. Die Bereiche, die erstellt werden, betreffen das Leitbild und die Definition von erfolgreichem Lernen, weiter geht es um „*Bedarfserschließung*“, damit ist die Abstimmung des Anbieters auf die Bedürfnisse der Kunden gemeint. Weiters werden die Schlüsselprozesse und damit alle Arbeits- und Herstellungsprozesse aufgezeichnet. Die Lehr- Lernprozesse werden evaluiert und die Maßstäbe für den Lernerfolg und die Zufriedenheit von Lehrenden und Lernenden erhoben. Die Infrastruktur wird ebenso hinterfragt wie das Führungsverhalten, der Personaleinsatz und die Personalentwicklung. Der Kundenkommunikation und Kundengewinnung wird ein eigener Raum gewidmet. Nach dem Selbstreport erfolgt eine Begutachtung durch akkreditierte LQW- Gutachterinnen und Gutachter

³⁴ Die hier als Beispiele angeführten, gelten als Managementmodelle. Es gibt für den Bildungsbereich weitere Beispiele für systematische Qualitätsarbeit, deren Beschreibung jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

³⁵ LQW ist ein urheberrechtlich geschützter Begriff und wurde von ArtSet Qualitätstestierung GmbH und dem Institut für Erwachsenenbildung Hannover entwickelt.

³⁶ In Deutschland 539 und in Österreich 17 „testierte“ Einrichtungen, Stand Juni 2006 (vgl. Veltjens 2006, S. 2f)

mit einer Visitation vor Ort. Verläuft das alles positiv, wird ein für vier Jahre gültiges „Testat“ vergeben (vgl. www.artset-lqw.de , Veltjens 2006, S. 2f)). Die genannten Managementsysteme zeigen auf, wie verschiedenartig Qualitätsmanagement gehandhabt werden kann. In allen Systemen ist aber ersichtlich, dass es einer Transparenz von Prozessen bedarf, um von Qualitätsmanagement sprechen zu können. Für den Berufsausbildungsbereich hatte die Erprobung einiger Managementkonzepte wie ISO oder EFQM auf der Mesoebene, also der einzelnen Berufsschule, die Feststellung zur Folge, dass nicht alle „*Instrumentarien*“ auf Berufsausbildungen anzuwenden seien (vgl. Gonon 2008, S. 98). Daher kam es zur Entwicklung und Adaptierung von Modellen, Konzepten und Instrumenten. Gonon nennt als Beispiel „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E) aus der Schweiz. In den Berufsschulen in Niedersachsen ist seit 2005 EFQM als verpflichtendes Managementsystem eingeführt, das ständig weiterentwickelt wird und durch „[...] konsensorientierte und pragmatische weitere Konkretisierungen zu erfolgreichen Umsetzungen führen könnte[.]“ (Szewczyk/ Alexander 2006, S. 231 In: Gonon 2008, S. 99). Adaption stellt damit eine Möglichkeit dar, ökonomische Modelle in den Sektor Ausbildung zu übertragen, aber das wird bei den Grenzen der Übertragbarkeit von Qualitätsmanagementsystemen in Bildung im folgenden Kapitel ausführlich besprochen. Die Einführung von Managementmodellen in Schule und Ausbildungen darf aber nicht dazu führen, den Fokus ausschließlich auf Effizienzsteigerung und Wirkungsfragen zu legen, sondern soll dazu dienen, die Themen Lehren und Lernen, erfolgreichen Unterricht und Selbstreflexion bei Lehrenden im Sinne der Qualitätsentwicklung in den Mittelpunkt zu stellen und damit die „Mikroebene“ zu betrachten. Das gilt auch im Rahmen von Berufsausbildungen und muss sich durch die Dualität auf die Schule und den Betrieb erstrecken (vgl. Gonon 2008, S. 99).

Kein Modell, sondern ein Projekt, speziell für den Berufsbildungsbereich, wird noch kurz vorgestellt, weil es vom Zugang auf Qualität ganz dem eben diskutierten Managementgedanken entspricht und weil der Focus auf Qualität in der Berufsbildung liegt. Die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) wurde 2004 für die schulische Berufsbildung³⁷ in Österreich gestartet und ist Teil des europäischen Qualitätsprozesses. QIBB greift auf den gemeinsamen Qualitätssicherungsrah-

³⁷ Berufsschulen, mittlere und höhere technisch-gewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, humanberufliche Schulen, land- und forstwirtschaftliche Schulen, Kindergarten- und Sozialpädagogik

men (CQAF³⁸) zurück und überträgt ihn auf die nationalen Gegebenheiten. QIBB sieht sich als Netzwerk und als „Qualitätsrahmen für die schulische Berufsbildung“ (vgl. BM f. BWK 2006, S. 6). Qualität wird von QIBB beschrieben als ein „[...] zentraler Aspekt des Planens und des Handelns, das auf die **Erzielung von Nutzen** für Stakeholder (i.B. Schülerinnen und Schüler) ausgerichtet ist“ (BM f. BWK 2006, S. 4 - Hervorh. im Orig.). Die Hervorhebung des „Nutzens“ impliziert eine sehr wirtschaftsorientierte, ökonomische Sichtweise von Qualität. Dies zeigt sich auch durch die von QIBB hervorgehobene Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und Vertreterinnen und Vertretern aus der Wirtschaft. QIBB sieht in der Einbindung dieser „Stakeholder“ einen Bestandteil des traditionellen Qualitätskonzepts. Das beeinflusst offensichtlich auch die Sicht auf und von Qualität. „Durch Ergebnisbeobachtung, Benchmarking, Feedback und Beratung werden Entwicklungsprozesse auf Unterrichts- und Schulebene ausgelöst und unterstützt“ (BM f. BWK 2006, S. 3). QIBB bietet berufsbildenden Schulen ein System und Instrumente zur Sicherung und Entwicklung von Qualität an. QIBB ist auf allen Ebenen aktiv, womit der oft angesprochene „Mehrebenenblick“ fokussiert wird und damit, so beschreibt es das BM f. BWK, kann Qualitätsmanagement richtig wirksam werden (vgl. ebd. S. 5). Der PDCA - Zyklus³⁹ gilt dabei als Grundprinzip von QIBB. Die Prinzipien der Prozessorientierung, der ständigen Verbesserung und der systematischen Evaluierung stehen dabei im Mittelpunkt der Methodik, die gemeinsame Qualitätszielmatrix, webbasierte Evaluationsinstrumente und ein einheitliches Berichts- und Zielvereinbarungssystem sind die Instrumente, die QIBB zur Verfügung stellt⁴⁰. Durch die Bereitstellung von „fast fertigen“ Instrumentarien soll QIBB den einzelnen berufsbildenden Schulen Zeit und Energie sparen helfen und die Vernetzung zu befruchtenden Ergebnissen und Wissenszuwächsen führen. QIBB versteht sich auch als Teil der Europäischen Initiative zur Qualitätssicherung und unterstützt durch die gesetzten Maßnahmen und die bereitgestellten Ressourcen die Entwicklung eines europäischen Qualifikations-

³⁸ Common Quality Assurance Framework (BM f. Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, S. 1).

³⁹ Plan, Do, Check, Act; auch „Deming- Zyklus“ genannt, Zurückgehend auf W. Edwards Deming (1900-1993), US-amerik. Physiker, Statistiker und Pionier des QM (vgl. Schrems 2008, S. 11f).

⁴⁰ „Plan“ umfasst die einzuhaltenden Rechtsnormen, das Leitbild, die Qualitätsziele oder das Jahresarbeitsprogramm. „Do“ beinhaltet Prozessbeschreibungen, Unterstützungsstrukturen und bereitgestellte bzw. vorhandene Ressourcen. Interne und externe Evaluierungen auf allen Systemebenen oder auch Bildungsstandards werden zu „Check“ gezählt und unter „Act“ werden Qualitätsberichte oder Reviews verstanden (vgl. BM f. BWK 2006, S. 8).

rahmens (EQF⁴¹). Das Entwickeln von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für den Bereich der beruflichen Bildung ist dabei das Ziel. Dazu braucht man Methoden, Instrumente und Kriterien zur Evaluierung dieser komplexen Materie, die noch entwickelt werden müssen und wo die Zusammenarbeit im europäischen Raum von Vorteil sein kann. Die Problematik dabei ist, wie bereits angesprochen, der beträchtliche Unterschied in den Berufsausbildungen der einzelnen Länder, diesen gilt es dabei zu beachten.

Die stark wirtschaftlich orientierte Sicht auf Qualität in diesem Projekt und die verwendeten Termini können für manche Schule „abschreckend“ wirken und entsprechen auch nicht dem in dieser Arbeit entwickelten Verständnis von Qualität. Die sehr ökonomisch orientierte Sichtweise von Qualität bei QIBB steht, wie schon angemerkt, in teilweisem Widerspruch zu den Ausführungen der vorliegenden Arbeit und ist wohl ein Indiz für den engen Zusammenhang von Wirtschaft und Ausbildung. Die Begriffsverwendungen unterstreichen diese Überlegungen. Das Angebot innerhalb des Systems ist aber sehr offen und flexibel beschrieben und kann auch von kritisch eingestellten Schulteams als Bereicherung gesehen werden, deshalb scheinen die Ansätze dieses Projektes auch für Schulen, die nicht nur im wirtschaftlichen Sinn an Schulqualität arbeiten wollen, geeignet.

In nachfolgenden Kapiteln dieser Arbeit, wenn es um die Qualität in Bildung und Schule oder auch um die Schule als Organisation geht, wird über die Sinnhaftigkeit oder die Problematik bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen ins Bildungssystem oder die Einzelschule noch diskutiert werden.

Nachdem Qualität und die Begriffe im Zusammenhang mit Qualität behandelt wurden, folgt nun die Verknüpfung von Qualität mit Bildung, Schule und Ausbildung. Diese vorangegangenen Betrachtungen waren Grundlage für das Kommando, weil der Qualitätsbegriff und Komposita aus dem ökonomischen Wortschatz kommen und deshalb von Pädagogen und Bildungswissenschaftlern vielfach kritisch betrachtet werden. Wenn die Begriffe, und so wurde die Darstellung versucht, nicht rein wirtschaftlich gesehen werden, sondern aus einer reflexiven, prozesshaften Bedeutung heraus, können sie für das Bildungssystem, Schule und Ausbildung beschrieben und „gebraucht“ werden.

⁴¹ European Qualifications Framework (BM f. Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, S. 20).

Zur Verdeutlichung noch einmal die wichtigsten Merkmale, die in der Arbeit bereits beschrieben wurden und deren Inhalt auch im Rahmen eines adaptierten Qualitätsmodells seine Anwendung finden kann:

Qualität soll als ein immer wieder neu zu bestimmendes Moment dargestellt werden, für die am Prozess beteiligten Personen eröffnet sich die Möglichkeit der dauernden Thematisierung und Überprüfung, damit kann mit neuen Perspektiven ein neu zu formulierendes Qualitätsverständnis entwickelt werden (vgl. Kap. 2.1 i. d. A.)

2.2 Der Qualitätsbegriff in der Bildung

Terhart (2002) schreibt, dass „Qualität [...] zu einem der leitenden Begriffe innerhalb des allgemeinen Bildungsdiskurses geworden...“ (Terhart 2002, S. 42) sei, Gonon (2008) nennt es die „Omnipräsenz“ des Qualitätsbegriffs (Gonon 2008, S. 96) und Helmke, Hornstein, Terhart (2000) schreiben von einer „[...] mittlerweile epidemische[n] Bezugnahme auf „Qualität“ [...]“ (Helmke, Hornstein, Terhart 2000, S. 8 – Anführungsz. i. Orig.). Liest man diese Zitate, so könnte man annehmen, dass zu diesem Thema bereits alles gesagt sein müsste und es klar und deutlich ist, was unter „Qualität“ in der Bildung zu verstehen ist. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie vielschichtig diese Thematik ist und das kann eine Erklärung für die Häufigkeit der Darstellung und Bearbeitung sein. Terhart führt diese Prominenz auf mehrere Faktoren zurück. Den enger werdenden Finanzierungsrahmen für das Bildungs- und Schulsystem nennt er als einen Faktor und den Einsatz der begrenzten Mittel bezeichnet er als zentrale Aufgabe, weil es auch im Bildungsbereich immer mehr „Rechtfertigungsdruck“ (Terhart 2002, S. 45) gibt. Es wird postuliert, dass Qualität nicht „[...] länger als selbstverständlich behauptet werden“ kann, sondern „[...] auf empirischer Basis, vergleichend und öffentlich dokumentiert werden“ (ebd. S. 45), muss. Auch im Bildungswesen wird Qualität an Effektivität⁴² und Effizienz⁴³ gemessen werden müssen, auch wenn dies im Zusammenhang mit Bildungsprozessen fremd erscheint (vgl. ebd., S. 46). Die **„Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bildungsbereich“**

⁴² Effektivität = Verhältnis von Absicht und Wirkung (vgl. Terhart 2002, S. 46)

⁴³ Effizienz = Verhältnis von Aufwand und Ertrag (vgl. Terhart 2002, S. 46)

(Terhart 2002, S. 46 – Hervorh. i. Orig.) nennt Terhart als nächsten Faktor zur Häufigkeit des Qualitätsdiskurses in der Bildung. Politik und Administration wollen und wollten ökonomische Modelle aus der Privatwirtschaft in die Bildungslandschaft transportieren. Dies passiert in Hinsicht auf den vorher genannten finanziell enger werdenden Rahmen und die Rechtfertigung des Einsatzes öffentlicher Mittel. In der Privatwirtschaft oder in wirtschaftlichen Unternehmen ist der Gedanke von Kostenreduktion und Gewinnmaximierung ein gängiger und unter Konkurrenz wird „Qualität somit zum Überlebensproblem“ (Terhart 2002, S. 47). Als weiteren Faktor weist er auf die „Forschungs- und Innovationserfahrungen innerhalb des Schulbereichs“ (ebd. S. 43) hin. Er stellt klar, dass Schulforschung auf Systemebene gezeigt hat, dass dies nicht der Weg sein kann, sondern dass Qualität auf „der Ebene der konkreten Arbeit und der einzelnen Vollzüge“ (Terhart 2002, S. 44) entsteht. Schulforschung habe gezeigt, dass einzelne Schulen gleichen Typs, gleicher Ressourcen und gleicher Umgebungsfaktoren sehr unterschiedliche Qualität in ihren Prozessen und Wirkungen zeigen. Er weist aber darauf hin, dass Finanz- und Personalversorgung und andere quantitative Möglichkeiten einer Schule nicht bedeutungslos sind, jedoch in größerem Zusammenhang gesehen werden müssen (vgl. Terhart 2002, S. 43f). Alle Maßnahmen und Entscheidungen leisten ihren Beitrag für „erfahrbare, empirisch bestimmbare Qualität“ (ebd., S. 44). Dem schließen sich auch mehrere Autoren an, die davon sprechen immer mehrere Ebenen im Hinblick auf Qualität im Auge zu behalten. Dies wird zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit noch ausführlich erläutert. Im Sinne von Total Quality Management muss „Qualität [...] kontinuierlich gesichert und schließlich umfassend >gemanagt< werden“ (ebd. S. 47). Terhart sieht die Problematik der Übertragung dieses marktwirtschaftlichen Denkens vor allem in der fehlenden Konkurrenz von öffentlichem, steuerfinanziertem Bildungsbereich, indem kein Rationalisierungsdruck besteht (vgl. ebd. S. 48). Als vierten und letzten Faktor als Begründung für die schon länger andauernde und doch aktuelle Qualitätsdiskussion in der Bildung ergänzt Terhart die kritische Sicht der Öffentlichkeit auf die Leistung und Wirkung von Schule (vgl. ebd. S. 48). Er führt dazu die kritische Auseinandersetzung der Bevölkerung, der Bildungsverantwortlichen und auch der Medien mit den Ergebnissen verschiedenster

Schulleistungstests wie PISA⁴⁴ oder TIMSS⁴⁵ an, die „[...] latent bereits vorhandene negative Einstellungen zu Institutionen sowie Personal im Bildungsbereich [...]“ (Terhart 2002, S. 48) bestärkt haben. Die Problematik der Frage nach der Wirkung des Bildungssystems ist dadurch öffentlich geworden und muss sich der Frage nach Effizienz stellen. Die Forschungsansätze und Analysebemühungen zu Bedingungen von Bildungsqualität und Schulqualität wurden national und international intensiviert, um die Ergebnisse solcher Studien verbessern zu können (vgl. ebd., S. 48f).

Wie bereits im allgemeinen Teil aufgezeigt, ist Qualität in verschiedener Weise beschreibbar und insgesamt unscharf und gerade deshalb können auch für das Bildungssystem divergente Zugänge aufgezeigt werden. Terhart nennt vier Zugangsmöglichkeiten im Bildungsbereich, um Qualität näher bestimmen zu können, auf die nachfolgend eingegangen wird, weil sie einen gelungenen Weg aufzeigen, den Begriff „Qualität“ aus der Wirtschaftssprache in den Bildungsbereich übernehmen zu können. Davor werden die Grenzen der Übernahme von ökonomischem Qualitätsdenken auf den Bildungssektor aufgezeigt und am Ende dieses Kapitels die Komplexität anhand der verschiedenen Ebenen und Perspektiven nochmals erörtert.

2.2.1 Qualitätsmerkmale - Ökonomie - Bildung

Die uneingeschränkte Übernahme von ökonomischen Qualitätsmerkmalen in den Bildungsbereich sieht Terhart aufgrund wichtiger Differenzen als problematisch an (vgl. Terhart 2000, S. 826f). Im Unterschied zu privaten Wirtschaftsunternehmen hätte das öffentliche Bildungswesen für den Einzelnen keine spürbare Preis/Leistungsgestaltung, auch richtet es sich kaum nach Angebot und Nachfrage. Es gibt für einzelne Schulen kaum „*Marktkonkurrenz*“ (Terhart 2002, S. 65 – Kursiv i. Orig.), eine sehr „*eingeschränkte Kundenautonomie*“ (ebd. – Hervorh. i. Orig.) und keine Möglichkeit in „*Konkurs*“ (ebd. – Kursiv i. Orig.) zu gehen. Es gibt „*kein einheitliches, überprüfbares Ziel*“ (Terhart 2002, S. 66 – Kursiv i. Orig.) und auch die „*Eigenart des Prozesses*“ (ebd. – Kursiv i. Orig.), damit sind die inner-schulischen Abläufe gemeint, kann nicht so gesteuert, optimiert oder zu einem

⁴⁴ PISA = Programme for International Student Assessment

⁴⁵ TIMSS = Trends in Mathematics and Science Study

bestimmten Zeitpunkt allgemeingültig überprüft werden, wie in marktwirtschaftlichen Unternehmen. Lehrpersonen und auch die Schule übernehmen „*keine Haftung*“ (ebd. S. 66 – Kursiv i. Orig.) für eventuelle „Fehler“ oder Versäumnisse. Im privatwirtschaftlichen Sektor sei das ein wichtiger Faktor für Qualitätssicherung. Als letzten Punkt, der gegen eine Übernahme von marktwirtschaftlich orientierten Systemen in die Bildungslandschaft oder in das Schulsystem spricht, nennt Terhart die fehlende „*Personalflexibilität*“ (ebd. S.67 – Kursiv i. Orig.). Anhand dieser Aufzählung wird deutlich, dass es problematisch sein kann, ökonomische Modelle in das Bildungs- und Schulwesen zu importieren. Ist man sich der aufgezeigten Grenzen bei der Übertragung von privatwirtschaftlich angewendeten Qualitätsmanagementsystemen und auch der Instrumente zur Überprüfung dieser im Hinblick auf Bildungsqualität bewusst, kann ein richtiger Schritt gesetzt werden, dem man sich angesichts der vielfältigen Herausforderungen und Diskussionen im Bildungssystem auch nicht entziehen kann (vgl. Terhart 2002, S. 68).

2.2.2 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext

Ewald Terhart unterscheidet zwischen normativen, analytischen, empirischen und operativen Bestimmungsversuchen (vgl. Terhart 2000, S. 815ff).

2.2.2.1 Normative Bestimmungsversuche

Im Rahmen von normativen Bestimmungsversuchen wird „Qualität auf der Basis von normativ gesetzten und begründeten Zwecken und Zielbeschreibungen definiert“ (Terhart 2000, S. 815). Es geht um die „gute Schule“, die den normativen Vorstellungen entspricht und sie übernimmt. Normative Setzungen sind traditionell begründet, entstehen aus politischen Überzeugungen heraus oder durch bildungstheoretische Erwägungen, so Terhart (vgl. Terhart 2000, S. 815). Das bedeutet, dass Qualität im Bildungsbereich nicht durch allgemeingültige Maßeinheiten festgestellt werden kann, deren Ergebnisse dann für alle Zeiten gelten. Merkmale von Qualität sind von gesellschaftlichen Entwicklungen, dem „Mainstream“, von den Ansprüchen und Vorstellungen der „Beteiligten“ (Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) und der politisch Verantwortlichen bestimmt (vgl. Burkard 2006, S. 1f). Terhart unterstreicht dabei die Wichtigkeit nor-

mativer Begründungs- und Bestimmungsversuche in der Diskussion um Qualität und fordert, historische und empirische Argumentationen zu berücksichtigen (vgl. Terhart 2000, S. 816). Dabei ruft er die Bildungswissenschaften auf, „ihre Informationspflichten zu erfüllen sowie auch ihre kritisch- analytische Funktion wahrzunehmen“ (ebd. S. 816).

2.2.2.2 Analytische Bestimmungsversuche

Beim analytischen Bestimmungsversuch geht es um die Definition des Begriffs Qualität und dessen Wortverbindungen. Im Unterschied zur normativen Begriffsklärung wird nicht inhaltlich über Qualität gesprochen, sondern es werden die in der Diskussion verwendeten Wortvarianten klar differenziert (vgl. Terhart 2000, S. 816). Terhart verweist bei der analytischen Gliederung auf Harvey und Green (2000), die, so begründet Terhart, eine ausführliche Differenzierung vorlegen (vgl. Terhart 2000, S. 817⁴⁶).

Die zahlreich vorhandenen Begriffsverständnisse von Qualität können nach Harvey und Green in „fünf unterscheidbare, aber miteinander in Beziehung stehende Gruppen eingeteilt werden“ (ebd. S. 18). Sie verstehen Qualität als „*Ausnahme*“, als „*Perfektion*“, als „*Zweckmäßigkeit*“, als „*adäquater Gegenwert*“ und als „*transformativ*“ (Harvey/ Green 2000, S. 18 – Kursiv i. Orig.). Wird Qualität als Ausnahme gesehen, so ist es etwas Herausgehobenes, etwas Spezielles oder, wie Harvey und Green auch schreiben, etwas Vortreffliches („*Exzellenz*“) (ebd. S. 19 – Kursiv i. Orig.). Dies impliziert, dass diese Qualität nicht anhand von Leistungen gemessen wird, sondern dass es aufgrund eines bestimmten Status einfach Qualität ist („*apodiktisch*“)(ebd. S. 19 – Kursiv i. Orig.) die für andere Einrichtungen kaum erreichbar wäre. Als Beispiel führen Harvey und Green für den Bildungsbe- reich elitäre Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel die „ Oxbridge- Erziehung“ an, von denen angenommen wird, ohne es anhand bestimmter Kriterien zu überprüfen, dass sie Qualitätsarbeit leisten (vgl. ebd. S. 19). Eine weitere Form dieses Ansatzes wäre mittels Standards Qualität festzustellen. Diese Standards kann sich die jeweilige Institution selber festlegen, womit Qualität wieder etwas Relatives ist und Vergleiche zwischen, zum Beispiel, Bildungsinstitutionen im Sinne ihrer Qualität, schwer sind (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 19f). Das Einhal-

⁴⁶ Terhart fasst die Kategorien kurz zusammen und zitiert Harvey und Green. Für diese Arbeit wurde auf die Primärquelle zurückgegriffen, wobei diese aus dem Englischen von Terhart übersetzt wurde.

ten oder „Abhaken“ dieser Standards täuscht eine gewisse Qualität vor, ob damit wirklich Bildungsqualität geleistet wird, kann jedoch nicht davon abgeleitet werden, weil die Komplexität im Zusammenhang mit Schul- und Ausbildungsqualität dabei unberücksichtigt bleibt⁴⁷.

Qualität als Perfektion meint, dass Qualität dann gegeben ist, wenn eine „Konformität mit Spezifikationen“ (ebd. S. 22) erreicht ist und etwas fehlerlos ist. Diese Spezifikationen werden vorher festgelegt und schließen auch eine „Philosophie der Prävention“ (ebd. S. 22) ein. Die angestrebte Fehlerlosigkeit und das Augenmerk auf Prozesse beinhaltet auch eine „Kultur der Qualität“ (ebd. S. 22). Diese zeichnet sich durch die Mitverantwortung aller in der Organisation tätigen Mitglieder an der Qualität aus. Für den Bildungsbereich drängen sich in diesem Zusammenhang die Frage und die Problematik auf, inwieweit man im Bildungskontext von Fehlerlosigkeit sprechen kann (vgl. ebd. S. 22ff).

Wird Qualität nach dem Ausmaß beurteilt, indem ein Produkt seinen oder eine Dienstleistung ihren Zweck erfüllt, wird von Qualität als Zweckmäßigkeit gesprochen. Die Beurteilung obliegt dabei entweder den Konsumentinnen und Konsumenten oder den jeweiligen Produzenten, die sich ihren Qualitätsmaßstab selber setzen. Auf das Bildungssystem übertragen, kann diese Kategorisierung von Qualität dazu verwendet werden die Qualität auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 23f). Diese „Mehrebenenbetrachtung“ sieht auch Dubs als Möglichkeit sich Qualität in Schule und Ausbildung anzunähern und der Komplexität dieser Thematik gerecht zu werden (vgl. Dubs 2004, S. 25)⁴⁸. Harvey und Green zitieren Sallis und Hingley (1991), die darauf hinweisen, Bildungsinstitutionen „sollten darauf achten, daß sie ihre Qualitätsstandards auf einer Analyse der Kundenwünsche und –bedürfnisse gründen und nicht nur auf ihre eigenen Definitionen“ (Sallis/ Hingley 1991, S. 3 In: Harvey/ Green 2000, S. 28). Die Problematik liegt dabei in der Zweckbestimmung durch unterschiedliche Interessensgruppierungen. Je nachdem, wer dabei als Kundin und Kunde betrachtet wird, werden unterschiedliche Zwecke und damit unterschiedliche „Qualitäten“ verfolgt. Terhart stimmt im Rahmen der analytischen Bestimmungsversuche Harvey und Green zu, dass es keine einheitliche Bestimmung von Qualität

⁴⁷ Vgl. dazu die knappen Ausführungen zu Bildungsstandards in dieser Arbeit Kap. 2.1.1

⁴⁸ Weitere Ausführungen dazu in Kap. 2.2.3

im Bildungsbereich geben kann, sondern diese immer aus bestimmter Perspektive von der jeweiligen Interessensgruppe bestimmt wird.

Wird Qualität mit der Höhe der Anforderungen und diese mit einem Wert (Kosten) verknüpft, sprechen Harvey und Green von „*Qualität als adäquater Gegenwert*“ (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 28 – Kursiv i. Orig.). Es werden „Leistungsindikatoren“ (ebd. S. 29) entwickelt oder „Consumer Charters“ (ebd. S. 30) geschaffen, um deutlich zu machen, wieviel sie (Konsumentinnen und Konsumenten in ökonomischen Bereichen) für ihr Geld erwarten dürfen. Solche Leistungsindikatoren bergen, wenn sie im Bildungssektor eingesetzt werden, die Gefahr in sich, dass Kennwerte, Zahlen und Parameter die Qualität bestimmen und andere Leistungen oder Entwicklungen, die jedoch auch auf Qualität hinweisen, nicht beachtet werden (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 28f). Diese Problematik ist auch Gegenstand der Diskussion, wenn es um Bildungsstandards oder Kompetenzen geht, wie in dieser Arbeit auch kurz aufgezeigt wurde. Qualität im Bildungsbereich kann nicht nur anhand von gewissen Ergebnissen gemessen werden, sondern beruht auch auf einer Veränderung der am Bildungsprozess Beteiligten. Genau auf der Berücksichtigung dieser „Art“ von Qualität, nämlich auf Weiterentwicklung, beruht das Konzept von „*Qualität als Transformation*“ (vgl. ebd. S. 31 – Kursiv i. Orig.). In diesem Konzept sieht Terhart jenes, welches „speziell für den Bildungsbereich gilt“ (Terhart 2000, S. 817). Es besagt, dass Qualität einen Prozess der Weiterentwicklung bedeutet und eine Veränderung, ein „Wandel[.]“ (Harvey, Green 2000, S. 31) vor sich geht. Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass von einer Weiterentwicklung („*enhancing*“) (ebd. S. 31 – kursiv i. Orig.) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen auszugehen ist oder von einer Ermächtigung („*empowerment*“) (ebd. S. 31 – kursiv i. Orig.) zu selbstbestimmten Handlungen (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 31ff). Ein Bildungsprozess führt demnach zu einer Veränderung der Beteiligten durch die Teilhabe an sich und nicht durch Manipulation von außen und diese „Weiterentwicklung“ oder „Ermächtigung“ ist nicht messbar in Kennzahlen oder bestimmten Ergebnissen.

Terhart unterstreicht die Wichtigkeit analytischer Bestimmungsversuche im Diskurs über Qualität, deren Aufgabe es ist, sprachlichen Missverständnissen vorzubeugen oder sie auszuräumen und Klarheit im Begriffsgebrauch zu schaffen (vgl. Terhart 2000, S. 817).

2.2.2.3 Empirische Bestimmungsversuche

Neben normativen und analytischen Bestimmungsversuchen sieht Terhart in der Empirie eine weitere Möglichkeit der Qualitätsbestimmung. Dabei sollen die tatsächlichen Wirkungen von Bildungs- und Sozialeinrichtungen erfasst und diese in Beziehung zum Zweck dieser Einrichtung gesetzt werden. Die verwendeten Ressourcen müssen ebenso berücksichtigt werden wie die Zielerreichung und das Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Dadurch sollen wirkungsarme und wirkungsstarke Einrichtungen und Prozesse unter Berücksichtigung aller beteiligten Faktoren identifiziert werden. Terhart meint, dass dieser Auftrag bislang von keiner Studie vollständig erfüllt wurde (vgl. ebd. S. 817f). Die Problematik, mit der sich empirische Bestimmungsversuche auseinandersetzen haben, sei einerseits die Komplexität von Bildungs- und Sozialinstitutionen, sie erschwert die Überprüfung und somit läuft man Gefahr, nur Ausschnitte zu untersuchen, die leicht überprüfbar und messbar erscheinen. Darüber sollten sich alle Untersuchenden im Klaren sein und beim Lesen und Interpretieren von vielen Forschungsberichten muss man den „Ausschnittcharakter“ (Terhart 2000, S. 818) berücksichtigen. Andererseits erscheint es Terhart schwierig bis unmöglich, manche Wirkungen von Bildungsmaßnahmen zeitlich zu erfassen oder präzise zu isolieren. Manche Wirkungen zeigen sich stark zeitverzögert und so ließe sich keine „Gesamtrechnung“ erstellen (vgl. Terhart 2000, S. 818). Als letztes Problem bei empirischen Bestimmungsversuchen von Qualität sieht Terhart die unterschiedlichen Ausgangslagen der untersuchten Einrichtungen und inwieweit diese Berücksichtigung finden, da es einen Unterschied ausmacht, ob von einem „pauschalen Durchschnitts – oder Idealwert“ (Terhart 2000, S. 819) ausgegangen wird.

2.2.2.4 Qualität als operatives Problem

Im letzten Konzept von Terhart zur Qualitätsbestimmung, wird die Frage aufgeworfen „ wie man ein möglichst hohes Maß an Qualität erreichen kann“ (Terhart 2000, S. 819). Es geht um operative Bestimmungsversuche von Qualität. Die Problematik daran ist, eine Entscheidung zu treffen, welche Instrumente und Strategien benützt werden, um das Qualitätsniveau systematisch zu heben. Im Rahmen der Strategien kann „kompensatorisch“ (Terhart 2000, S. 819) gearbeitet werden. Das bedeutet, Problemstellen zu identifizieren und zu beheben oder

besonders positive Fälle hervorzuheben und für alle anderen Einheiten als Vorbild aufzuzeigen. Als Instrumente zur Steuerung von Qualität dienen die „traditionelle Inputsteuerung“ oder die Kontrolle der „Outputs bzw. Outcomes“ (Terhart 2000, S. 820). Standardisierte Vorgaben, Ressourcen und Prozessmerkmale gelten im klassischen Modell der Input-Steuerung als „Garant für die Gleichförmigkeit und Vergleichbarkeit“ (Terhart 2000, S. 820) von internen Abläufen und Ergebnissen. Bei der Ablöse der Input-Steuerung durch allgemeine Zielsetzungen oder Aufgaben, wie es durch Output- oder Outcome-Kontrolle passiert, verweist Terhart auf die Notwendigkeit, die dadurch erweiterte und notwendige Autonomie für Bildungseinrichtungen mit „empirischen Effektkontrolle[n]“ (Terhart 2000, S. 820) zu verknüpfen. Diese „externen Wirkungskontrollen“ (ebd. S. 820), meist von übergeordneten Hierarchien durchgeführt, können Folgen⁴⁹ für die einzelne Bildungseinrichtung haben, und das sei im Bildungsbereich noch nicht verankert oder im Bewusstsein (vgl. ebd. S. 820).

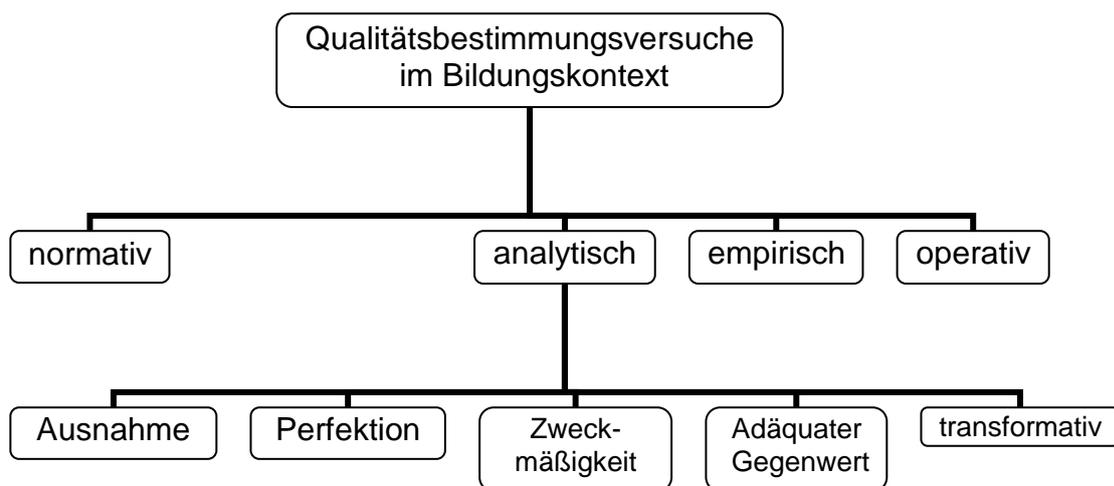


Abbildung 1 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext M. St.-K. nach Terhart 2000

Die aufgezeigten Varianten zur Verwendung und Bestimmung des Begriffs Qualität in Verbindung mit Bildung haben gezeigt, wie unterschiedlich diese sind. Ditton (2000) sieht die Probleme in der Debatte um Qualität im Bildungssystem genau darin, dass keine Übereinstimmung darüber besteht, was exakt unter Qualität zu verstehen ist und dass es unklar ist, auf welcher Ebene, mit welchen Methoden, anhand welcher Maßstäbe gültige und nachvollziehbare Aussagen über

⁴⁹ Terhart geht nicht näher auf die genannten „Folgen“ ein. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass, wenn Evaluierungsergebnisse nicht den Vorstellungen der übergeordneten Stelle entsprechen, es zu Änderungen von „oben“ kommen und somit einen Eingriff in die Autonomie geben könnte.

Schulqualität gemacht werden können (vgl. Ditton 2000, S. 75). Hier dienen die eben erläuterten Einteilungen als Orientierung und Hilfestellung um systematisch an die Debatte herangehen zu können. Harvey und Green schreiben dazu, dass es möglich sein muss, unterschiedliche Perspektiven zu vertreten und sie zitieren Vroeijerstyn (1991), dieser meint gar: „Es ist Zeitverschwendung, Qualität definieren zu wollen“ (Vroeijerstyn 1991 In: Harvey/ Green 2000, S. 36), weil das Definieren von Qualität je nach Interessentengruppe, wie bereits angesprochen, unterschiedlich sei (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 36). Wenn das berücksichtigt wird, kann nicht von „einer Qualität“ gesprochen werden, sondern von „*unterschiedlichen Qualitäten*“ (ebd. S. 36 – Kursiv i. Orig.), aber die von verschiedenen Interessentinnen und Interessenten benutzten Kriterien eröffnen Lösungen für die Definitionsproblematik. „Wenn wir einen Kern von Qualitätskriterien im Bildungsbereich erarbeiten wollen, so ist es unerlässlich, daß wir die verschiedenen Verständnisse von Qualität verstehen, an denen sich die Interessensgruppen bei ihren Bewertungen orientieren“ (ebd. S. 37). Es muss also so klar wie möglich dargestellt werden, welche Kriterien eine bestimmte Interessentengruppe festsetzt, wenn sie Qualität im Bildungssystem beurteilt und einschätzt. Und doch muss „die Diskussion um Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in offensiver Weise“ (Terhart 2002, S. 139) erfolgen. Ein Zurückgreifen auf Qualitätssicherungskonzepte oder Qualitätsmanagementsysteme aus privatwirtschaftlichen Bereichen oder auch nach Aufwand und Ertrag zu fragen, erscheint Terhart nicht „illegitim“ (Terhart 2002, S. 64), aber es müssen dabei „*gravierende Kontextdifferenzen*“ (ebd. S. 64 – Kursiv i. Orig.) beachtet werden und er weist darauf hin, dass es wichtig sei, aus Ergebnissen der Qualitätsarbeit Konsequenzen zu ziehen (vgl. Terhart 2000, S. 827).

2.2.3 Ebenen – Perspektiven von Qualität im Bildungsbereich

Qualitätskriterien in Schule und Bildung sollten, wie bereits kurz angesprochen, in ihrer gesamten Komplexität betrachtet werden, dazu ist es auch nötig das Bildungs- und Schulsystem mit seinen hierarchischen Ebenen zu sehen. Diese Systemebenen können nach Fend (1998) in das Schulsystem, die Schulebene, die Klassenebene und die Personenebene eingeteilt werden (vgl. Fend 1998, S.

200f). Auf jeder Ebene werden wichtige Entscheidungen getroffen, jede Ebene hat Rahmenbedingungen und einen gewissen Gestaltungsraum. Das gilt es zu bedenken, wenn es um Fragen der Qualität geht. Fend schreibt, dass „Bedingungsfaktoren der Qualitätsmerkmale in Bildungssystemen“ (Fend, 1998 S. 169) gesucht werden müssen. Dann wäre es möglich, Schulen weiterzuentwickeln. Dubs schließt sich dem an, indem er postuliert, dass nur durch die „**Mehrebenenbetrachtung**“ (Dubs 2004, S. 25 – Hervorh. i. Orig.) eine Qualitätsbeurteilung möglich ist.

Die „*Verzahnung*“ dieser Ebenen (Unterricht/ Schule/ Schulsystem) mit den Perspektiven der handelnden Personen steht dabei außer Zweifel und muss daher bei allen Qualitätsmaßnahmen bedacht werden (vgl. Eder et al 2002, S. 25). Wenn Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als „Geflecht von Maßnahmen, Prozessen und Aktivitäten verstanden werden“ (ebd. S. 28), muss auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Bildungssystems gleichzeitig angesetzt werden. Getroffene Maßnahmen müssen sich aufeinander beziehen, Entwicklungsmaßnahmen müssen initiiert und evaluiert werden und den Akteuren Verantwortung, auch mit Konsequenzen, für ihr Handeln übertragen werden. Die Einzelschule als wichtiger Ort der Qualitätsarbeit darf nicht alleingelassen werden, sondern soll von höheren Steuerungsebenen Unterstützung erfahren (vgl. ebd. S. 28f).

Das „*Konstrukt*“ von Qualität in der Bildung kann nach Dubs in allgemeiner Form beschrieben werden:

„Qualität meint die bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen (Anspruchsgruppen).“ (Dubs 2004, S. 25)

In dieser Definition finden sich sowohl die Mehrebenenbetrachtung als auch der Hinweis auf die verschiedenen Perspektiven der Interessensgruppen wieder. Die Ansprüche und Interessen der jeweiligen Gruppierungen sind aber meist höchst unterschiedlich, verändern sich und sind deshalb auch schwer fassbar. Dubs verweist darauf, dass diese Formulierung keine allgemeingültige, verbindliche Definition sein kann, die beschreibt, was Qualität in der Bildung ist, sondern er

hebt vielmehr die Problematik damit hervor und unterstreicht die vorangegangenen Ausführungen in dieser Arbeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es nicht „die“ Qualität in der Bildung geben kann, so wie es auch nicht „die“ Qualität allgemeingültig gibt. Qualität ist einerseits von der Perspektive der jeweiligen den Qualitätsbegriff bestimmenden Person oder Bildungseinheit⁵⁰ abhängig und andererseits vom Referenzpunkt, an dem Qualität „gemessen“ wird. Hier kann festgehalten werden, dass es wichtig ist, viele Ebenen zu beachten, um ein breites Qualitätsbild zeichnen zu können. Es kann nicht alles, was in Bildungsprozessen passiert, quantifiziert und messbar gemacht werden, deshalb sollte ein Qualitätsmanagementsystem nicht unreflektiert aus ökonomischen Bereichen übernommen werden. Bildungsqualität darf nicht auf Drop - out - Raten, Notendurchschnitt oder das Erreichen von Lernzielen reduziert werden. Demnach ist Terhart zuzustimmen, dass Qualität in der Bildung im Sinne einer Transformation zu sehen ist und dem muss auch in der Qualitätsarbeit Rechnung getragen werden. Deshalb muss in der jeweiligen Bildungseinrichtung reflektiert werden, was unter Qualität verstanden wird und von „welcher“ Qualität gesprochen oder welche angestrebt wird.

An dieser Stelle erfolgt wieder ein „Brückenschlag“ zu den bereits erarbeiteten Merkmalen von Qualität:

- Die an der Qualitätsarbeit und dem Prozess beteiligten Personen entwickeln immer wieder durch veränderte Perspektiven ein neues Qualitätsverständnis; dieses prozesshafte Geschehen muss immer wieder thematisiert, reflektiert und überprüft werden (vgl. Kap. 2.1 i. d. A.);

Ergänzt werden kann die im vorangegangenen Kapitel entwickelte These durch den Begriff der Transformation als „die“ Form von Qualität für Bildungseinrichtungen und um die Bereicherung der verschiedenen Ebenen, die es bei der Qualitätsarbeit in Schule oder Ausbildung zu berücksichtigen gilt.

Nachdem referiert und diskutiert wurde, was unter Qualität in der Bildung verstanden werden kann und inwieweit es sinnvoll ist, Qualitätsdenken in die Bil-

⁵⁰ Der gesellschaftliche und politische Kontext, der die einzelnen Personen und auch die Bildungseinheiten umgibt, beeinflusst und verändert Perspektiven und Ansprüche.

dungslandschaft zu tragen, wenden wir uns einer Systemebene zu, der einzelnen Schule oder Berufsausbildungsstätte als Qualitätseinheit.

2.3 Die „gute“ Schule – die „gute“ Ausbildung

Wie bereits eingangs festgestellt, gibt es zahlreiche Literatur zum Thema Schulqualität, „gute“ Schule, aber weniger zum Bereich der „guten“ beruflichen Ausbildung. Deshalb wird die ausführlich geführte Schulqualitätsdebatte dargestellt und ergänzt durch Beiträge zur Ausbildungsqualität. Vieles von dem bis jetzt diskutierten zu Qualität in Bildung, zu Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement trifft auf Schulqualität und auch auf berufliche Ausbildungsqualität zu, kann jedoch feiner ausdifferenziert und ergänzt werden, was im Folgenden geschehen wird. Diese theoretische Grundlage soll es ermöglichen, Schlüsse für die Qualität der Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege zu ziehen.

In zahlreichen Artikeln, Büchern und Studien beschreiben Autoren ihre Ergebnisse und Sichtweisen von Qualität im Bildungsbereich und „guter“ Schule und treffen verschiedenste Einteilungen und Dimensionierungen. Im vorangegangenen Teil zu Qualität in der Bildung sind bereits unterschiedliche Merkmale, Kriterien und Dimensionen illustriert worden, nun werden Aspekte diskutiert und zusammengefasst, die für die Einzelschule von Bedeutung sind. Der Maßstab, an dem „gute“ Schule und „gute“ Ausbildung gemessen wird, ist, wie bereits erwähnt, unterschiedlich, je nachdem, wessen Perspektive in den Vordergrund gerückt wird und an welchen Kriterien gemessen wird.

Der Frage nachzugehen, was denn Qualität in der Schule und der Ausbildung prägt oder durch welche Merkmale sie gekennzeichnet werden kann, ist die Aufgabe des folgenden Kapitels. Die Verknüpfung von Ebenen, Dimensionen und Perspektiven von Schulqualität und Ausbildungsqualität ist so präsent, dass eine Trennung in Teilkapitel nur schwer gelingt, wodurch die Komplexität einer „guten“ Schule noch unterstrichen wird.

„[...] insbesondere das Schulsystem in seinen verschiedenen Ebenen, Institutionen und Personengruppen [ist] Gegenstand von Qualitätsforschung, -entwicklung und -kontrolle.“ (Terhart 2002, S. 61)

Als Anlass für die Konzentration der Schulforschung auf die „Herausarbeitung der Kennzeichen guter Schulen“ (Terhart 2002, S. 61), und damit ist die einzelne Schule fokussiert, sieht Terhart die Ergebnisse der Schulsystemvergleiche aus den 1970er Jahren, die aufgezeigt haben, dass Differenzen zwischen Schulen innerhalb einer Schulform sehr groß sein können⁵¹, d.h. trotz gleicher Rahmenbedingungen sind Schulen höchst unterschiedlich. Dadurch wurde die Systemperspektive beiseitegelegt um sich vermehrt der Ebene der Einzelschule zu widmen (vgl. ebd. S. 61).

Etwas pessimistisch stimmen da allerdings die von Ditton genannten „Haupt-schwierigkeiten der aktuellen Debatten“ (Ditton 2000, S. 74) zum Stand der Qualitäts- und Effektivitätsforschung. Diese lassen die Vermutung zu, dass es nicht so simpel sein wird, Schulqualität zu beschreiben. Es drängt sich der Gedanke auf, dass wie bei Qualität in der Bildung nicht von „der Schulqualität“ gesprochen werden kann und sich eine ähnliche Problematik ergibt. Ditton begründet den Pessimismus mit dem fehlenden Konsens darüber, was unter Qualität zu verstehen ist und dass verschiedene sehr divergierende Indikatoren dafür vorliegen würden. Die langfristige Wirkung des Schulbesuchs sei nahezu unbekannt und „...daß insgesamt unklar ist, auf welcher Ebene (Schüler und Lehrer, Unterricht, Schule, Schulsystem), mit welchen Verfahren (qualitativ vs. quantitativ; intern vs. extern), anhand welcher Bewertungsmaßstäbe und Erwartungen (ökonomische vs. pädagogische) reliable und valide Aussagen über die schulische Qualität oder Grade der Zielerreichung getroffen werden können“ (ebd. S. 75). Überwunden könne diese Debatte nur werden, wenn „forschungsleitende Theorien“ und „analytische Konzeptionen“ (ebd., S. 75) entwickelt werden, die dem entgegensteuern und die Schule als komplexen Bereich und als „*Mehrebenensystem*“ (vgl. ebd. S. 76 – Kursiv i. Orig.) betrachten.

Forschungsansätze zu Schulqualität müssen „analytische Kategorien“ erfassen um das eher „ intuitive, vorwissenschaftliche Verständnis“ abzulegen (Specht 1994, S. 20).

⁵¹ Siehe dazu die weiteren Ausführungen zu Untersuchungen von Rutter, Mortimore u. a. in diesem Kapitel

2.3.1 Perspektiven, Strukturen und Dimensionen von Qualität in Schule und Ausbildung

Qualitätsarbeit soll eine systematisch geplante Arbeit sein, daher braucht es zur Systematisierung Ordnungsschemata. Es finden sich in der Literatur die bereits erwähnten Strukturen, die Dimensionen nach Ergebnis (Output/ Outcome), Prozess (innerschulische Struktur) und Rahmenbedingungen (Input) einteilen. Die Qualitätsdimensionen, auf den verschiedenen Ebenen angesiedelt, beschreiben vor allem wirkungsorientiert die Inputs und Outputs, während strukturelle Beschreibungen des Bildungswesens zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eher im Hintergrund stehen oder standen und erst in neuerer Zeit populär geworden sind (vgl. Fend 2008, S. 198f). In der Folge werden verschiedene Strukturen vorgestellt, die einerseits die Mehrebenen des Systems von Schule berücksichtigen und andererseits auch die einzelnen Dimensionen beschreiben. Fend (2008) zeigt in einer Darstellung die vordergründig wirkungsorientierten Indikatoren von Qualität, die auf kognitive Lernergebnisse ausgerichtet und auf den unterschiedlichen Ebenen zu finden sind (Schulsystem, Schulebene, Klassenebene, Personenebene). Auf der Schulebene⁵² sind es das „Leistungsniveau der Schule, pädagogisches Ethos des Kollegiums, Arbeitsethos des Kollegiums, Verhaltensweisen der Schülerschaft (Vandalismus, Aggression, prosozialer Verhaltensstil, Schuldistanz oder Vertrauen der Schülerschaft)“ (Fend 2008, S. 199), die er dazu anführt. Des Weiteren verweist er auf „neuere“ Qualitätsdimensionen, die es im Sinne der Qualität von Schule zu erfüllen gibt. Eine etwas gekürzte Darstellung soll diese „anderen“ Merkmale verdeutlichen.

- Umgang mit Rahmenvorgaben: es existieren ein Schulleitbild und ein Qualitätsleitbild, die gemeinsam erarbeitet wurden und die Schule hat ihren Qualitätsanspruch definiert. Auf Basis des Lehrplans wurde ein schulspezifisches Curriculum erstellt und die Führung beobachtet die Einhaltung dessen.

⁵² Die Indikatoren auf den anderen Ebenen werden nicht weiter ausgeführt, da die Schulebene in diesem Kapitel und für diese Arbeit am bedeutsamsten ist. Obwohl, wie bereits argumentiert wurde, die anderen Ebenen immer berücksichtigt werden sollten.

- Verfahren Qualitätsmanagement: Das Qualitätsleitbild wurde gemeinsam erarbeitet, der Informationsfluss ist gesichert und Evaluationsergebnisse werden auch umgesetzt.
- Verantwortliche Akteure: Schulführung, Schulorganisation und Kollegium:
 Schulführung: sie ist von respektvollem, zielorientiertem, transparentem, partizipativem Umgang geprägt. Konferenzen werden effektiv vorbereitet, durchgeführt und nachbearbeitet.
 Schulorganisation und Schuladministration: Klassenlehrer treffen sich regelmäßig. Die Verwaltung ist kundenorientiert, freundlich und arbeitet ökonomisch und zuverlässig.
 Kollegium: Die einzelnen Lehrpersonen beteiligen sich am Schulleben, dies gilt als Dienstpflicht und als Zeichen der Professionalität. Durch Feste wird die Zugehörigkeit zur Schule gefördert. Es herrscht ein respektvoller, fairer Umgang miteinander. Außenbeziehungen werden gepflegt.
- Umgang mit der Schülerschaft: ein gemeinsames pädagogisches Konzept im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wird konsequent beachtet und ein soziales Verhalten erwartet. Dieses ist geprägt von Wertschätzung, Respekt, Ehrlichkeit. Es gibt klare, für alle transparente Regeln. Gegen Mobbing und Ausgrenzung einzelner Schülerinnen und Schüler gibt es ein Konzept. Nicht nur fachliche Leistungen werden erfasst, sondern auch pädagogische, erzieherische Wirkungen bei der Gestaltung des Schullebens mit einbezogen (vgl. Fend 2008, S. 205 in Anlehnung an Landwehr 2003).

Anhand dieser Aufzählungen wird deutlich, dass Schulqualität nicht (nur) anhand von Outputkriterien wie den Schulnoten von Schülerinnen und Schülern gemessen werden kann oder an Inputkriterien wie Schulausstattung, sondern Prozesskriterien und Instrumente der Schulgestaltung zu Qualitätsmerkmalen werden und in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. ebd. S. 199).

Thonhauser schließt sich den vorangegangenen Beschreibungen nach Vergleichen verschiedenster Untersuchungen zum Thema Schulqualität an, indem er auf der Ebene der Einzelschule davon spricht, dass es wichtig sei, sich mehrere

Kriterien in einer Schule anzusehen und sich nicht nur z.B. auf Leistungen oder Drop-out der Schülerinnen und Schüler (*Output Variablen*) zu konzentrieren oder sich nur auf Input Variable zu beziehen um festzustellen, ob es sich um eine „gute“ Schule handelt. Die Berücksichtigung der Input Variablen sei jedoch wichtig um Eingangsvoraussetzungen und Wirkung von Schule trennen zu können (vgl. Thonhauser 1996, S. 398f).

Eine ähnliche Form der Betrachtung zeigt Dubs (2004) in einem Input - Prozess- Output - Modell und er spricht dabei von der bereits erläuterten „**Mehrebenenbetrachtung**“ (ebd. S. 25 – Hervorh. i. Orig.). Dabei werden Bedingungen und Prozesse beachtet und die Dimensionen auf den Ebenen verteilt (vgl. Dubs 2004, S. 25).

Input – Prozess – Output - Modell

Input	→	Prozesse	→	Outputs
Inputqualitäten oder Inputvariablen		Prozessqualitäten oder Prozessvariablen		Produktqualitäten oder Produktvariablen
<ul style="list-style-type: none"> • Kontext der Schule • Eingangsvoraussetzungen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern 		<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgestaltung • Führung der Schule 		<ul style="list-style-type: none"> • Outputs: Schülerleistungen, Selbstkonzept bei Schülerinnen und Schülern usw. • Outcomes: Erfolg an fortführenden Schulen, Berufs- und Lebenserfolge

Abbildung 2 Input - Prozess- Output - Modell nach Dubs 2004 (S. 26) adapt. M. St.-K.

Diese Mehrdimensionalität kommt der Forderung nach verschiedenen Perspektiven nach, bezieht handelnde Personen mit ein und endet nicht bei Leistungsfeststellungen oder Lernzielerreichung, sondern hat auch „andere Qualitäten“ im Blick.

In einem noch detaillierteren Modell zeigt Ditton (2000) die Komplexität von Schulqualität auf, und zwar im Hinblick darauf, was eine gute Schule ausmacht. Auch hier finden sich Begriffe wie „Prozess“ und „Output“, aber um den Ansprüchen nach „Vollständigkeit“ der Faktoren und Merkmale näher zu kommen, ergänzt durch nachfolgend aufgezeigte, erweiternde Aspekte. Als „Voraussetzungen“ für Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht nennt Ditton „**Bedingungen**: Strukturen, Finanzen, Personal, Materialeinsatz und In-

tentionen: Bildungsziele, Lehrpläne, Haltungen, Einstellungen, Leistungen“ (Ditton 2000, S. 79 – Hervorh. i. Orig.). Als „primäre Merkmale und Prozesse in Schulen und Unterricht“ bezeichnet er einerseits „**schulische Merkmale und Prozesse:** Schulkultur, Schulmanagement, Kooperation und Koordination, Personalentwicklung“ und andererseits „**Unterrichtsmerkmale und Prozesse:** Qualität des Lehrens und Lernens, Adäquatheit der Lehrinhalte und –materialien“ (ebd. S. 79 – Hervorh. i. Orig.). Unter „Ergebnisse“ vereint er „**Wirkungen (Outputs):** Bildungsziele, Leistungen, Einstellungen“ und „**langfristige Wirkungen (Outcomes):** beruflicher Erfolg, gesellschaftlich - soziale Teilhabe als relevante Faktoren von Schulqualität“ (Ditton 2000, S. 79 - Hervorh. i. Orig.). In dieser komplexen Auflistung finden sich auch Merkmale, die schwer messbar erscheinen und doch wichtig für die Qualität von Bildungsprozessen, im Sinne der „Qualität als Transformation“⁵³, sind.

Als System von Qualität in der Ausbildung verwenden Fehring und Windelband ebenfalls die bereits bekannten Dimensionen „Input-, Prozess-, und Outputqualität“ und die Outcome – Qualität. Die Inputqualität umfasst die organisatorischen, gesetzlichen, sachlichen und personellen Rahmenbedingungen der Ausbildung. Die Prozessqualität beschreibt den Lehr/Lernprozess, deren Einflussfaktoren, die Ausbildungsinhalte, Methoden u.Ä. Die Note der Abschlussprüfung oder das „Ergebnis“ der Ausbildung ist die Outputqualität und die Outcomequalität beschreibt die Verwertbarkeit des Abschlusses am Arbeitsmarkt und die dadurch bestehenden Karrierechancen (vgl. Fehring/ Windelband 2008, S. 2f). Fehring, Windelband sehen in der aktuellen Diskussion eine Verschiebung der Prioritäten, weg von der Input- und Outputorientierung hin zu prozess- und vor allem zu outcomeorientierter Qualität. Dieser Paradigmenwechsel findet sich ja auch, wie schon beschrieben, in der Schulqualitätsdiskussion. Dabei spielt die Vorgabe von Standards eine große Rolle in den Gesprächen (vgl. ebd. S. 3). Fehring, Windelband verwenden eine Definition für die Konkretisierung von Qualität der betrieblichen Ausbildung: „Qualität in der betrieblichen Ausbildung bedeutet die Sicherstellung hoher Qualität der Ausbildungsprozesse dahingehend, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen. Das bedingt

⁵³ Vgl. Kap. 2.2.2.2

eine hohe Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität [...]“ (Scheib/ Spöttel/ Windelband 2008, S. 36 In: Fehring/ Windelband 2008, S. 4). Diese Definition könnte auch mit den Begriffen der theoretischen Ausbildung gefüllt werden, weswegen sich eine nähere Betrachtung lohnt. In dieser Definition finden sich zwei sehr interessante Passagen wieder, die kurz in den Mittelpunkt gestellt werden, auch wenn in dieser Arbeit die theoretische Ausbildung im Fokus des Interesses liegt und der praktische Teil der beruflichen Ausbildung nur „sekundär“ am Rande behandelt wird. Zum einen, wenn von „*relevanten beruflichen...*“ gesprochen wird, muss davon ausgegangen werden, dass Relevanz mit Inhalten versehen ist und die Auszubildenden, aber auch die Ausbilder genau darüber informiert sind, welche Arbeitsaufgaben oder auch theoretischen Inhalte für den Beruf relevant sind. Der zweite zu erörternde Punkt betrifft die Fehlerfreiheit. Diese Definition impliziert „Qualität als Perfektion“ (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 22⁵⁴) und diese setzt wieder, nach der Beschreibung von Harvey und Green, Präventivmaßnahmen zur Fehlervermeidung voraus. Diese könnte man dann in den einzelnen Qualitätsdimensionen finden, die nicht von ungefähr angegeben werden, sondern genau um die erwünschte Qualität zu erhalten, braucht es alle Bereiche und deshalb werden sie ausdrücklich erwähnt. Gonon nennt als weitere Dimension, die es hinzuzufügen gibt, noch die „Transferqualität“, die „pädagogisch erwünschte Ziele ausweist“ (Gonon 2008, S. 97). Dies verweist darauf, dass Berufsausbildung sich nicht nur auf das Vermitteln von berufsspezifischen Fertigkeiten beschränken kann, wenn von Qualität oder Qualifikation in einer Ausbildung gesprochen wird. Dies ist auch der Begriff, der von Terhart im Zusammenhang mit Bildung und Qualität als „der!“ Qualitätsbegriff speziell für den Bildungsbereich genannt wurde und den es auch in der Ausbildungsqualität einzuführen gilt⁵⁵.

⁵⁴Weitere Ausführungen dazu in dieser Arbeit Kap. 2.2.2.2

⁵⁵ Im Rahmen der analytischen Bestimmungsversuche von Terhart in Kap. 2.2.2.2 erläutert

2.3.2 Qualitätsarbeit auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Ausbildungssystems

Gonon (2008) sieht die Qualitätsdimensionen auf die Mikro-, Meso- und Makroebene⁵⁶ aufgeteilt, anhand dieser Ebenen erfolgt die Darstellung. Er beschreibt unter Mikroebene den Unterricht, die einzelne Schule als Mesoebene und die übergeordneten (rechtlichen, politischen etc.) Vorgaben auf Landes- oder Bundesebene als Makroebene (vgl. Gonon 2008, S. 97ff). Die Qualität in der beruflichen Bildung handelt ebenso auf diesen Ebenen, wodurch wieder der bereits angesprochene Mehrebenenblick (vgl. Dubs 2004) nötig wird, um die Komplexität zu bedenken. Für die Berufsausbildung kommt noch die Verbindung der beiden Lernorte Theorie und Praxis hinzu, welche Qualitätsarbeit noch komplexer gestalten.

Die folgenden Beispiele sollen aufzeigen, welche Maßnahmen oder Aspekte auf den bereits mehrfach genannten Ebenen des Schulsystems, welche als bedeutsam für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung angesehen werden, gesetzt werden. Obwohl in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die einzelne Schule bzw. Ausbildungsstätte gelegt wird, werden die Maßnahmenmöglichkeiten überblicksartig auf allen Ebenen kurz dargestellt um nochmals darzulegen, dass in der Einzelschule an Qualität gearbeitet werden kann und soll, aber die anderen Ebenen berücksichtigt werden müssen, weil sie einander beeinflussen bzw. manchmal bedingen.

Ditton nennt Faktoren auf der Schulebene, die für die Qualität einer Schule bedeutend sein dürften, die einander beeinflussen und in Beziehung zueinander stehen. Durch die graphische Darstellung wird das Zusammenwirken der Faktoren verdeutlicht.

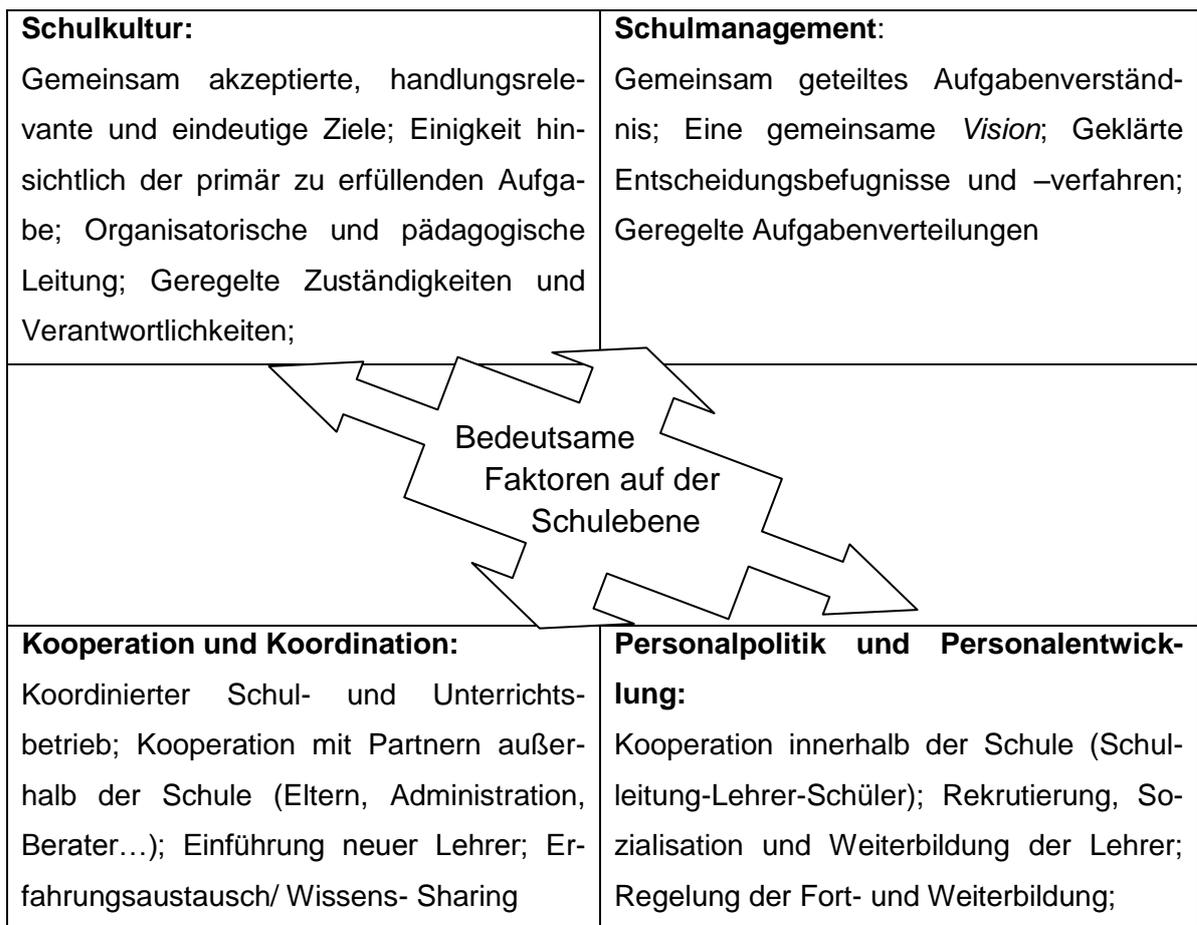


Abbildung 3 Bedeutsame Faktoren auf Schulebene nach Ditton 2000 (S. 85) adapt. M. St.-K.

Diese Faktoren sollten bei der Qualitätsarbeit, so argumentiert Ditton, berücksichtigt werden. Wenn später von Merkmalen einer „guten“ Schule gesprochen wird, sind diese Faktoren meist als eine Art Überbegriff zu finden. Das untermauert die Argumentation, diese Faktoren als bedeutsam zu betrachten. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass, wenn alle diese Bedingungen und Faktoren erfüllt wären, eine Schule statisch von guter Qualität wäre. Vielmehr braucht es dann Instrumente zur Kontrolle und Sicherung dieser Qualität. Dies bedeutet auch, auf externe oder interne Evaluierungen zurückzugreifen, bei Vergleichsuntersuchungen mitzuarbeiten oder auch an Forschungsprogrammen teilzunehmen, die helfen, wissenschaftliche Daten über Qualität an Schule zu sammeln und Verfahren zur Bewertung zu entwickeln (vgl. Ditton 2000, S. 87ff).

Maßnahmen auf der Schulebene können Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräche sein, Benchmarking oder ein Schulprogramm. Im Rahmen von Benchmarking ist es einer Schule möglich ihre Leistungen, Ergebnisse, Entwicklungen

darzustellen und Vergleiche mit anderen Schulen anzustellen (vgl. Eder et al 2002, S. 34f). Wobei diese mit Vorsicht anzusehen sind und eher dem Streben nach Verbesserungsmöglichkeiten dienen sollten, als einem direkten „Leistungsvergleich“⁵⁷. Ditton (2008) warnt in diesem Zusammenhang vor einer „simplen Wettbewerbs- und Rankingmentalität“ (Ditton 2008, S. 50).

Als Beispiele von qualitätssichernden und -entwickelnden Maßnahmen auf der Ebene des Unterrichts nennt Eder das Individualfeedback⁵⁸ an Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen oder durch die Schulleitung und die Weiterentwicklung und Verbesserung der Leistungsfeststellungen oder der Unterrichtsmethoden. Eder schätzt gerade das Unterrichtsfeedback als eine wichtige Komponente für den beruflichen Fortschritt und die Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Wichtig bei all den gesetzten Maßnahmen sei die kritische Selbstkontrolle und Evaluierung der Maßnahmen (vgl. Eder et al 2002, S. 32f), wie auch schon von Terhart betont und in Kapitel 2.2.2.2 bereits erläutert, sei es wichtig, aus Ergebnissen der Qualitätsarbeit Konsequenzen zu ziehen (vgl. Terhart 2000, S. 827).

Die Qualität des Gesamtsystems bedeutet, dass ausreichende und angemessene Ausstattung für die Teilsysteme bereitgestellt wird und hochqualifizierte Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt sind. Es bedeutet auch die Erfüllung gesellschaftlicher Ansprüche an das Bildungssystem, wie eine große Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten und große Versorgungsdichte an Schulen (vgl. Eder et al 2002, S. 25). Beispielhaft für die Qualitätsarbeit auf der Systemebene, wobei im österreichischen Schulsystem die Landes- und Bundesebene Entscheidungsmöglichkeiten haben, die hier aber „vermischt“ aufgezeigt werden, da eine Trennung nicht relevant für die vorliegende Arbeit ist, seien die Evaluierung von Schulprogrammen, die Erstellung von Bildungsplänen, die Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen und das Entwickeln von Qualitätsindikatoren und Führen einer Bildungsstatistik, genannt (vgl. Eder et al 2002, S. 37ff).

⁵⁷ Siehe dazu auch Beiträge der Forschung in Bezug auf Vergleichen von einzelnen Schulen weiter unten

⁵⁸ Eder meint damit die Rückmeldung von Schülerinnen, Schülern an ihre Lehrpersonen in schriftlicher oder mündlicher Form oder die Unterrichtsbegleitung durch Kolleginnen, Kollegen, die Direktorin oder den Direktor, die dann Feedback zum jeweiligen Unterricht geben (vgl. Eder et al 2002, S. 32f).

2.3.3 Verschiedene Perspektiven

Wie bereits in vorigen Abschnitten aufgezeigt ist auch Schul- und Ausbildungsqualitätsbestimmung ein Aushandlungsprozess zwischen den Anspruchsgruppen und damit auch durch Werte, Haltungen, Erfahrungen und Ansprüche bestimmt. Die jeweilige Perspektive verändert die Vorstellung, was Qualität in der Schule im Sinne einer „guten“ Schule oder einer „guten“ Ausbildung ausmacht. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist dies eine andere als aus dem Blickwinkel von Lehrerinnen und Lehrern oder aus bildungspolitischer Sicht ergeben sich nochmals andere Aspekte (vgl. Aurin 1991, S. 64). „Je nach Standpunkt des Betrachters wird unter Qualität unterschiedliches verstanden.“ (Burkard 2006, S. 1) Genau darin liegt eines der Hauptinteressen dieser Arbeit, den Standpunkt der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Vorstellungen zu Qualität von Schule und Ausbildung in das Zentrum der Betrachtung zu stellen. Qualität in Schule und Ausbildung könne nicht mit universeller Gültigkeit bestimmt werden (vgl. Aurin 1991, S. 64). Die Perspektiven von und auf „handelnde Personen“ wie Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler oder auch Qualität aus der Sicht des Schulsystems - wie auch von Fend gefordert – sollen im kommenden Abschnitt Beachtung finden⁵⁹. Dabei kann die Bedeutung der Schülerinnen- und Schülerperspektive von „guter“ Schule nach Bocka (2003), die Haselböck in ihrer Diplomarbeit zitiert, folgendermaßen begründet werden. Die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler sollen deshalb beachtet werden, weil sie einerseits Adressanten des Unterrichts sind, aber Unterricht und Schule auch mitgestalten, sie die Perspektive auf Schule und Unterricht komplettisieren und auch anders beschreiben als Erwachsene. Außerdem wird dadurch Demokratie und Mitbestimmung gelebt und vorgelebt und damit, so lässt sich diese Partizipation ebenso argumentieren, über den bestehenden Fächerkanon hinaus, der Bildungsauftrag ernst genommen (vgl. Bocka 2003, S. 41-45 In: Haselböck 2008, S. 30f). Der aktive Beitrag der Schülerinnen und Schüler zu Qualität in der Schule ist in dieser Komplexität von großer Bedeutung und kann durch die Beteiligung am Prozess hervorgehoben werden⁶⁰ (vgl. Posch/ Altrichter 1997, S. 132).

⁵⁹ Die Perspektive der Eltern wird hier nicht beschrieben, da Schülerinnen und Schüler einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule bereits junge Erwachsene sind und es kaum Berührungspunkte zwischen Schule und Eltern gibt und somit keine Relevanz für die vorliegende Arbeit besteht.

⁶⁰ Dies intendiert auch die vorliegende Arbeit!

Im Rahmen eines schottischen Projekts⁶¹ wurden Fragen zu Merkmalen schulischer Qualität gesammelt. Posch und Altrichter fassten die Fragen auf der Q.I.S.⁶² Homepage zusammen. Während Schülerinnen und Schüler folgende Fragen als Qualitätsmerkmale sehen:

- „If you don't understand something will the teacher help you?
- Can the teacher control the class?
- Can the teacher take a joke?
- Do you get punished for things you didn't do?
- Do teachers apologise when they are in the wrong?
- Do teachers pick on you or treat you all the same?“ (Posch/ Altrichter o.J., o.S.),

stellen Lehrerinnen und Lehrer Fragen zu anderen Dimensionen von Schulqualität, z.B.:

- „Is the school environment pleasant to work in?
- Is there a climate of discipline?“ (Posch/ Altrichter o.J., o.S.).

Anhand der hier aufgezeigten Fragen wurde wieder die Verschiedenartigkeit von Perspektiven hinsichtlich der Qualität von Schule deutlich, da andere Prioritäten und Merkmale genannt werden. Harvey und Green schlussfolgern demgemäß, dass wir uns von einer Definition von Qualität verabschieden sollten, weil die jeweilige Definition interessensabhängig sei, so sollen von der bestimmten Interessensgruppe genaue Kriterien festgelegt werden, wie der jeweilige Qualitätsbegriff zustande kommt (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 36).

⁶¹ The Scottish Office 1992; weiters wurden Eltern, Schulleitung befragt – deren Perspektiven werden hier nicht zitiert.

⁶² Q.I.S.: Qualität in Schule, ist ein Projekt des BMUK und wird in einem späteren Kapitel noch erörtert; www.qis.at

2.3.4 Studienergebnisse zu Schul- und Ausbildungsqualität

In vielen Publikationen wird die Prozesshaftigkeit und Dynamik von Qualität und auch die Unterschiede der jeweiligen Schulen hervorgehoben, weswegen auch verschiedenste „Fallstudien“ von Einzelschulen in der Literatur aufscheinen (vgl. beispielsweise Dubs 2004, Altrichter 1994, Eder 2002 u.v.m.). Die Darstellung einiger ausgewählter Studien zum Thema Schulqualität wird aufzeigen, wie vielfältig die Zugänge der Forscher zu diesem Thema sind, welche Indikatoren und Variablen mit Schulqualität verbunden werden und wie komplex sich manche Untersuchungen darstellen. Ergänzt werden die Schulqualitätsuntersuchungen von einer aktuellen Studie zum Thema Ausbildungsqualität. Anhand der Ergebnisse sollen wertvolle Rückschlüsse auf das vorliegende Thema und die Fragestellungen möglich sein.

Das Messen und Einbeziehen von Wirkungen ist ein wichtiger Aspekt in der „School Effectiveness“ Forschung⁶³ (vgl. Specht 1994, S. 22). Thonhauser (1996) beruft sich dabei auf Beiträge und Forschungsarbeiten zum Thema Schulqualität wie „Fünftehtausend Stunden“ von Michael Rutter und Mitarbeitern (1980), deren Ziel es war, die Wirksamkeit von zwölf Londoner Sekundarschulen zu ermitteln⁶⁴. Wirksame Schulen haben, und das war eines der zentralen Ergebnisse dieser Studie, so etwas wie ein „Ethos“. Unter diesem Begriff ist das allgemeine soziale Klima in der Schule zu verstehen. Es macht das „Individuelle“ einer Schule aus und beeinflusst alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und auch alle Schülerinnen und Schüler⁶⁵ (vgl. Mangl 2003, S. 29). Schulen können unter ähnlichen Rahmenbedingungen verschiedene Qualität erreichen, die kaum von finanziellen Ressourcen oder Ausstattung abhängig sind, sondern sie wer-

⁶³ Haselböck (2008) zitiert Büeler (1996), der zwischen der eher im angelsächsischen Raum verwendeten „School effectiveness research“ als „systematische Überprüfung bestimmter fachlicher Leistungen“ (Büeler 1996, S. 137) indem der Qualitätsbegriff eher eng gefasst ist und der „Schulqualitätsforschung“ der deutsch-französischen Länder, wo der Qualitätsbegriff mit „einer breiteren Palette von Merkmalen“ (Büeler 1996, S. 136) zu finden ist, unterscheidet (vgl. Haselböck 2008, S. 18f).

⁶⁴ Dabei wurden verschiedene Faktoren wie die Unterrichtsleistungen, Verhaltensweisen, die Abwesenheiten der Schülerinnen und Schüler und die Erledigung der Hausaufgaben erfasst und mittels Fragebogen, Interviews und teilnehmender Beobachtung das Unterrichts- und Schulleben erhoben.

⁶⁵ Als Ergebnisse über eine erfolgreiche Schule wurde festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler weniger abwesend sind, ein positives Verhalten innerhalb- und außerhalb der Schule aufweisen, Hausaufgaben erledigen und insgesamt hohe Schulleistungen erbringen (vgl. Aurin 1991, S. 66f).

den durch dieses „Ethos“ zu wirksamen Schulen (vgl. Thonhauser 1996, S. 413). Posch und Altrichter sprechen von „'weichen' Qualitätskriterien“, die eher „'atmosphärischen' Charakter“ haben (Posch/ Altrichter o.J., o. S. – Hervorh. i. Orig.). Specht fasst das „Ethos“ einer guten Schule nach Rutters Studie als „ein in sich zusammenhängendes Muster von Struktur- und Prozeßvariablen“ (Specht 1994, S. 24) zusammen:

- „ - eine deutliche und für jeden spürbare normative Betonung der Bedeutung des Lernens und guter schulischer Leitungen;
 - ein klar strukturierter Unterricht, in dem wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet wird;
 - eine schülerzentrierte Atmosphäre, in der eher Lob als Tadel als Sanktionsmittel Verwendung finden, und in der die Schüler sich als Personen akzeptiert fühlen;
 - Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme von Mitverantwortung für Schüler;
 - geringe soziale Fluktuation, sowohl im Lehrkörper als auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen;
 - enge Zusammenarbeit und Wertkonsens im Kollegium;“
- (Specht 1994, S. 24)

Rutter und Mitarbeiter betonten, dass die Schulausstattung oder äußerliche Faktoren kaum Einfluss auf das Ergebnis hatten (vgl. Specht 1994, S. 25).

Eine Studie von Mortimore⁶⁶ und Mitarbeitern (1987) bestätigte viele Aspekte der Untersuchung von Rutter und seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Dabei wurden zwölf Faktoren identifiziert und damit ein Bild einer wirksamen Grundschule gezeichnet. Der erste genannte Faktor ist eine engagierte Schulleitung, die manche Aufgaben an eine stellvertretende Schulleitung delegiert und so Verantwortung auch aufteilt. In einer erfolgreichen Schule wird das Lehrpersonal in schulpolitische und das Schulleben betreffende Entscheidungen mit einbezogen. Der Schulalltag ist genau geplant, er ist für Schülerinnen und Schüler genau vorgegeben, innerhalb dieses Rahmens gibt es aber genug Freiräume, in denen sie arbeiten können. Die Lehrpersonen vermitteln den Schülerinnen und Schülern Begeisterung und Interesse, fordern sie heraus Lösungen zu finden, kreativ zu sein und stellen hohe Erwartungen an sie. Die schulische Umgebung ist auf das konzentrierte Arbeiten ausgerichtet und Lehrerinnen und Lehrer haben mehr Zeit für ihre pädagogisch didaktische Aufgabe und weniger mit Routineaufgaben zu

⁶⁶ Mortimore Peter arbeitete bereits an der Studie von Rutter mit. In seiner Untersuchung wurden 50 Grundschulen erforscht und die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sorgfältig berücksichtigt, da dies einer der Kritikpunkte an der Studie von Rutter war (vgl. Thonhauser 1996, S. 414).

tun. Schülerinnen und Schüler wenden ihre Aufmerksamkeit einem Curriculumbereich zu und haben deutlich bessere Lernfortschritte, als wenn mehrere Curriculumbereiche vorgetragen werden. Ein weiterer Schlüsselfaktor sei die Kommunikation von Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern, wobei ein wichtiger Punkt die Ausgeglichenheit zwischen einzelnen Schülern und der gesamten Klasse zu sein scheint. Das Führen von Schülerberichten über die Lernerfolge und Fortschritte zeigte ebenfalls positive Ergebnisse, was die Wirksamkeit einer Schule betrifft. Die elterliche Mithilfe wurde ebenso positiv aufgezeigt. Als letzter Punkt wurde das positive Schulklima herausgehoben. Dies zeigt sich an einer angenehmen Atmosphäre, einer auf Lob und Anerkennung Wert legenden Lehrerschaft, die Freude am Unterrichten zeigt und auch außerschulische Aktivitäten organisiert (vgl. Mortimore/ Sammons et al 1987, S. 35-38 In: Aurin 1991, S. 69f). Thonhauser merkt zu dieser Untersuchung an, dass sich die Ergebnisse zwar in vielen Merkmalslisten wiederfinden, jedoch eine „Verallgemeinerung der Ergebnisse auf andere Schultypen und Schulen unter anderen Systembedingungen nicht ohne weiteres zulässig ist“ (Thonhauser 1996, S. 414).

Eine aktuelle Publikation zum Thema Ausbildungsqualität kommt vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das eine quantitative Umfrage unter Teilzeitberufsschülerinnen und Teilzeitberufsschülern zur „Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden“ veröffentlicht hat. Es sollte untersucht werden, welche Qualitätsaspekte von den Auszubildenden als wichtig angesehen werden und wie weit ihre Qualitätsansprüche in der Schul- und Betriebsrealität erfüllt werden. Dazu wurden 6000 Jugendliche im zweiten Lehrjahr aus 15 Berufsgruppen in sechs Bundesländern mittels Fragebogen befragt. Der Untersuchung wurde ein „Qualitätsmodell“ zugrunde gelegt, welches Input-, Prozess- und Outputqualität erfassen soll. Das Qualitätsmodell konzentrierte sich sehr auf die betriebliche Ausbildung und die Koordination zwischen Betrieb und Schule, bezog aber auch, und deshalb wird es in dieser Arbeit besprochen, den berufsschulischen Teil mit ein⁶⁷. Die Bereiche, die für Input- und Prozessqualität abgefragt wurden, sind die „Organisation und Lernortkooperation“, „Inhalte und Methoden“,

⁶⁷ Zusätzlich wurden Aspekte aus jugendsoziologischer Sicht berücksichtigt, die bei einer Qualitätsbeurteilung der Jugendlichen für bedeutsam gehalten werden. Das „Lernklima“ wurde in das Qualitätsmodell mit einbezogen, weil es Ausbildungsqualität beeinflusst, es ist jedoch, schränken die Studienautorinnen und Studienautoren ein, so wie die jugendspezifischen Aspekte, nur bedingt steuerbar und zu beeinflussen.

„Materielle Bedingungen“ und „Eignung und Verhalten der Ausbilder und Lehrer“ und beinhalteten jeweils verschiedene Kriterien und Merkmale, die den Bereich repräsentieren sollen (vgl. Beicht/ Krewerth 2008, S. 3f). Für die Outputqualität werden die (zu erwartenden⁶⁸) Ausbildungsergebnisse herangezogen (vgl. ebd., S. 3f). Die Auszubildenden beurteilten einerseits die „Wichtigkeit“ der einzelnen, angegebenen Kriterien und sollten dann andererseits eine Einschätzung vornehmen, inwieweit diese Kriterien in ihrer Ausbildung erfüllt sind bzw. erreicht werden. Von den Ergebnissen werden in der Folge nur jene genannt, die sich auf die theoretische Ausbildung beziehen, da es in der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig auch um die Theoretische Ausbildung geht und somit ermöglicht, Ergebnisse zum Vergleich heranzuziehen.

Als wichtigstes Qualitätskriterium sehen die befragten Berufsschülerinnen und Berufsschüler das Lehrpersonal in der Berufsschule an. Diese sollen verständlich erklären können und den von ihnen vorgetragenen Stoff „selbst gut beherrschen“, dies wird im zweiten Teil der Befragung, wo es um die Realität geht, als großer Mangel gedeutet. Wichtig scheint den Auszubildenden auch eine respektvolle Behandlung durch Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule, aber auch im Betrieb (vgl. Beicht/ Krewerth 2008, S. 5ff).

Nachfolgend sind die einzelnen Qualitätsbereiche aufgelistet und die von den Auszubildenden als am wichtigsten genannten Kriterien für die Ausbildungsqualität dazu vermerkt:

„*Organisation und Lernortkooperation*“: Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Berufsschule und Betrieb;

„*Inhalte und Methoden*“: selbstständige Planung und Durchführung der Arbeit durch die Auszubildenden selber und Einbindung in größere Aufgaben, ausreichende Übungszeit und Toleranz bei Fehlern und der Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen wird ebenso als Qualitätsmerkmal hoch eingeschätzt;

„*Eignung und Verhalten der Ausbilder und Lehrer*“: die fachliche Kompetenz und der respektvolle Umgang;

„*Materielle Bedingungen*“: Lernmedien und technische Ausstattung auf dem neuesten Stand und ein guter Zustand der Räumlichkeiten; (vgl. Beicht/ Krewerth 2008, S. 10 – Kursiv M. St.-K.). Diese Merkmale oder Kriterien, die hier angeführt

⁶⁸ Die Bewertung der Outputqualität ist in dem vorliegenden Bericht noch nicht behandelt.

sind, lohnt es sich beim empirischen Teil dieser Arbeit noch einmal heranzuziehen, da diese sich durch die Spezifikation auf Ausbildung doch von den Merkmalen z.B. von „guter“ Schule unterscheiden und sie sinnvoll ergänzen.

Aus dem vorliegenden Bericht geht nicht hervor, ob die einzelnen Kriterien und Merkmale genau definiert wurden (z.B. „gute“ Beherrschung der Lerninhalte durch Berufsschullehrer, „guter“ Zustand der Räumlichkeiten) oder ob die befragten Auszubildenden sich darunter selber etwas vorstellen sollten/mussten – das würde ev. auch die Heterogenität der Ergebnisse mit erklären.

Die Bewertungen zwischen den einzelnen Qualitätsmerkmalen und den verschiedenen Berufsausbildungen sind sehr heterogen, das ist wichtig bei der Einschätzung der Ergebnisse. Deshalb sehen die Autoren auch Bedarf an der genauen Analyse der Unterschiede. Einerseits in der Identifizierung der Stärken und Schwächen der einzelnen Berufsausbildungen, andererseits auch im Finden von Anforderungen der Auszubildenden nach dem Geschlecht oder anderen persönlichen Merkmalen aufgeschlüsselt. Zuletzt müssen auch, so Beicht und Krewerth, die Auswirkungen der einzelnen Aspekte genauer untersucht werden (vgl. Beicht/ Krewerth 2008, S. 14).

Um aus einer anderen Perspektive Erkenntnisse zu gewinnen, hat das BIBB im Rahmen einer Expertenmonitor-Umfrage die Merkmale guter Ausbildungspraxis bei Fachleuten aus dem Bereich der beruflichen Bildung erhoben (vgl. Krewerth/ Eberhard/ Gei 2008, S. 1ff). Es wurde das gleiche Qualitätsmodell mit den Kriterien herangezogen wie bei den Auszubildenden. Die Expertinnen und Experten⁶⁹ sollten die Wichtigkeit der im Modell enthaltenen Kriterien einschätzen. Die kurze Übersicht zeigt die als am wichtigsten genannten Kriterien (wobei wieder der Schwerpunkt der hier genannten Ergebnisse auf der theoretischen Ausbildung liegt):

„Organisation und Lernortkooperation“: Gespräche mit den Auszubildenden, wie sie mit der Ausbildung zurechtkommen, regelmäßiger Berufsschulunterricht, Behandlung betrieblicher Inhalte in der Schule;

⁶⁹ 355 Personen haben sich daran beteiligt, sie stammen aus Betrieben, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Forschungseinrichtungen, Berufsschule und sonstigen Einrichtungen (vgl. Krewerth/ Eberhard/ Gei 2008, S. 1f).

„*Inhalte und Methoden*“: einbeziehen in größere Aufgaben, Akzeptanz von Fehlern bei neuen Tätigkeiten, selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeiten durch die Auszubildenden;

„*Eignung und Verhalten der Ausbilder und Lehrer*“ : verständliche Erklärungen der Inhalte durch Berufsschullehrer, Beherrschung der Lerninhalte durch die Berufsschullehrer;

„*Materielle Bedingungen*“: diese werden als insgesamt nicht so relevant für eine gute duale Ausbildung erachtet, wobei die „technische Ausstattung der Schule auf dem neuesten Stand“ als noch am wichtigsten betrachtet wird (vgl. Krewerth/ Eberhard/ Gei 2008, S. 4ff);

Als wichtigster Qualitätsbereich wird von den Expertinnen und Experten die „*Eignung und das Verhalten der Ausbilder und Lehrer*“ mit Kriterien, die sich auf fachliche und didaktische Qualifikationen und das Verhalten des Ausbildungspersonals beziehen, bewertet (vgl. Krewerth/ Eberhard/ Gei 2008, S. 4ff). Obwohl Übereinstimmungen bei den verschiedenen Perspektiven festzustellen sind, zeigen die Ergebnisse⁷⁰, dass es wichtig ist, Qualitätsmerkmale, wie schon verschiedentlich angesprochen, multiperspektivisch und mehrdimensional zu untersuchen, denn, und auch das wurde mehrmals betont, nur dann lässt sich Qualität einschätzen und auch systematische Qualitätsarbeit durchführen. Wenn Auszubildende von Qualitätsmerkmalen ihrer Ausbildung sprechen, meinen sie mitunter, auch bei manchen Übereinstimmungen, etwas anderes als ihre Ausbilder, wie die vorangegangenen Beispiele verdeutlichen.

Thonhauser typisiert Forschungen zur Erfassung von Schulqualität und reiht die folgende in die „*Untersuchungen zentraler Merkmale*“ ein (Thonhauser 1996, S. 406 – Kursiv i. Orig.)⁷¹. Damit gehören sie auch zu jenen Untersuchungen, bei denen Terhart vom „Ausschnittcharakter“ (Terhart 2000, S. 818, siehe dazu Kap. 2.2.1.3) spricht, den auch Thonhauser in Folge kritisch betrachtet.

⁷⁰ In dieser Arbeit werden nicht alle Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, da es in Teilbereichen auch um Wertorientierung der Auszubildenden und um Konfliktfelder und deren Lösungsansätze in der dualen Ausbildung ging, die im Rahmen dieser Arbeit nicht relevant erscheinen.

⁷¹ Weitere Typen nach Thonhauser: Outlier Studies, Einordnung auf einem Kontinuum der Schulqualität, Fallstudien, Schulporträts, Evaluation von besonderen Programmen und die bereits genannte Untersuchung zentraler Merkmale (vgl. Thonhauser 1996, S. 404).

Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern, Studierenden oder Auszubildenden mit Schule oder Ausbildung wird in der Literatur als eine Variable für Qualität angesehen. Damit gilt das Erfragen der Zufriedenheit von Schülern und Schülerinnen als ein Instrument im Qualitätsmanagement. Dabei wird die sogenannte „Kundenperspektive“ in den Mittelpunkt gerückt, wobei es schwierig ist, den Kundenbegriff im Bildungswesen auf Schülerinnen und Schüler anzuwenden (vgl. Altrichter/ Posch 1999, S. 36). Eine österreichische Untersuchung von Eder (1994) beleuchtet die Qualität der Schule von dieser Seite. Er untersuchte das Schul- und Klassenklima in einer breit angelegten Längsschnittstudie. Eder erfragte das Schulerleben von über 4000 Kindern zwischen der 4. und 12. Schulstufe anhand von Merkmalen wie Wohlbefinden in und Zufriedenheit mit der Schule, Schulangst und psychische oder psychosomatische Belastungen durch die Schule. Weiters erforschte er, unter welchen individuellen Bedingungen subjektiv erlebte Schulqualität entsteht. Welche Merkmale von Schul- und Klassenumwelt die Schulqualität beeinflussen, war eine weitere Frage, die es in der Untersuchung von Eder zu beantworten galt. Die Erwartungen und Wünsche der befragten Schülerinnen und Schüler sowie Veränderungsvorschläge waren der letzte Teil der Untersuchung (vgl. Eder 1996, S. 320f). Nach dieser Untersuchung haben Schülerinnen und Schüler Wünsche und Bedürfnisse, die sich in vier große Kategorien unterteilen lassen, deshalb unterscheidet Eder:

- (1) *„Die allgemeine Qualität der Schule als Arbeits- und Lebensort“*: Gestaltung und Ausstattung der Klassenräume und Arbeitsplätze, aber auch der Schule insgesamt;
- (2) *„Die Ebene des Unterrichts“*: Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, Zeiteinteilung und Unterrichtsmethodik und partizipative Unterrichtsformen;
- (3) *„Die Ebene der Leistungsfeststellung und Beurteilung“*: Anzahl und Vorbereitung auf Prüfungen, aber auch die Alternativen zu gebräuchlichen Leistungsbeurteilungen;
- (4) *„Die Ebene der Schüler-Lehrer-Interaktion“*: Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler, individuelle Angebote, Rückmeldungen und Maßnahmen für „schlechte LehrerInnen“;

(Eder 1996, S. 340 – Kursiv M. St.-K.)

Eder leitet daraus **„Maßnahmen zur Sicherung bzw. Verbesserung von Schulqualität“** (Eder 1996, S. 341 – Hervorh. i. Orig.) ab. Schule soll neben dem Lernort ein Lebensort für Schülerinnen und Schülern darstellen und das muss

auch in der Ausstattung sichtbar sein⁷². In der Beschreibung einer „Traumschule“ stehen die Veränderung der Schulräume und der Schulumgebung in einer zentralen Position in Aufsätzen von 10jährigen Schülerinnen und Schülern⁷³. Dies stellt einen Unterschied zu den Ergebnissen von Rutter und Mitarbeitern und auch zu den Untersuchungen von Posch und Thonhauser dar, wo die Ausstattung keine wichtige Rolle bei der Beurteilung der Qualität von Schule darstellte. Vor allem ältere Schülerinnen und Schüler erwarten ergonomische, ihrer Körpergröße entsprechende Sitzmöbel und Tische und mehr Mitsprachemöglichkeiten in verschiedenen Bereichen des Schullebens⁷⁴. Gewisse Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf Fächer und Mitspracherechte bei Schul- oder Lehrerauswahl würden eine „relativ zuverlässige Maßnahme zur Steigerung von Schulqualität“ darstellen (Eder 1996, S. 342). Wichtig erscheinen ihm auch die Feed - Back - Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht. Dadurch entstünden Diskussionen in den Schulen, die wiederum zur Qualitätssteigerung genutzt werden könnten. Als letzten Punkt betont Eder nochmal die Wichtigkeit der Miteinbeziehung von Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern in Entscheidungen, die für Schülerinnen und Schüler wichtig sind, er nennt als Beispiele den Stundenplan, Regelung von schulfreien Tagen oder Pauseneinteilung (vgl. Eder 1996, S. 343). Thonhauser bemängelt an dieser Untersuchung, dass sie sehr „systemorientiert“ ist, sodass die nähere Betrachtung einzelner Schulen nicht möglich ist, was aber auch, so schränkt Thonhauser ein, nicht intendiert war. Ebenso merkt er kritisch an, dass aufgrund fehlender Beobachtungen der Einfluss von Prozessvariablen kaum darstellbar ist. Insgesamt bemerkt er, wie schwierig es ist, trotz „beachtlicher Qualität“ alle Faktoren und Einflussgrößen von Schulqualität zu berücksichtigen (vgl. Thonhauser 1996, S. 416).

⁷² 44% der Schülerinnen und Schüler beklagen die Unbequemlichkeit der Ausstattung und den daraus resultierenden häufigen Wechsel der Sitzhaltung, 27% klagen über häufige Rückenschmerzen, 35% über Kopf-, Nacken – und Schulterschmerzen. Dafür wird die geringe Qualität der Arbeitsmöbel verantwortlich gemacht (vgl. Eder 1996, S. 329).

⁷³ Eder und Mitarbeiter werteten 800 Aufsätze von 10jährigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der „österreichischen Kindheitsuntersuchung“ (Wilk & Bacher 1994) aus. Die Kinder sollten ihre „Traumschule“ beschreiben (vgl. Eder 1996, S. 337).

⁷⁴ Im Rahmen einer „Befindensuntersuchung“ (offene Angaben der Schülerinnen und Schüler am Ende der Befragung) wurden 160 Fragebögen von Schülerinnen und Schülern der 5. – 12. Schulstufe ausgewählt und die Veränderungswünsche in groben Kategorien zusammengefasst. Ältere Schülerinnen und Schüler wollen in mehr als 26% eine bessere Ausstattung der Klasse und explizit in 21,3% der Körpergröße entsprechende Sitzmöbel und Tische, daneben fordern 12% mehr Mitsprachemöglichkeiten in verschiedenen Bereichen des Schullebens (vgl. Eder 1996, S. 339).

Zur Zufriedenheit von Auszubildenden, als eine Variable für Qualität in der Ausbildung, hat Plüss eine Untersuchung durchgeführt. Im Rahmen ihrer Masterthesis entwickelte sie ein Messinstrument für die Zufriedenheit von Studierenden in der Pflegeausbildung. Sie hat damit einen Teilbereich von Qualitätsmerkmalen zu bestimmen versucht und sich aus „Kundinnen und Kundensicht“ mit der Frage der Qualitätsarbeit in der Ausbildung auseinander gesetzt (vgl. Plüss 2005, S. 12). Als „Vorarbeit“ für die Masterthesis hat sie eine Literaturanalyse von Studien und Untersuchungen zur Zufriedenheit von Studierenden in Pflegeausbildungen⁷⁵ durchgeführt (vgl. Plüss 2005, S. 13).

Sie bestimmt Dimensionen und Indikatoren für die Studierendenzufriedenheit mit quantitativen und qualitativen Inhaltsanalysen der mittels Literaturanalyse gefundenen Studien. Die Dimensionen sind Unterricht, Lehrpersonal, Prüfungssystem, Einrichtung – Service, Administration, Praktische Ausbildung und Marketing (vgl. ebd. S. 14). In den einzelnen Dimensionen finden sich viele Indikatoren, worauf Plüss feststellt, dass es schwierig sei, „[...] trotz höchster Konzentration und systematischem Vorgehen, eindeutige Dimensionen und Indikatoren abzuleiten“ (ebd. S. 18). In ihrer Masterthesis versuchte sie diese Problematik durch eindeutige Definition der Studierendenzufriedenheit zu beheben und identifiziert messbare Indikatoren. Diese entwickelte sie einerseits aufgrund der Ergebnisse der Literaturanalyse und andererseits, indem sie mit Studierenden eine Liste von Zufriedenheitsindikatoren erstellte, welche dann priorisiert wurde. Daraus entstand ihr Zufriedenheitsfragebogen (vgl. Plüss 2005, S. 52). Die Ergebnisse wurden an die Qualitätsverantwortlichen der Ausbildungsstelle weitergegeben, um qualitätsentwickelnde Maßnahmen im Sinne der Studierenden planen und in die Ausbildung einfließen lassen zu können. Dieses Beispiel zeigt die Einbeziehung einer Perspektive in den Qualitätsprozess, indem sowohl das Instrument mit der jeweiligen Gruppe entwickelt wurde, als auch die Bewertung erfolgte und die Ergebnisse in die Ausbildung zurückgespiegelt werden, um daraus Maßnahmen abzuleiten.

⁷⁵ Plüss nimmt in ihre Stichprobe englische und deutschsprachige Studien im Zeitraum von 1995 - 2004 auf und weitet ihre Literaturanalyse auf Universitäten, Fachhochschulen, Berufsausbildungen aus, da es zu wenig Untersuchungen aus dem Pflegebereich gibt (vgl. Plüss 2005, S. 8)

Die angeführten Untersuchungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus der Forschung im Gebiet „Qualität in der Schule und Ausbildung“ und die kurzen zusammenfassenden Darstellungen werden den umfangreichen Studien nur bedingt gerecht, aber der beabsichtigte Querschnitt und Einblick konnte damit gewährt werden und es wurde aufgezeigt, wie weit sich der Bogen spannt .

2.3.5 Merkmale „guter“ Schulen und „guter“ Ausbildung

Fend (1998)⁷⁶ und auch Eder et al (2002) beschreiben ähnliche Merkmale guter Schulen, die zusammengefasst folgendermaßen darzustellen sind. ‚Gute Schulen‘ sind – abgesehen davon, dass sie gute Lehrer/innen haben – charakterisierbar durch eine ausgeprägte Schulkultur⁷⁷ [...] (Eder et al 2002, S. 24 – Hervorh. i. Orig.). Diese Schulkultur ist geprägt von Konsens über Leitvorstellungen, es gibt klare, transparente Regeln, hohe Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler und einen fairen Umgang mit Leistungen. Schülerinnen und Schüler werden als „Mitproduzenten“ schulischer Leistung angesehen und dadurch wird ihnen Verantwortung übertragen. Es ist ein positives Klima zu spüren, geprägt von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung, Konflikte und Probleme werden demokratisch und konsensual gelöst. Die Schulleitung nimmt ihre Führungsposition wahr und agiert zielbewusst, aber auch konsensbereit. Im Kollegium herrscht weitgehende Einigkeit in fachlichen, methodischen und didaktischen Bereichen, ebenso werden keine „Fraktionen“ gebildet, die andere ausgrenzen, es herrscht eine freundliche lockere Atmosphäre. „Gute“ Schulen regen die Persönlichkeitsentwicklung an und alle am Schulleben Beteiligten können sich positiv entwickeln. Ein reichhaltiges Schulleben mit Anreizen zur Partizipation wird gelebt und aktive Beziehung zum Umfeld gepflegt (vgl. ebd. S24).

In guten Schulen werden Feste gefeiert und die Räume sind Lebensräume und keine „Wartesäle dritter Klasse“ (Fend 1998, S. 203). Der Kontakt zu „Abnehmern“ der Schülerinnen und Schüler wird aktiv aufrecht erhalten und die Absolventen haben gute Chancen auf und in weiterführenden Schulen oder am Arbeitsmarkt. Am Unterricht beteiligen sich alle Schülerinnen und Schüler aktiv und

⁷⁶ Vgl. dazu die genauere Erläuterung zu den Qualitätsmerkmalen von Fend in dieser Arbeit.

⁷⁷ Eder erläutert den hier verwendeten „Schulkultur“ Begriff nicht näher, sondern beschreibt ihn durch die angeführten Faktoren.

am Schulleben nehmen alle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler teil. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist hoch, was als Merkmal guter Schulen zu werten ist (vgl. Eder et al 2002, S. 24; vgl. Fend 1998, S. 203).

In dieser Zusammenfassung findet sich das „Ethos“ einer Schule wieder, da auch hier viele quantitativ schwer erfassbare Faktoren, „klimatische“ Bedingungen, Haltungen etc. beschrieben werden. Die bestätigen auch Untersuchungen von Posch (1996) zum Qualitätsverständnis an einer Handelsakademie. In Gesprächen mit Lehrpersonal, Direktorin, Schülerinnen und Schülern kamen ähnliche, bereits genannte Aspekte zur Sprache. Der hohe Anspruch an Schülerinnen und Schüler ebenso wie eine gegenseitige wertschätzende, respektvolle, höfliche Haltung sind wesentliche Faktoren. Aktivitäten und Projekte, die aktuell sind und neue, innovative Schwerpunkte im Schulleben setzen, die auch durch Mitwirkung und Anregung von Schülerinnen und Schülern entstehen. Kommunikation zwischen den einzelnen Schulangehörigen wird als wichtig erachtet (vgl. Posch/ Alt-richter 1997, S. 120f).

Weitere Merkmale von guten Schulen sind im Rahmen der Broschüre „What works“ (United States Departments of Education 1986 In: Fend 1998, S. 219ff) beschrieben, wobei hier als Qualitätsmerkmal das Leistungsniveau der Kinder und Jugendlichen gesehen wird, d.h. der daraus gezogenen Schluss: hohes Leistungsniveau = gute Qualität = gute Schule. Diese sehr einseitige Definierung von guter Schule entspricht nicht dem Konsens, der sonst in der Literatur herrscht. Aber das wirklich Interessante - und deshalb wird diese Studie hier erwähnt -, ist die daraus zu ziehende Schlussfolgerung. Die beschriebenen Merkmale, die im Folgenden aufgelistet werden, finden sich in anderen, bereits angeführten Studien zur guten Schule oder zu Schulqualität wieder. Das lässt den Schluss zu, dass, wenn sich diese Merkmale an einer Schule wiederfinden, die Schülerinnen und Schüler nicht „nur“ hohe Leistungen bringen können, sondern auch in anderen Bereichen von dieser „guten“ Schule profitieren können.

Schulen, die ein solches hohes Leistungsniveau gewährleisten, werden durch folgende Merkmale beschrieben:

- „1. Eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen: Schulen ohne Konzeption und Vision versanden häufig in Alltagsroutine.
2. Effektive Führung in Fragen des Unterrichts und der Unterrichtspraxis: Da in Amerikas Schulen viel auf der Ebene der einzelnen Schule ent-

schieden wird, liegt auch die Initiative in der Weiterentwicklung des Angebotes bei den einzelnen Schulen.

3. Hohe Erwartungen: Gute Schulen erwarten von ihren Schülern hohe Leistungen, sie unterstellen, daß alle etwas lernen können, negative Einschätzungen des Lernpotentials der Schüler charakterisieren schlechte Schulen.

4. Eine sichere, ordentliche und positive Schulumwelt: Lernen erfordert einen sozialen Rahmen, der Sicherheit vermittelt, vor Gewalt schützt und Überschaubarkeit herstellt. Dies ist angesichts der massiven Vandalismusprobleme an amerikanischen Schulen auch ein stark nationenspezifisches Problem.

5. Fortlaufende Verbesserung des Curriculums: Da die Schule in Lehrplanfragen weitgehende Autonomie hat, wird der Sachverhalt sehr bedeutsam, ob es an Schulen eine Mentalität der permanenten und kooperativen Weiterentwicklung des Unterrichtsangebotes gibt.

6. Bestmögliche Zeitnutzung: Die Frage der Zeitnutzung ist in den letzten Jahren zu einem Kernpunkt geworden: auf allen Ebenen wurde untersucht, welche Bedeutung einer gewissenhaften Nutzung der offiziellen Lernzeiten zukommt. Dies hat sich als sehr zentral erwiesen. Nicht überraschend: Lernen hat sich als eine Funktion der Zeitinvestition in konzentrierten Unterricht erwiesen.

7. Häufige Beobachtung der Fortschritte der Schüler: Die guten Absichten dürfen nicht vage bleiben, deshalb ist eine permanente Beobachtung, ja Kontrolle des Erfolges der eigenen Bemühungen unerlässlich.

8. Positive Beziehungen zwischen Schule, der Familie und der Gemeinde: Die Schule kann nur optimal im Verbund mit der Familie und der Gemeinde funktionieren.“ (Fend 1998, S. 220f)

Im letzten Kapitel wurde über die „gute“ Schule und Ausbildung referiert, der Bogen gespannt von verschiedenen Perspektiven, Ebenen und Dimensionen über Studienergebnisse und Merkmale von Qualität in Schule und Ausbildungen. Dadurch konnte der Fokus konzentrierter auf die erste Forschungsfrage gerichtet werden.

Zusammenfassend muss zu zwei, in den letzten Seiten sehr oft erwähnten Begrifflichkeiten Folgendes festgestellt werden: Den so oft erwähnten Mehrebenenblick bei Qualität in Schule und Ausbildung zu beachten, ist, den dargestellten Argumentationen folgend, wichtig um der Komplexität gerecht zu werden, in der sich Schule, Ausbildung und Qualität befinden. Relativierend soll aber festgehalten werden, dass es „einfacher“ und den Ergebnissen von Studien folgend, auch sinnvoll ist, den Blick auf die einzelne Schule zu werfen und dort mit Qualitätsarbeit zu beginnen und anzusetzen, als ein ganzes System zu verändern. Ausgehend von dieser Prämisse, ist deshalb an jedem Schul – und Ausbildungsstand-

ort eine spezifische Diskussion über Qualität zu führen. Dabei, und das erscheint als eine der wichtigsten Botschaften, dürfen die anderen Ebenen nicht vergessen werden, sondern müssen berücksichtigt werden um der Vernetzung von Schule, Ausbildung, Qualität und auch den dazugehörigen Ebenen zu entsprechen.

Ähnlich verhält es sich mit den Perspektiven auf Qualität. Dem meist nicht ausgesprochenen Qualitätsanspruch oder den definierten Qualitätsbegriffen aller beteiligten Akteuren gerecht zu werden, ist ein schwieriges und wahrscheinlich fast unmögliches Vorhaben. Deshalb ist es wichtig, Perspektiven transparent zu machen, diese zu berücksichtigen und zu präzisieren und möglichst viele Beteiligte in die Qualitätsarbeit einzubinden. Daraus können Schwerpunktsetzungen entwickelt werden, die vom gesamten Schulteam mitgetragen werden können. Ohne die jeweilige (für andere nachvollziehbare) Sichtweise zu beachten, wird es nicht gelingen Qualitätsarbeit als ganzes Team (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und sonst an der Schule Beschäftigte) zu leisten, gemeinsame Qualitätsvorstellungen zu entwickeln und eine „gute“ Schule und Ausbildung zu gestalten. Posch und Altrichter (1997) beschreiben die Relativität des Qualitätsbegriffs nach Burrows et al. (1992) in einer „pragmatische Definition“ für Schulqualität:

„[...] dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in Bezug auf einen anderen Faktor von niedriger Qualität sein kann. Man kann nicht mehr erreichen, als jene Kriterien, die jeder Stakeholder bei seinen Qualitätseinschätzungen benutzt, so klar als möglich zu definieren und diese – zueinander in Wettbewerb stehenden – Sichtweisen zu berücksichtigen, wenn Qualitätsbeurteilungen vorgenommen werden.“

(Posch/ Altrichter 1997, S. 28 und In: Dubs 2004, S. 30)

Welche Bilanz lässt sich nun aus den in diesem Kapitel angeführten Merkmalen, Indikatoren⁷⁸, Studienergebnissen oder Charakteristika⁷⁹ zur „guten“ Schule oder „guten“ Ausbildung ziehen und wie ist die zu Beginn der Arbeit formulierte Forschungsfrage: „Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?“ zu beantworten?

⁷⁸ Indikator (lat.): Umstand oder Merkmal, das als [beweiskräftiges] Anzeichen oder als Hinweis auf etwas anderes dient (Duden 1997, S. 354 – Klammer im Orig.). Das bedeutet in diesem Fall, der Indikator gilt als „Anzeiger“ für Qualität.

⁷⁹ charakteristisch (gr., lat.): bezeichnend, kennzeichnend für jmdn. oder etwas (Duden 1997, S. 144). Konkret in diesem Fall kennzeichnen die genannten Begriffe Qualität in Schule.

Diese Frage kann nicht eindeutig und schon gar nicht mit einem Satz zufriedenstellend beantwortet werden, aber eine Zusammenschau mit dem Ziel eine Annäherung an die gestellte Frage zu erreichen, soll den Abschluss dieses Kapitels bilden. Dazu wurden Aussagen aus dem vorausgegangenen Text stark vereinfacht⁸⁰, nur Merkmale, Indikatoren und Charakteristika belassen. Danach wurde versucht Überbegriffe zu bilden, die zu den jeweiligen Merkmalen etc. passen. Da sich Merkmale in den einzelnen Textstellen wiederholen, ist es so möglich, die Gemeinsamkeiten hervorzuheben und damit text- und autorenübergreifend die Annäherung an: „Was ist Qualität in Schule und Ausbildung?“ oder „Was ist eine „gute“ Schule, Ausbildung?“ zu erreichen. Einschränkend wird festgehalten, dass die Merkmale oder Überbegriffe nicht vollständig sind, aber einen sich wiederholenden Querschnitt aufzeigen und die in dieser Arbeit verwendete Literatur widerspiegeln:

Einstellung zu Leistung: hohes Leistungsniveau der Schule; nicht nur fachliche Leistungen werden erfasst, sondern auch pädagogische, erzieherische Wirkungen bei der Gestaltung des Schullebens mit einbezogen; hohe Leistungserwartungen; ein fairer Umgang mit Leistungen; deutliche spürbare normative Betonung der Bedeutung des Lernens und guter schulischer Leistungen; hohe Erwartungen; Führen von Schülerberichten über Lernerfolge und Fortschritte; Anforderungen an Schülerinnen und Schüler;

Pädagogische Haltung: Pädagogisches Ethos des Kollegiums; Lehrpersonen beteiligen sich am Schulleben, dies gilt als Dienstpflicht und als Zeichen der Professionalität; im Umgang mit der Schülerschaft wird gemeinsames pädagogisches Konzept konsequent beachtet und soziales Verhalten erwartet; geprägt von Wertschätzung, Respekt, Ehrlichkeit; klare, für alle transparente Regeln; ausgeprägte Schulkultur; Konsens über Leitvorstellungen; klare, transparente Regeln; Schülerinnen und Schüler als „Mitproduzenten“ schulischer Leistung angesehen, dadurch wird Verantwortung übertragen; im Kollegium weitgehende Einigkeit in fachlichen, methodischen und didaktischen Bereichen; keine „Fraktionen“ gebildet, die ausgrenzen; regen die Persönlichkeitsentwicklung an, alle können sich positiv entwickeln; eher Lob als Tadel als Sanktionsmittel; enge Zusammenarbeit und Wertkonsens

⁸⁰ Die Ursprungstexte können einige Seiten vorher nachgelesen werden: vgl. Fend 2008, S. 199; Fend 2008, S. 205 in Anlehnung an Landwehr 2003; vgl. Fend 1998, S. 203; vgl. Eder et al 2002, S. 24; vgl. Fend 1998, S. 203; vgl. Specht 1994, S. 24; vgl. Mortimore/Sammons et al 1987 S. 35-38 In: Aurin 1991, S. 69f; vgl. Eder 1996, S. 340; vgl. Beicht/ Krewerth 2008, S. 5ff;

im Kollegium; Schulalltag ist geplant, für Schülerinnen und Schüler vorgegeben, aber genug Freiräume; Lehrpersonen vermitteln Begeisterung und Interesse, fordern heraus Lösungen zu finden und kreativ zu sein; Lehrerinnen und Lehrer haben Zeit für ihre pädagogisch didaktische Aufgabe, weniger mit Routineaufgaben beschäftigt; eine auf Lob und Anerkennung Wert legende Lehrerschaft die Freude am Unterrichten zeigt und auch außerschulische Aktivitäten organisiert; respektvolle Behandlung durch Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule, aber auch im Betrieb;

Verhalten der Schülerinnen und Schüler: respektvoller, fairer Umgang miteinander; gegen Mobbing und Ausgrenzung Einzelner ein Konzept; geprägt von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung; Konflikte und Probleme werden demokratisch konsensual gelöst; geringe Fluktuation auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen; die Schüler fühlen sich als Personen akzeptiert; Mitsprache; Übernahme von Mitverantwortung für Schüler; Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler; individuelle Angebote; Rückmeldungen und Maßnahmen für „schlechte LehrerInnen“;

Lehren und Lernen: Arbeitsethos des Kollegiums; erstellen eines schulspezifisches Curriculums; die Verwaltung arbeitet kundenorientiert, freundlich, arbeitet ökonomisch zuverlässig; Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist hoch; klar strukturierter Unterricht, wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet;

geringe soziale Fluktuation im Lehrkörper;

die Kommunikation von Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern; Ausgeglichenheit zwischen einzelnen Schülern und der gesamten Klasse; Zeiteinteilung und Unterrichtsmethodik und partizipative Unterrichtsformen;

Anzahl und Vorbereitung auf Prüfungen, Alternativen zu gebräuchlichen Leistungsbeurteilungen;

Lehrpersonen erklären verständlich und beherrschen den von ihnen vorgetragenen Stoff „selbst gut“; selbstständige Planung und Durchführung der Arbeit durch die Auszubildenden selber und Einbindung in größere Aufgaben; ausreichende Übungszeit und Toleranz bei Fehlern; Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen;

Schulleitung: Führung beobachtet Einhaltung von Regeln; Schulführung ist von respektvollem, zielorientiertem, transparentem, partizipativem Umgang geprägt; die Schulleitung nimmt ihre Führungsposition wahr, agiert zielbewusst, auch konsensbereit; engagierte Schulleitung; delegiert Aufgaben, teilt Verantwortung; das Lehrpersonal in Entscheidungen mit einbezogen;

Aktives Schulleben: Durch Feste wird Zugehörigkeit zur Schule gefördert; am Schulleben nehmen alle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler teil; reichhaltiges Schulleben mit Partizipation; Feste feiern;

Offenheit – Kommunikation: Schulleitbild und ein Qualitätsleitbild, die gemeinsam erarbeitet wurden, die Schule hat ihren Qualitätsanspruch definiert; Qualitätsleitbild gemeinsam erarbeitet; der Informationsfluss ist gesichert und Evaluationsergebnisse umgesetzt; Konferenzen effektiv vorbereitet, durchgeführt und nachbearbeitet; Klassenlehrer treffen sich regelmäßig; Außenbeziehungen werden gepflegt; Kontakt zu „Abnehmern“ wird aktiv aufrecht erhalten; den Absolventen eröffnen sich gute Chancen auf weiterführende Schulen oder im Arbeitsmarkt; aktive Beziehung zum Umfeld gepflegt; elterliche Mithilfe wurde positiv aufgezeigt; Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Berufsschule und Betrieb;

Lebens- und Arbeitsplatz Schule – Organisation: die Räume sind Lebensräume und keine „Wartesaale dritter Klasse“; schulische Umgebung auf konzentriertes Arbeiten ausgerichtet; Gestaltung, Ausstattung der Klassenräume und Arbeitsplätze, auch der Schule insgesamt; Lernmedien und technische Ausstattung auf dem neuesten Stand und guter Zustand der Räumlichkeiten;

Schul- und Lernatmosphäre: positives Klima; freundliche lockere Atmosphäre; am Unterricht beteiligen sich alle aktiv; schülerzentrierte Atmosphäre; positives Schulklima; angenehme Atmosphäre;

Aufgrund dieser Zusammenschau lässt sich festhalten, dass in einer, nach den genannten Voraussetzungen als „gut“ bestimmte Schule Leistung thematisiert wird und ein hoher Anspruch auf Leistung besteht, jedoch nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern auch pädagogisch - erzieherische Wirkungen für wichtig erachtet werden, die Persönlichkeitsentwicklung wird unterstützt. Es herrschen klare, transparente Regeln, die Atmosphäre ist freundlich, locker, schülerzentriert und der Umgang ist wertschätzend und respektvoll, Ausgrenzungen wird entgegengearbeitet. Dies deutet auf das bereits in einem vorangegangenen Kapitel angeführte Ethos einer Schule hin. Lob ist in einer „guten“ Schule wichtig. Die Leitung agiert als Führungsperson, ist zielorientiert, transparent, konsensbereit, partizipativ und delegiert Aufgaben. Es werden im Kollegium gemeinsame Entscheidungen getroffen, aktive Kommunikation intern, aber auch nach außen gepflegt. Es herrscht ein reichhaltiges Schulleben, an dem sich alle beteiligen. Der Unterricht wird aktiv, auch von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet, ihre Rückmeldungen werden ernst genommen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben Freude am

Unterrichten und ihre Arbeitszufriedenheit ist hoch. Die Schule ist Lebens- und Arbeitsplatz für Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte.

Aus dem Bereich der Ausbildung kann noch hinzugefügt werden, dass, um von Qualität in oder einer „guten“ Ausbildung sprechen zu können, die Kommunikation der beiden Lernorte Betrieb und Schule aktiv von beiden Seiten geführt und als wichtig erachtet werden muss, ebenso werden Ausbildungsinhalte abgestimmt. Die Lehrpersonen erklären verständlich und beherrschen den von ihnen vorgetragenen Stoff. Selbstständiges Planen und Durchführen von Arbeiten durch die Auszubildenden und Einbindung in größere Aufgaben, dafür ausreichende Übungszeit und Toleranz bei Fehlern und das Erwerben von zusätzlichen Qualifikationen gelten ebenso als Qualitätsmerkmale. Ein in der Literatur sonst nur sporadisch oder eher als unwichtig eingestuftes Merkmal scheint in der „guten“ Ausbildung durchaus eine Rolle zu spielen, nämlich dass sich Lernmedien und technische Ausstattung auf dem neuesten Stand befinden und die Räumlichkeiten in einem guten Zustand sind.

Neben diesen Indikatoren sollen jedoch die in den Anfangskapiteln erarbeiteten Begriffsannäherungen an Qualität nicht außer Acht gelassen werden. Die Verknüpfung der „praktischen“ Merkmale mit dem dahinterstehenden Qualitätsbegriff erscheint wichtig um nicht „irgendwie“ Qualitätsarbeit zu leisten und der Komplexität von Qualität in Schule und Ausbildung gerecht zu werden.

Abschließend zum großen Abschnitt „gute“ Schule und „gute“ Ausbildung wird nachfolgend kurz ein spezielles Projekt zu Qualitätsarbeit in der Schule vorgestellt, das einerseits Einrichtungen unterstützen möchte, systematisch an Qualitätsarbeit heranzugehen und andererseits Tipps, Methoden und Material für die einzelne Schule und Ausbildungseinrichtung zur Verfügung stellt und teilweise jene Merkmale und Bereiche anspricht, die gerade beschrieben wurden. In der Illustration dieses Projekts wird die Unterschiedlichkeit in der Betrachtung von Qualität im Vergleich zum bereits vorgestellten Projekt QIBB (vgl. die Darstellung im Kapitel Qualitätsmanagementsysteme, 2.1.3.1) verdeutlicht.

2.3.5.1 Q.I.S.

Qualität in Schulen (Q.I.S.) ist seit 1999 ein Projekt des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, das sich als Serviceangebot sieht und österreichische Schulen anregen und bestärken möchte, ihre Qualität zu hinterfragen, zu kontrollieren und weiterzuentwickeln (vgl. Radnitzky 2002, S. 153)⁸¹. Es erscheint als einfach zu bedienendes Instrumentarium, das helfen kann Barrieren zu überwinden und aufzeigt, wie Qualitätsarbeit oder Qualitätsmanagement in Schulen implementiert werden kann und wird als erfolgreicher „Meilenstein“ in der schulischen Qualitätsentwicklung in Österreich beschrieben (vgl. BM f. BWK 2006, S. 1). In dieser Arbeit kann es auch als sinnvoller Brückenschlag von der Theorie zur Empirie dienen, wie noch erläutert wird.

Q.I.S. zeigt Begründungen für systematische Qualitätsarbeit auf, gibt grundlegende Hinweise für die Gestaltung der Prozesse, bietet das nötige „know how“ und stellt den Nutzen für die Beteiligten dar. Neben Literaturhinweisen bietet es Hilfe für eine Schulprogrammentwicklung, die als Basis für jegliche Qualitätsentwicklung gesehen wird (vgl. Radnitzky 2002, S. 158). Es ist ohne Zugangsbeschränkungen im Internet einzusehen (www.qis.at 8.4.2010). Die Plattform bietet Materialien (Fragebögen, Anleitung zur Erstellung eines Schulprogramms, Leitbild etc.) als Hilfen zur Umsetzung an (vgl. Radnitzky 2002, S. 153; www.qis.at). Durch die Bereitstellung von Werkzeugen und Ideen soll es möglich sein, zeitliche und personelle Ressourcen zu sparen.

Im Rahmen von Q.I.S. werden fünf Qualitätsbereiche genannt, die bei und für Qualitätsarbeit an Schulen berücksichtigt und auch mittels Leitfaden, Begleitmaterialien und Fragebögen, die im Internet verfügbar sind, bearbeitet und evaluiert werden können. Diese fünf Bereiche sollen den Schulen die Qualitätsarbeit erleichtern, indem einerseits Orientierungspunkte gegeben werden und andererseits Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden (vgl. Radnitzky 2002, S. 157). Die fünf Bereiche wurden aufgrund nationaler und internationaler Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt (vgl. Rauscher 1999, S.

⁸¹ Ein auf Q.I.S. aufbauendes Projekt ist QIBB, allerdings mit völlig anderer Perspektive auf Qualität, weswegen es beim Kapitel Qualitätsmanagementsysteme besprochen wurde (vgl. Kap. 3.1.2.1 i. d. A.).

65⁸²). Beim Lesen der Bereiche und der subsummierten Themen dazu, finden sich tatsächlich viele in dieser Arbeit bereits erwähnte Bereiche. Es ergibt sich fast so etwas wie eine strukturierte Übersicht und Zusammenschau. Die einzelnen Bereiche stellen eine Struktur dar, die mit Inhalten oder Merkmalen der jeweils damit arbeitenden Schule „gefüllt“ werden müssen. Dabei kann die Spezifizierung auf einen Bereich erfolgen, oder mehrere Bereiche mit einzelnen Unterthemen zur strukturierten Qualitätsarbeit herangezogen werden.

Die fünf Qualitätsbereiche sind: „Lehren und Lernen,
Lebensraum Schule und Klasse,
Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen,
Schulmanagement,
Professionalität und Personalentwicklung“.

Den einzelnen Bereichen sind Unterthemen, mit Beispielen zum besseren Verständnis, zugeordnet (vgl. www.qis.at/qis.asp?dokumente=24&reihenfolge=3 o.J., S. 1, 8.4.2010). Eine Auswahl⁸³ dieser Unterthemen aus den einzelnen Bereichen soll die Bandbreite aufzeigen, wie weitläufig sich diese Strukturierung darstellt. Im Bereich „Lehren und Lernen“ geht es um die Vorbereitung und didaktische Gestaltung des Unterrichts ebenso wie um soziale Kompetenzen und Erziehungsstil im Unterricht, um Lernanforderungen und Erfolgserwartungen an Schülerinnen und Schüler und Umgang mit Leistungsdruck und Stress. „Der Aufbau eines nachhaltigen Grundwissens, [...] die Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen und Wissen auf neue Aufgabenstellungen anzuwenden, [...]“ (Radnitzky 2002, S. 157).

„Lebensraum Klasse und Schule“ summiert das subjektive Wohlbefinden der Lernenden und auch der Lehrpersonen, das Klassen- und Schulklima und die Gestaltung und Ausstattung der Räume ebenso wie das Angebot der Schule an außerunterrichtlichen Aktivitäten.

⁸² Das Schulautonomie Handbuch entstand kurz vor der Veröffentlichung der Q.I.S. Internetseite. Im auszugswise dargestellten Kapitel des Handbuches wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Homepage nahezu „wortident“ mit diesem Handbuch sein wird. Auf der Q.I.S. Homepage ist allerdings Univ. Prof. G. Haider als Autor dieser 5 Bereiche genannt, während im Handbuch M. Iby und E. Radnitzky als Verfasser des Leitfadens aufscheinen.

⁸³ Es werden jene Unterthemen als Beispiele ausgewählt, die für den empirischen Teil wichtig sein könnten das heißt, bei Schülerinnen und Schülern einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule relevant zur Beurteilung von Qualität in der Ausbildung. Eine Erweiterung ist jedoch jederzeit möglich.

Das Mitspracherecht der Lernenden am Schulgeschehen oder auch die externe Darstellung der Schule wird in den Bereich der „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ eingeordnet.

Dem „Schulmanagement“ werden die organisatorischen und administrativen Arbeiten der Schule, der Informationsfluss an der Schule sowie der Führungsstil und die pädagogisch - beratende Kompetenz der Schulleitung zugerechnet.

Zur „Professionalität und Personalentwicklung“ als fünften Bereich zählen pädagogische Entwicklungsarbeit (standortbezogene Lehrplanarbeit, Schulprogramm, Qualitätsentwicklung u.a.) sowie Innovationsbereitschaft und Fort- und Weiterbildungen der Lehrenden und auch deren Teamgeist (vgl. Radnitzky 2002, S. 157f und vgl. www.qis.at/qis.asp?dokumente=24&reihenfolge=3 S. 1ff, 8.4.2010). Kriterien und Indikatoren müssen von der jeweiligen Schule definiert werden um gemeinsame Qualitätsvorstellungen, wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit als Voraussetzung für Qualitätsarbeit genannt, entwickeln zu können.

Die Systematik der Bereiche und die Offenheit der Themenbereiche, die darunter gereiht werden, erlauben im Rahmen des empirischen Abschnitts einen Vergleich der Kategorisierung der Aussagen der Schülerinnen und Schüler der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung ohne die angestrebte Offenheit der Kategorienbildung einzuengen. Darin findet sich auch die Begründung für die Illustration in dieser Arbeit. Das nochmalige Aufgreifen erlaubt den Vergleich, ob die genannten Bereiche für die Schülerinnen und Schüler ebenso wichtige Überbegriffe für eine „gute“ Ausbildung darstellen, wie es von Q.I.S. betont wird.

2.4 **Qualitätsarbeit in der Organisation Schule**

Antworten auf die eingangs gestellte Forschungsfrage - Was kann die Organisation Schule davon profitieren, wenn Schülerinnen und Schüler über ihr Verständnis von Ausbildungsqualität befragt werden? – Was bedeutet dieses Wissen um Schulqualität oder Handeln nach Qualitätsnormen für die Organisation einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule? - sollen im kommenden Kapitel entwickelt werden. Es wird einerseits aufgezeigt, welchen Nutzen oder welche Vorteile eine Organisation von Qualitätsarbeit haben kann und andererseits welche Probleme sich bei der Einführung von „Neuem“ ergeben können.

Das folgende Kapitel versteht sich nicht als eine organisationstheoretische Abhandlung über Organisationen, Organisationslehre oder allgemein über Organisationsentwicklung, sondern es versucht sehr spezifisch eine Verbindung zwischen der Organisation Schule und qualitätsentwickelnden, qualitätssichernden Maßnahmen herzustellen. Dazu ist es natürlich nötig, die Spezifika einer Schule als Organisation zu bedenken. Typisch für eine Organisation ist, dass bestimmte Grenzen zur Umwelt gezogen werden und an Mitglieder bestimmte Erwartungen gestellt werden, denen sie sich mehr oder weniger freiwillig fügen (müssen). Entscheidungen werden nicht individuell getroffen, sondern in der Organisation (vgl. Tacke 2004, S. 26f). Systeme sind abstrakt und konkret zugleich. Sie ordnen, vereinfachen, strukturieren und regeln Abläufe, verbreiten Informationen, entwickeln eigene Kulturen und durchlaufen Phasen (vgl. Schley 1998, S. 15).

Tacke (2004) schränkt ein, dass die Erziehungswissenschaft bisher über keine eigene Theorie der Organisation verfügt, obwohl die Auseinandersetzung mit dem Thema keine neue ist. Sie begründet dies damit, dass es zumeist sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen überlassen wurde, die Organisationen zu beschreiben (vgl. Tacke 2004, S. 19f). Demgegenüber stehen viele Beispiele von erziehungswissenschaftlichen oder bildungswissenschaftlichen Texten renommierter Pädagogen, die sich mit Organisation und Schule auseinandersetzen⁸⁴. Fend schreibt, dass die Pädagogik „Organisationen als Orte des Lernens oder 'pädagogische Handlungseinheiten'“ (Fend 1986, o.S. In: Tacke 2004, S. 23 –

⁸⁴ Vgl. beispielsweise Altrichter/ Schley/ Schratz 1998; Schrittmesser 2007; Böttcher/ Terhart 2004; uvm.

Hervorh. i. Orig.) sieht. Organisationstheoretische Ansätze, die Schule und Organisation verbinden, sind z. B. die „Bürokratiethorie“ von M. Weber⁸⁵ oder die Theorie der „losen gekoppelten Systeme“, zurückgehend auf K. E. Weick⁸⁶ (vgl. Fuchs 2004, S. 206). Fuchs geht davon aus, dass beide Systeme in der Organisation Schule zu finden sind, da Schulen nach wie vor teilweise sehr starre Strukturen mit vielen bürokratischen Vorgaben haben, aber auch gewisse autonome Bereiche in der Organisation Schule zu finden sind (vgl. Fuchs 2004, S. 207). An der im empirischen Teil beschriebenen Schule erscheinen viele Abläufe, auch die Qualitätsarbeit betreffend, bürokratisch gesteuert (z.B. Ablauf der Ausbildung, Lehrinhalte, Prüfungen etc.), andere zumindest teilautonom (z.B. Aufnahmeverfahren für Bewerberinnen und Bewerber), wodurch die These von Fuchs Unterstützung findet. Hier sieht Schrittmesser in der Organisation Schule auch ein „Ungleichgewicht [...] zwischen den Inhalten und Zielen, die sie postuliert – Bildung, Mündigkeit, eigenständiges („rückhaltloses“?) Denken – und der Form, die sie verkörpert und die „Gehorsamsprinzip“ und Fremdbestimmung abbildet“ (Schrittmesser 2007, S. 265). Gerade dieser Widerspruch begründet Widerstände oder Abwehr und erschwert somit Veränderungen bzw. neue Entwicklungen wie auch die Einführung oder Erweiterung von bestehender, aber vielleicht noch nicht explizit benannter Qualitätsarbeit (vgl. ebd. S. 265). Dabei ist es notwendig, Widerstände transparent zu machen und reflexiv an Veränderungen heranzugehen (vgl. ebd. S. 10f).

Am ehesten gelingen Veränderungen, und diese Annahme kann auch für die Einführung von Qualitätsarbeit gelten, wenn sie von Organisationsmitgliedern „[...] möglichst selbständig, bewusst und willentlich [...]“ (Schrittmesser 2007, S. 20) initiiert und eingeführt werden. Auf die dahinterstehenden Theorien kann hier nicht eingegangen werden⁸⁷, aber es erscheint wichtig, diese bestehende Prob-

⁸⁵ Das Bürokratiemodell von Max Weber gilt als ein „Klassiker“ der Organisationstheorien und wurde zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelt. Viele der von ihm bestimmten Merkmale einer bürokratischen Organisation wie z.B. „feste, hierarchische Struktur, formalisierte Kommunikation“ treffen auf die Organisation Schule zu (vgl. Fuchs 2004, S. 209f).

⁸⁶ Karl E. Weick geht davon aus, dass „Bildungseinrichtungen als Systeme weitgehend loser Verbindungen beschrieben“ (Fuchs 2004, S. 208) werden können. Die Akteure, deren Handlungen und die Organisationsziele sind nur schwach miteinander verbunden, was zu einer höheren Autonomie der Organisationsangehörigen führt, wodurch sie Veränderungen innerhalb der Organisation unterstützen, aber auch verhindern können (vgl. Fuchs 2004, S. 208).

⁸⁷ Zur Vertiefung zum Thema „Abwehrphänomene“ z.B. Schrittmesser 2007, S. 267

lematik aufzuzeigen, denn einerseits kann Qualitätsarbeit, und das wurde bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit betont, nur vom ganzen Team erfolgreich gestaltet werden und andererseits ist der in dieser Arbeit geprägte Qualitätsbegriff nur dann möglich, wenn die Organisation und deren Akteure reflektiert, überlegt und mit Wissen an die „Sache“ herangehen.

Das Wissen um das Vorhandensein von bürokratischen Strukturen, wie Weber sie beschreibt, ist deshalb für die Qualitätsarbeit oder die Einführung von Qualitätsarbeit wichtig, da Anordnungen im Dienstweg von „oben“ die Einführung von Neuerungen mitunter erschweren, wenn die Beteiligten in den Prozess der Veränderung nicht aktiv eingebunden sind und es dadurch zu Widerständen kommen kann, dies untermauert die vorher beschriebene These (vgl. Fuchs 2004, S. 217). Zusätzlich können noch die von Schley angeführten Gründe des Scheiterns ergänzt werden, die „Ungleichzeitigkeit der Erkenntnis“, „Fraktionsbildung“, „Lösungsfixierung“, „Ohnmachtshaltung“, „Identifikationsmangel“, „Reaktanz“, „undialogisches Vorgehen“ und „Grenzverletzungen“ (Schley 1998, S. 19f).

Dies führt auch im Zusammenhang mit Schule und Qualitätsarbeit zu interessanten Perspektiven, die weiter ausgeführt werden sollen. Organisationen, also auch Schulen, auch wenn sie sich nicht gerne mit einem solch ökonomisch anmutenden Begriff in Verbindung bringen und es „[...] vielen Pädagogen schrill im Ohr“ (Schley 1998, S. 15) klingt, sind soziale Systeme mit Subsystemen (vgl. Schley 1998, S. 15). In der Schule bestehen diese funktionierenden Einheiten aus kommunizierenden Menschen, die bestimmte Ziele und Zwecke verfolgen und ihre Aufgaben wahrnehmen. Diese Organisationsmitglieder verfolgen mitunter eigene Interessen, die nicht unbedingt die Ziele oder Interessen der Organisation verkörpern. Das Wissen um Phänomene wie Boykott oder Ignoranz darf neben den bereits beschriebenen nicht ignoriert werden (vgl. Altrichter 2004, S. 85f), sondern es gilt, die komplexe Organisation mit ihren Systemen und Subsystemen, mit ihrer Dynamik und ihren Strukturen, Akteuren mit unterschiedlichen Ziel- und Zweckvorstellungen in der Gestaltung von Qualitätsarbeit zu beachten.

Systeme müssen sich von Zeit zu Zeit neu ordnen und definieren, dabei durchlaufen sie Krisen, die selbstverständliches, alltägliches Handeln in Frage stellen und deshalb für die Organisationsentwicklung besonders positiv und markant sind, weil dabei ein Reifungsprozess durchlaufen wird (vgl. Schley 1998, S. 20f). Im Rahmen von Qualitätsarbeit passiert der Organisation Schule genau das,

nämlich dass Handlungen und Abläufe in Frage gestellt werden, wodurch die beschriebenen Krisen entstehen können. Altrichter und Posch beobachteten, dass an allen von ihnen untersuchten Schulen bei der Einführung von Qualitätsmanagement Konflikte aufgetreten sind, die jedoch als elementare Triebfeder in der Organisationsveränderung gelten können (vgl. Altrichter/Posch 1999, S. 206).

Diesen Krisenzyklus mit den Phasen der „*Verdrängung*“, der „*Aggression*“ und der „*Resignation*“ bis hin zur „*Neuorientierung*“ (ebd. S. 21f – Kursiv i. Orig.) durchlaufen aber nicht immer alle zur selben Zeit und manche Systeme bleiben auch zwischen Aggression und Resignation stehen und bedürfen dann externer Begleitung um sich daraus zu befreien. Ein Heraustreten auf eine Metaebene, um konflikthafte Situationen „konstruktiver und entwicklungsoffener“ (Schley 1998, S. 49) zu machen, ist eine Möglichkeit, wie sich die „Organisation“ und die darin und daran Beteiligten weiterentwickeln können (vgl. ebd. S. 49). Altrichter stellt dazu fest, dass Organisationen sich ständig wandeln, aber eine zielgerichtete Veränderung nicht einfach sei und die Annahme einer schnellen Wandlung würde der Komplexität von Organisation auch nicht gerecht (vgl. Altrichter 2004, S. 88). Der Begriff der „lernenden Organisation“⁸⁸ oder des „lernenden Systems“ ist damit geprägt, wobei die Lernprozesse an „Akteure gebunden [sind], die in der Lage sind, Lern- und Erfahrungsprozesse zu entschlüsseln, die in Veränderungen auftreten“ (Schley 1998, S. 22). Über psychologische Prozesse hinaus muss situationsabhängige und „kontextgebundene“ (ebd. S. 26) Entwicklungsarbeit geleistet werden, dadurch können Widerstände, die aus Angst, Rivalität etc. heraus entstehen, benannt und geklärt werden (vgl. ebd. S. 25f).

Qualitätsarbeit in der Schule und Ausbildung soll dazu führen, dass Schule sich weiterentwickelt, das schließt Veränderungsprozesse ein, die bewusst von und durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Schule getragen werden müssen (vgl. Degendorfer/ Reisch/ Schwarz 2000, S. 15f). Der dynamische Prozess der Organisationsentwicklung ist gekennzeichnet durch eine Pionierphase, eine Differenzierungsphase, die Integrationsphase und die Transformationsphase (vgl. Schley 1998, S. 24).

Es liegt an allen an dieser Entwicklung Beteiligten, die „Perspektiven Schulqualität und Schulentwicklung dergestalt zu verbinden, daß unter dem Strich eine qua-

⁸⁸ Schley bezieht den Begriff der „lernenden Organisation“ auf Senge (1996) und Argyris (1996).

litativ verbesserte und innovative Schulpraxis resultiert“ (Büeler 1998, S. 666). Die Auseinandersetzung mit Qualitätsarbeit an der Schule bewirkt Innovationen und führt dadurch – im Idealfall - zu Schulentwicklung. Es ist ein wechselseitiges Verhältnis von Qualität und Schulentwicklung zu bemerken (vgl. Büeler 1998, S. 666). Schulentwicklung passiert nicht an einem Tag (vgl. Schley 1998, S18), so wie eine „gute“ Schule oder eine „gute“ Ausbildung nicht an einem Tag entsteht und vom Verständnis dieser Arbeit ausgehend auch nicht „passiert“, sondern reflektiert, prozesshaft entwickelt wird.

Diese hier diskutierten Beiträge zeigen auf, dass Qualitätsarbeit nicht im „Vorbeigehen“, nicht „an einem Tag“ und auch nicht „nebenbei“ in der Organisation Schule „passiert“. Es bedarf eines reflexiven, bewussten Vorgehens, das in einer transparent gestalteten Organisation entwickelt werden muss, und hier zeigt sich eine Parallele wie bereits bei der Annäherung an den Begriff der Qualität beschrieben. Mit diesem Wissen können die besprochenen Widerstände, Ignoranz, Boykotte, Krisen etc. überwunden werden und die nachfolgend aufgezeigten Aspekte von Qualitätsarbeit für eine Organisation, im Speziellen für die Schule oder die Ausbildung positiv hervorgehoben werden.

Schatz, Iby und Radnitzky schreiben als Profit von systematischer Qualitätsentwicklung für die Lehrerinnen und Lehrer von einer langfristigen Steigerung der Arbeitszufriedenheit und durch gemeinsam entwickelte Ziele von einem Orientierungsrahmen, der Schutz vor intern oder extern herangetragenem ausufernden Ansprüchen gibt (vgl. Schratz/ Iby/ Radnitzky 2000, S. 19).

Die aktive Teilnahme der am Schulleben beteiligten Personen ist dabei zu berücksichtigen – das ist eine Parallele, die sich bei Organisationen und Qualitätsarbeit zeigt: Veränderungen sind erfolgreich, wenn viele Interessensgruppen beteiligt und Perspektiven berücksichtigt werden und deren Qualitätsbegriff transparent ist. Die Bereitschaft, neue Wege in Form von Qualitätsentwicklung zu gehen, kostet Zeit und Energie, ist mit Unsicherheiten und neuen Anforderungen verbunden, die vom gesamten Team der Schule getragen werden müssen. Betont wird immer wieder⁸⁹, dass es der Ressourcen für die Planung und Umsetzung von Qualitätsarbeit bedarf. Dies meint einerseits zeitliche Freiräume, aber vor allem auch Beratung und Know-how durch Expertinnen und Experten.

⁸⁹ Vgl. z.B. Radnitzky 2002, S. 162

Das Erkennen des Nutzens für die Beteiligten könnte einerseits als Motivationsfaktor dienen und andererseits die Akzeptanz diesem „Neuen“ gegenüber fördern, wobei als ein Erfolgsfaktor auch gilt, an Vorhandenes anzuknüpfen und dieses auch aufzuzeigen (vgl. Spiess 1997, S. 16). Auf der Homepage von Q.I.S. werden die Vorteile von Qualitätsentwicklung für Lehrerinnen und Lehrer in der intensiven Auseinandersetzung mit Schulprogramm und Selbstevaluierung, mündend in einer Steigerung der beruflichen Zufriedenheit, beschrieben. Gemeinsam erarbeitete Ziele und Vorgaben schaffen Orientierung und geben den handelnden Personen Sicherheit. Durch die intensive Teamarbeit werden Konflikte transparent, aber dadurch auch lösbar. Die „persönliche Horzonterweiterung“ durch bewusst eingesetztes Feed-back und die Auseinandersetzung mit Qualität und den intensiven Diskussionen dazu ist eine weitere Chance, die sich aus Qualitätsarbeit ergibt. Die Dokumentation des Geleisteten macht zudem stolz auf die Schule, auf das Team und schafft Identifikation mit der eigenen Schule und steigert auch die Attraktivität nach außen (vgl. www.qis.at/qistext.asp?dokument=23&reihenfolge=3 o.J. S. 1, 8.4.2010). Die Schülerinnen und Schüler, aber auch deren Erziehungsberechtigte oder, gesellschaftlich gesehen, die breite Öffentlichkeit, können die Zielvorstellungen wahrnehmen. Durch Qualitätsarbeit werden die Schülerinnen und Schüler vermehrt in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden, wodurch sie lernen für ihre Anliegen einzutreten, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte auszutragen und Lösungsansätze zu suchen. Durch die Transparenz von Regeln, Konsequenzen und Zielen wird das Zusammenleben erleichtert und ein intensiveres Zusammengehörigkeitsgefühl hergestellt und dadurch die „Werbung“ für die jeweilige Schule unterstützt (vgl. www.qis.at/qistext.asp?dokument=23&reihenfolge=3 o.J. S. 1, 8.4.2010). Radnitzky merkt im Rahmen erster Befunde zu Q.I.S. an, dass an der Qualitätsarbeit beteiligte Lehrerinnen und Lehrer berichten, zwar mehr belastet zu sein, jedoch eine steigende Arbeitszufriedenheit zu verspüren (vgl. Radnitzky 2002, S. 162). Diese beschriebenen „zeitlichen und energetischen Belastungen werden [...] durchwegs als hemmende Faktoren betrachtet, der die Initiative bereits im Keim zu ersticken droht bzw. ihre Nachhaltigkeit gefährdet“ (Radnitzky 2002, S. 162).

Im Rahmen von Qualitätsarbeit wird positiv, bedingt durch intensive Auseinandersetzungen, eine Teamentwicklung bemerkt, negativ wird vor allem eine Erhöhung des Zeit- und Papieraufwandes wahrgenommen (vgl. Bevans-Gonzales 2004, S177f In: Gonon 2008, S. 102).

Altrichter und Posch (1999) fassen in einem Sammelband Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen zusammen. In der Reihe der Auswirkungen solcher Maßnahmen finden sich die „Intensivierung der Kommunikation und Verbesserung des Schulklimas“ durch verstärkte Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer mit positiven Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler. An einigen Schulen wurde eine „innovationsbereite Stimmung“ festgestellt und die „Qualitätsentwicklung als Mittel zur Bewusstseinsbildung“ genützt. In einer Schule wird auf die Verbesserung von „Serviceeinrichtungen für Schüler“ hingewiesen und an anderen Schulen wird die positive Unterrichtswirkung der Qualitätsarbeit betont. An allen Schulen wird eine „verbesserte Öffentlichkeitsarbeit“ initiiert und dadurch auch zu einer vermehrten öffentlichen Wahrnehmung beigetragen (vgl. Altrichter/ Posch 1999, S. 212ff). Die gesetzten Maßnahmen, das betonen Posch und Altrichter, haben an allen Schulen „etwas“ bewirkt und wurden auch von allen Beteiligten in irgendeiner Weise, teilweise aber sehr unterschiedlich, wahrgenommen (vgl. Altrichter/ Posch 1999, S. 212ff).

Bezugnehmend, vor allem auf die anfangs gestellte Forschungsfrage, kann bilanzierend festgestellt werden, dass die aktive Beteiligung von Akteuren in einer Organisation, im Fall dieser Arbeit sind es die Schülerinnen und Schüler einer Ausbildung, die Transparenz steigert und dadurch auch die Chance auf eine Entwicklung und die Anbahnung eines Prozesses von „innen heraus“ erhöht. Aufgrund des Wissens um organisationstheoretische und organisationsspezifische Grundlagen kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung eines Qualitätsverständnisses durch alle am Prozess beteiligten Personen dann erfolgreich ist.

2.5 *Resümee*

Den Abschluss des theoretischen Teils bilden eine kurze Rückschau und ein Blick auf die erste Forschungsfrage, die als Basis der Auseinandersetzung diente.

- ✓ Was wird in der einschlägigen Literatur unter Qualität von Ausbildung und „guter“ Schule verstanden?

Als Grundlage wurde versucht einen Qualitätsbegriff zu erarbeiten, der nicht nur im wirtschaftlichen Sinn zu sehen ist, sondern der auch für den Bildungsbereich anwendbar ist. Es wurde festgehalten, dass es sich um einen prozesshaften, dynamischen Begriff handelt, der nicht allgemeingültig bestimmt werden kann, der Perspektiven mit einzubeziehen hat, der um „Weiterentwicklung“ bereichert wurde und damit für das Bildungssystem, für die Schule und Ausbildung zu verwenden ist. Die kritische Auseinandersetzung und eine gemeinsame Annäherung im Schulteam an den Begriff sind wichtige Voraussetzungen für Qualitätsarbeit. Bei der Übertragung von privatwirtschaftlich angewendeten Qualitätsmanagementsystemen und auch deren Instrumenten zur Überprüfung im Hinblick auf Bildungsqualität muss ein Bewusstsein über deren Grenzen vorhanden sein. Werden diese adaptiert und der Qualitätsbegriff formuliert, dann erscheinen sie anwendbar und hilfreich. Deshalb ist an jedem Schul- und Ausbildungsstandort eine spezifische Diskussion über Qualität zu führen. Das bloße Übernehmen oder das Ausfüllen von Formularen oder Handbüchern aus einem bestehenden Managementsystem, die dann „abgearbeitet“ werden, darf nicht mit einem eigenständigen Arbeiten an Qualität verwechselt werden.

Die Frage: „was ist denn eine 'gute' Schule oder 'gute' Ausbildung?“ kann nicht mit einem Satz beantwortet werden, vielmehr gibt es Merkmale, die darauf hinweisen, dass es sich um eine „gute“ Schule oder „gute“ Ausbildung handelt. Diese wurden ausführlich dargestellt und diskutiert.

Neben diesen Indikatoren sollen jedoch die in den Anfangskapiteln erarbeiteten Begriffsannäherungen an Qualität nicht außer Acht gelassen werden. Die Verknüpfung der „praktischen“ Merkmale mit dem zu entwickelnden und immer im „Hintergrund“ stehenden Qualitätsbegriff erscheint wichtig um nicht „irgendwie“, sondern aktiv, für diesen Standort entwickelte Qualitätsarbeit zu leisten.

Im nun folgenden zweiten Teil dieser Diplomarbeit wird einer grundlegenden Aussage dieser Arbeit Rechnung getragen, nämlich Perspektiven in der Qualitätsarbeit zu berücksichtigen. Indem der Focus auf eine Gruppierung gelegt und deren Perspektive auf Qualität ins Zentrum gestellt wird, ist es möglich, Qualität zu thematisieren und überhaupt transparent zu machen, was die Befragten unter einer „guten“ Ausbildung oder „guten“ Schule verstehen. Dies kann dann als Basis für eine kritische, von allen Beteiligten entwickelte Qualitätsarbeit an einem Standort dienen. Schülerinnen und Schüler einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule werden im Rahmen einer kleinen empirischen Untersuchung die eingangs gestellten Forschungsfragen zu den Merkmalen von „guter“ Schule bzw. „guter“ Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege beantworten. Im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und der steigenden pflegewissenschaftlichen Ansprüche an die Gesundheits- und Krankenpflege stellt sich dieser Schultyp den Herausforderungen von Weiterentwicklung und Veränderungen, die auch Diskussionen über Qualität beinhalten. Die nachfolgend präsentierte Untersuchung versucht einen Beitrag dahingehend zu leisten.

Davor wird in einem kurzen einführenden Kapitel die Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege als Wissensgrundlage für die Datenerhebung und das Sample erläutert und die Qualitätsarbeit, wie sie an der Schule, an der die kleine empirische Untersuchung stattgefunden hat, durchgeführt wird, aufgezeigt.

3 Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege

Die Schulen zur Ausbildung in der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege werden zu den Berufsbildenden mittleren Schulen gezählt, da sie drei Jahre dauern und als Abschlussprüfung mit einem Diplom enden. Sie vermitteln neben Allgemeinbildung berufliche Qualifikationen, die in eine abgeschlossene Berufsausbildung münden. Die Aufnahme der Schülerinnen und Schülern erfolgt nach mindestens zehn positiv absolvierten Schulstufen, daneben werden kognitive, körperliche, emotionale und soziale Eignung im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens überprüft. Die Einschätzung und Testung der Bewerberinnen und Bewerber ist „teilautonom“. Neben dem standardisierten Aufnahmetest gibt es ein Aufnahmegespräch und einen von der jeweiligen Schule abhängigen „Test“, der zu einer Gesamtbewertung führt. In der Ausbildungsverordnung zur Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist zu lesen, dass es sich um eine dreijährige Ausbildung handelt, die theoretische und praktische Anteile hat, die mindestens 4600 Stunden umfassen (vgl. GuK-AV⁹⁰ §1(1) 1998). Aufgrund der theoretischen und praktischen Ausbildung wird von einer dualen Ausbildung gesprochen. Die theoretische Ausbildung umfasst davon mindestens 2000 Stunden (vgl. GuK-AV §15(1) 1998). In festgelegten Unterrichtsfächern haben die Schülerinnen Einzelprüfungen in schriftlicher oder mündlicher Form oder als Projektarbeit zu absolvieren (vgl. GuK-AV §24(1f) 1998). Die Lehrkräfte (Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege, Mediziner und Medizinerinnen, Psychologinnen und Psychologen, Pharmazeutinnen und Pharmazeuten, Juristinnen und Juristen und andere fachkompetente Personen) haben spezielle Fachkenntnisse und Fertigkeiten in den jeweiligen Unterrichtsfächern nachzuweisen und sollen pädagogisch geeignet sein (vgl. GuK-AV §6(2f) 1998). Die Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflege absolvieren einen vier

⁹⁰ GuK- AV= Verordnung der Bundesministerin für Arbeit, Gesundheit und Soziales über die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege (Gesundheits- und Krankenpflege – Ausbildungsverordnung – GuK-AV)

Semester dauernden Universitätslehrgang⁹¹, der fachliche und pädagogisch-didaktische Inhalte vermittelt, davor haben sie eine mindestens 3-jährige Tätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegeperson nachzuweisen. Die praktische Ausbildung umfasst insgesamt mindestens 2480 Stunden und erfolgt in festgelegten Fachbereichen in verschiedenen Ausbildungseinrichtungen (vgl. GuK-AV §18(1) 1998). Die Beurteilung der einzelnen Praktika obliegt den ausbildenden Personen der jeweiligen Praktikumsstellen. Nach Abschluss der theoretischen und praktischen Ausbildung ist am Ende des dritten Ausbildungsjahres eine Diplomprüfung abzulegen. Dabei wird überprüft, ob die Schülerin oder der Schüler „über die selbständige und fachgerechte Ausübung des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt“ (GuK-AV § 37(1f) 1998). Die Diplomprüfung besteht aus der schriftlichen Fachbereichsarbeit und einer praktischen und mündlichen Diplomprüfung (vgl. GuK-AV § 39. 1998).

Der Direktion der Schule obliegt die Dienstaufsicht und neben fachspezifischen und organisatorischen Leitungsaufgaben hat diese auch die „Sicherung der inhaltlichen und pädagogischen Qualität des Unterrichts in den einzelnen Sachgebieten“ als explizit erwähnte qualitätssichernde Tätigkeit inne (GuK-AV §4(2) 1998). Weiter ausgeführt wird diese Aufgabe jedoch nicht. So obliegt es jeder Leitung, diese Aufgabe individuell wahrzunehmen. Es finden sich im Curriculum, im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz oder in der Ausbildungsverordnung sonst keine expliziten Erwähnungen zum Thema Ausbildungsqualität. Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln viel von Mehrebenenblick, Dimensionenvielfalt u.Ä. die Rede war, wird anhand der folgenden beispielhaften Darstellung der Qualitätsarbeit aufgezeigt, dass hauptsächlich auf punktuelle Input- oder Outputkontrolle gesetzt wird, während Prozesse und andere Parameter keine bzw. kaum Beachtung finden. Im Sinne der Arbeitsmarktsituation oder der demografischen Entwicklung der Bevölkerung⁹² könnte auch die Outcomekontrolle eine wichtige Rolle spielen, die bei Qualität einer Ausbildung Priorität haben soll.

⁹¹ Bei positivem Abschluss: Akademische Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege. Das Studium der Pflegewissenschaft kann akkreditiert werden und ersetzt den Univ. Lehrgang.

⁹² Steigende Überalterung der Bevölkerung, daher erhöhter Pflege(personal)bedarf,

3.1 Qualitätsarbeit an einer Schule für allg. Gesundheits- und Krankenpflege

Die Schule⁹³, an der die Empirischen Daten erhoben wurden, gehört zum Wiener Krankenanstaltenverbund (KAV). Die Schule hat über 300 Ausbildungsplätze und das Pädagogische Team besteht aus einer Direktorin und 22 Lehrerinnen und Lehrern⁹⁴, weiters aus einem Sekretariat mit drei Mitarbeiterinnen, neun Schülerbetreuerinnen⁹⁵ und Hausarbeiterinnen⁹⁶.

Bestimmte Teile der sogenannten Qualitätsarbeit werden vom KAV vorgegeben und müssen in allen KAV Gesundheits- und Krankenpflegeschulen durchgeführt werden, diese sind im Sinne von Mindestvorgaben zu sehen. Ergänzend erfolgt individuelle, von der jeweiligen Schule festgelegte Qualitätsarbeit. Im Folgenden wird die Qualitätsarbeit der Schule, an der die empirische Untersuchung stattgefunden hat, dargestellt. Der Focus liegt auf der Qualitätsarbeit in der theoretischen Ausbildung und die praktische Ausbildung bleibt weitgehend unberücksichtigt⁹⁷. Im Jahr 2000 haben die Direktorinnen und Direktoren der Wiener KAV Gesundheits- und Krankenpflegeschulen festgehalten, dass „Ausbildung“ einen Beitrag zur Qualitätsarbeit in der Unternehmung Wiener Krankenanstaltenverbund darstellt (vgl. KAV 2007, S. 41). In der Prozessbeschreibung⁹⁸ der Qualitätsarbeit zur Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sind Meilensteine des „Kernprozesses Ausbildung“ festgehalten um den Schülerinnen und Schülern eine nach einheitlichen Qualitätskriterien ausgerichtete Ausbildung zu sichern (vgl. KAV 2006, S. 4). Als Kernprozess wird ein dem Auftrag (lt. Curriculum, GuK- AV, GuKG, Richtlinien KAV „Leistungsfeststel-

⁹³ Die angeführten Daten sind der Homepage bzw. dem Schulprofil entnommen. Um die Anonymität zu wahren, werden diese nicht angegeben, sind aber bei der Autorin zwecks Nachvollziehbarkeit einzusehen.

⁹⁴ Zwei Männer und 20 Frauen

⁹⁵ Der Schule ist ein Wohnheim für Auszubildende angeschlossen, die Schülerbetreuerinnen sind für die außerschulischen Anliegen der Schülerinnen und Schüler und das Wohnheim zuständig. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Direktorin (ist auch ihre Vorgesetzte) und den Lehrenden.

⁹⁶ Sekretariat, Schülerbetreuung und Reinigungspersonal sind ausschließlich weiblich besetzt, deshalb wird nur die weibliche Form verwendet.

⁹⁷ Zur Qualitätsarbeit der praktischen Ausbildung wird z.B. die Evaluierung des 1. Praktikums gezählt oder am Ende der Ausbildung widmet sich ein Teilbereich der Fragebögen der praktischen Ausbildung (vgl. KAV 2006, S. 4).

⁹⁸ Die Prozessbeschreibung wurde vom Geschäftsbereich Qualitätsarbeit der KAV Generaldirektion in Auftrag gegeben und wurde von Schuldirektorinnen und Schuldirektoren der KAV GuK Schulen hauptverantwortlich ausgearbeitet.

lung und Leistungsbeurteilung“⁹⁹ und „Kompetenz- und Qualifikationsnachweis“¹⁰⁰) entsprechender Ablauf verstanden. Die Qualifikation der Lehrkräfte wird als Lieferprozess definiert, der ebenfalls berücksichtigt wird. Die Prozessbeschreibung erfolgt ziel- und ergebnisorientiert (vgl. KAV 2006, S. 4). Die genannten Prozessschritte oder Meilensteine für die Schulen sind die Evaluierung des 1. Praktikums, Evaluierung der gesamten Ausbildung, Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung, Beurteilung der praktischen Fertigkeiten und das Potenzialermittlungsverfahren für künftige Lehrerinnen und Lehrer.

Am Ende der Ausbildung erfolgt eine Evaluierung mittels Fragebögen, diese werden zentral im KAV ausgewertet und die Ergebnisse den einzelnen Schulen zur Verfügung gestellt. Als Messparameter wird die Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen herangezogen. Es erfolgt somit eine Reduktion von Qualität im Sinne von Zufriedenheit. Obwohl von den Autorinnen und Autoren festgehalten wird, wodurch diese Zufriedenheit zustande kommt, nämlich indem unterschiedliche Variablen¹⁰¹ abgefragt werden, ist es dennoch eine einseitige Betrachtung. Die Autorinnen und Autoren der Prozessbeschreibung stellen fest, dass mit dem verwendeten Fragebogen jene Faktoren überprüft werden, die Einfluss auf die Zufriedenheit und den Ausbildungserfolg der Schülerinnen und Schüler haben. Dazu werden die Schumatmosphäre, die Unterrichtsgestaltung, die Praktika, die Diplomprüfung und die Erfüllung der Erwartungen an die Ausbildung hinterfragt (vgl. KAV 2006, S. 20). In der Prozessbeschreibung wird als Ziel angesetzt, dass 2/3 der Schülerinnen und Schüler die gesamte Ausbildung im positiven Bewertungsbereich der Ergebnisskala bewerten. Als weiteren Ausbildungserfolg und damit als ein Merkmal von guter Ausbildung, wird die Erreichung eines ausgezeichneten oder guten Erfolgs bei der Diplomprüfung von 1/3 der Absolventinnen und Absolventen gewertet (vgl. KAV 2006, S. 14). Das Gesamtergebnis der Fragebögen wird auf das festgelegte Ziel hin überprüft und bei Abweichungen wird von „Maßnahmendiskussion“ gesprochen, die jedoch nicht näher erläutert wird. Seit dem Jahr 2003 werden die Feedbacks der Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung eingeholt und evaluiert. Im KAV Qualitätsbericht 2007 wurden die Ergebnisse der Auswertung teilweise veröffentlicht. Aufgrund der Ergebnisse wird

⁹⁹ Richtlinien zur Beurteilung von theoretischen Prüfungen

¹⁰⁰ Praktikumsbeurteilungen und Übersicht über erreichte Kompetenzen und Qualifikationen in der Praxis

¹⁰¹ Siehe einige Zeilen weiter unten

festgestellt, dass eine „qualitativ hochwertige Ausbildung geboten wird“ (KAV 2007, S. 41). Richtigerweise wird eigentlich die Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen dargestellt und diese mit Qualität gleichgesetzt. Da in der Literatur über den Faktor Zufriedenheit auf Qualität rückgeschlossen wird, ist die Vorgangsweise durchaus als „richtig“ zu sehen, trotzdem jedoch einseitig und vor allem für eine Berufsausbildung zu eng gefasst.

Während der theoretischen Ausbildung erfolgt in den dafür vorgesehenen Unterrichtsgegenständen die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung (mündliche und schriftliche Prüfungen, Projektarbeiten etc.). „Die Kriterien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind für alle Lehr- und Fachkräfte an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen verbindlich und dienen dazu, die vorgesehenen Prüfungen und Beurteilungen sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Ausbildung zu normieren und unter gleichen Bedingungen durchzuführen“ (KAV Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung 2002, S. 1). So wurde es in den Richtlinien, die von einem Arbeitskreis verfasst wurden und die das GuKG und die GuK - AV zusammenfasst, beschrieben. Die Autoren stellen zu Beginn fest, dass Prüfungen ein wichtiges Element für die Qualität einer Ausbildung darstellen und sie halten auch fest, dass „auf die Qualität der Ausbildung großer Wert gelegt wird“ (KAV Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung 2002, Vorwort). Geregelt werden organisatorische Belange (z.B. Wie lange darf eine Prüfung dauern? Welche Abstände müssen zwischen zwei Prüfungen sein?), die Art und Anzahl der Prüfung im jeweiligen Gegenstand (z.B. mündlich, schriftlich, Projektarbeit, eine oder mehrere Teilprüfungen). Diese Vorgaben engen zwar die Möglichkeiten für die einzelne Schule ein, von einer „Normierung“ oder „gleichen Bedingungen“ zu sprechen ist aber nicht möglich und überschätzen diese Vorgaben bei weitem.

Einen weiteren Punkt in der KAV Qualitätsarbeit stellt den Autorinnen und Autoren zufolge, der Lieferprozess „Qualifikation von LehrerInnen für Gesundheits- und Krankenpflege“ dar. Der Ablauf von der Kontaktaufnahme der potenziellen Lehrerinnen und Lehrer mit den Schulen bis hin zur Pensionierung scheint in diesem Lieferprozess auf. Besonders beschrieben wird das Potenzialermittlungsverfahren(beschreibt somit eine Inputqualität), die Sicherung der Grundqualifikation zur lehrenden Tätigkeit (absolvierter Universitätslehrgang und mindestens zweimalige Unterrichtsbegleitung durch die Direktorin oder den Direktor in den ersten

sechs Monaten der Tätigkeit), aktuelles Wissen durch Weiterbildungen und Evaluierung durch Feedback (vgl. KAV 2006, S. 17). Diese Feedbacks erfolgen einerseits durch die Schülerinnen und Schüler in schriftlicher und mündlicher Form und andererseits durch die Direktorin oder den Direktor. Diese begleiten jede Lehrperson einmal in drei Jahren in eine Unterrichtsstunde oder sitzen bei einer Prüfung bei. Einmal in drei Jahren wird als Minimalvariante angesehen, an der beispielhaft angeführten Schule begleitet die Direktorin die Lehrerinnen und Lehrer einmal im Schuljahr in den Unterricht und ist bei fast jeder mündlichen Prüfung kurz anwesend. Jährlich wird ein Mitarbeiterorientierungsgespräch durchgeführt und mittels „Beurteilungs- und Förderungsbogen“ werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beurteilt. Als ein weiterer Lieferprozess wird die „Qualifikation von externen Lehrkräften“ beschrieben. Darunter werden Medizinerinnen und Mediziner, Psychologinnen und Psychologen, Soziologinnen und Soziologen, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten oder ähnliche Berufsgruppenangehörige verstanden, die an der Schule unterrichten. Hier gilt besonderes Augenmerk der Vermittlung von pädagogischem „Know How“ durch gezieltes Anbieten eines (für die Vortragenden kostenlosen) Seminars zum Thema „Vortragstechnik und Vortragsgestaltung“, welches jedoch nicht verpflichtend absolviert werden muss. Die meisten externen Vortragenden üben hauptberuflich eine andere Tätigkeit aus und führen Zeitmangel als Begründung an, ein solches Seminar nicht zu besuchen. In manchen Gegenständen ist es relativ schwierig, Vortragende zu rekrutieren, weshalb es kein Hindernis darstellt, keine pädagogischen oder methodisch - didaktischen Erfahrungen zu haben oder im Rahmen einer Fortbildung zu erwerben. Ein schriftliches oder mündliches Feedback durch Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und die Direktorin oder den Direktor erfolgt nach den Unterrichtsstunden (vgl. KAV 2006, S. 18).

An der Schule selbst wird Qualitätsarbeit durch verschiedene Maßnahmen betrieben, die von der Direktorin festgesetzt werden, deren Umsetzung aber nicht oder nur sporadisch evaluiert wird¹⁰². Von der Direktorin vorgegeben ist ein schriftliches Feed-back durch die Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsgegenständen, die über 20 Unterrichtseinheiten haben. Die Ergebnisse der

¹⁰² Die hier angeführten Beispiele für die Qualitätsarbeit an der Schule sind einem Expertengespräch mit dem Qualitätsbeauftragten entnommen. Dieses wurde anlässlich einer Seminararbeit im Jänner 2008 aufgezeichnet.

Feedbacks werden von der Direktorin mit den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des Mitarbeiterorientierungsgespräches diskutiert. Konsequenzen bei einer tendenziell schlechten Bewertung sind bei den fix angestellten Lehrerinnen und Lehrern kaum vorhanden¹⁰³, bei externen Vortragenden bedeuten sie jedoch manchmal eine Beendigung des Lehrauftrages. Es gibt ein Schulleitbild, das von den Lehrerinnen und Lehrern mit externer Moderation erarbeitet wurde. Dieses orientiert sich am Leitbild des KAV. Im Schulprofil können Interessierte die Schwerpunktsetzungen und Allgemeines über die Schule erfahren. Es ist auf der Homepage der Schule im Internet zu lesen. Ebenso gibt es ein Schulprogramm und jährliche Zielvorgaben der Direktorin. Dreimal wöchentlich finden halbstündliche Morgenbesprechungen der Lehrkräfte statt, wobei mindestens einmal in der Woche (an einem festgesetzten Tag) verpflichtend daran teilgenommen werden muss. Dabei werden aktuelle Geschehnisse oder Veränderungen durch die Direktorin mitgeteilt oder von den Lehrerinnen und Lehrern verschiedene Themen angesprochen. Einige Male im Jahr finden Teamsitzungen mit Tagesordnungspunkten und Schwerpunktsetzungen zu aktuellen Themen statt. Bei allen Besprechungen werden Protokolle geschrieben, die in einem internen Netzwerk für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule nachzulesen sind. Um die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu sichern, gibt es monatlich Klassensprechersitzungen und einmal im Schuljahr ein Schülerparlament. Am Anfang der Ausbildung führt die Direktorin mit jeder Schülerin und jedem Schüler zum „Kennenlernen“ ein kurzes Gespräch, mit dem Klassenvorstand gibt es jährlich Einzelgespräche. Jährlich wechselnde Projekte werden zur Qualitätsarbeit gezählt und im Qualitätsbericht veröffentlicht. Ein Beispiel dafür stellt die Überarbeitung der Inhalte des Curriculums im Unterrichtsfach „Gesundheits- und Krankenpflege“ dar, welches im Jahr 2007 von den Lehrerinnen und Lehrern an die neuesten Erkenntnisse adaptiert wurde (vgl. KAV 2007, S. 91). Neben der inhaltlichen Aktualisierung wurden, um eine Annäherung an standardisierten Unterricht und damit „gleichen“ Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, Methoden und Medienvorschläge eingebracht und Literaturquellen vorgeschlagen. Im Rahmen einer Teambesprechung einigte sich das

¹⁰³ Möglich wäre eine Auswirkung auf die Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer, dies ist jedoch nur eine Vermutung der Autorin und an dieser Stelle nicht verifizierbar.

gesamte Team, diese Vorschläge so weit wie möglich zu beachten. Es gibt jedoch keine Kontrollen oder Konsequenzen bei Abweichungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an der Schule einerseits von „oben“ vorgegebene Qualitätsarbeit geleistet wird und andererseits durch die Direktion zusätzlich Qualitätsarbeit vorgegeben wird. In der Qualitätsarbeit wird lückenhaft bis gar nicht evaluiert, ob die einzelnen bereits gesetzten Maßnahmen zu einer Qualitätsveränderung (in welchem Sinn auch immer) führen. Dazu wäre es notwendig im Schulteam den Begriff Qualität zu beschreiben und Abläufe und Prozesse transparent zu machen, so wie es die in der Arbeit entwickelte Begriffsannäherung vorsieht. Kriterien, die für das Schulteam Qualität bedeuten, müssen dazu als Basis erarbeitet werden, wodurch der Kommunikationsfluss der Akteure gefördert wird, was zur Qualitätsentwicklung und zur Weiterentwicklung der Organisation¹⁰⁴ beiträgt. Dies wäre somit ein wichtiger Auftrag für die Zukunft. Die Ziel- und Outputorientierung steht in der aktuellen Qualitätsarbeit im Vordergrund, während in einem dualen System eine wichtige Seite, die Outcomequalität bei den gesetzten Maßnahmen, kaum eine Rolle spielt bzw. nicht überprüft wird, ob und wo Veränderungs- bzw. Verbesserungsbedarf besteht. Die Inputqualität (z.B. Aufnahmekriterien der Bewerberinnen und Bewerber sind gesetzlich geregelt und ein Teil des Aufnahmetests ist standardisiert; die Lehrkräfteausbildung ist im Lieferprozess beschrieben) ist größtenteils normiert.

¹⁰⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.4

4 Empirischer Teil

Im kommenden Abschnitt der Arbeit wird die gewählte Methode begründet und genau erläutert, die Stichprobe, die Datensammlung und die Datenanalyse werden illustriert und die Ergebnisse der kleinen empirischen Untersuchung präsentiert.

4.1 *Methodendarstellung und Begründung*

Um die Fragestellungen beantworten zu können, wird der qualitative Forschungsansatz gewählt, da es sich um subjektive Konzepte der befragten Schülerinnen und Schüler handelt, die im Rahmen dieses Forschungsprozesses erhoben werden sollen. Es soll „die Sicht eines Subjekts [...]“ (Flick 2002, S. 49) verstanden werden. Der erforschte Gegenstand, die Fragestellung, die Befragten und deren Aussagen sind, so Flick, „Referenzpunkte zur Beurteilung der Angemessenheit konkreter Methoden“ (ebd., S. 194). Deshalb erscheint es richtig, dieses methodische Vorgehen zu wählen. Die „Offenheit“, die in qualitativer Forschung postuliert wird, bedeutet im Rahmen dieser Diplomarbeit, dass es zwar eine theoretische Struktur gibt, die aber hintangestellt wird, bis die subjektiven Meinungen und Konzepte der Befragten umrissen sind (vgl. Flick 2002, S. 69). Theoretisches Vorwissen wird als vorläufig angenommen und durch die gewonnenen Daten „reformuliert und vor allem weiter ausformuliert“ (ebd., S. 74). Dadurch entsteht neues Wissen. Flick betont, „dass das eigentliche empirische Material der Text ist, an dem letztlich auch die Theorie entwickelt wird“ (ebd., S. 74). Die schon erwähnte Offenheit in der qualitativen Forschung blieb erhalten, indem die Sichtweisen des Subjektes, also der Befragten, nur unterstützt wurden, aber keine theoretischen Konzepte in das Interview mit einbezogen wurden. Das Wissenschaftsverständnis ist ein induktives, da es vom Besonderen, vom Individuellen ausgeht und dieses zu verstehen sucht (vgl. Mayring 2003, S. 17f). Aus dem Material heraus wird, dem Gedanken des induktiven Vorgehens folgend, ein Kategoriensystem entwickelt. Im Gegensatz dazu steht die strukturierende Inhaltsanalyse, wo das Kategoriensystem bereits theoriegeleitet vor der Arbeit am Material festgelegt wird und eine deduktive Vorgangsweise angestrebt wird (vgl. May-

ring/ Brunner 2010, S. 327f). Diese Vorgangsweise scheint aufgrund der Fragestellungen für diesen Forschungsprozess nicht die richtige, weswegen der induktive Weg in Anlehnung an Mayring und Schmidt gewählt wurde. Eine genauere Beschreibung erfolgt noch einmal im Kapitel „Datenauswertung“.

4.1.1 Datenerhebung

Der Zugang zum Feld stellte kein Problem dar, da die Autorin als Lehrerin an der für die Untersuchung ausgewählten Schule arbeitet. Zur Zeit der Interviews ist sie in Elternkarenz, sodass die Rolle nicht die der Lehrerin ist, die mit Schülerinnen und Schülern ein Interview führt, sondern eine gewisse „Fremdheit“ oder Distanz, die vom Standpunkt der Forscherin positiv gesehen werden kann, vorhanden ist, aber auch, da den Schülerinnen und Schülern das Gesicht und der Name bekannt sind, eine gewisse „Vertrautheit“ angenommen werden kann, die sich im Rahmen des Interviews auch positiv auswirken soll (vgl. Flick 2002, S. 87ff). Im Nachhinein reflektiert, hat die gewisse „Bekanntheit“ zu einer persönlichen Atmosphäre vor, während und nach den Gesprächen beigetragen, es bedurfte keiner „Aufwärmphase“ und die Abwesenheit durch die Karenzierung schaffte doch die notwendige Distanz, sowohl für die Autorin als auch für die Schülerinnen und Schüler¹⁰⁵. Die Rolle als „*professionelle[...] Fremde[...]*“ (Agar, 1980 In: Flick 2002, S. 93) scheint hier ein angebrachtes Bild, da die Orientierung im Feld vorhanden ist, jedoch auch ein gewisser Abstand vorherrscht. Die schriftliche Genehmigung, in der Institution Interviews führen zu dürfen, wurde im Vorfeld eingeholt. Es wurden Schülerinnen und Schüler mittels Schulplattform¹⁰⁶ gesucht. Auf die Geschlechterverteilung wurde im Aufruf keine Rücksicht genommen, jedoch entsprachen die Rückmeldungen durchaus der Verteilung von Männern und Frauen in der Ausbildung und da die Auswahl zur Datenerhebung den untersuchten Gegenstand repräsentieren soll, erschien es als richtiges Mischungsverhältnis (vgl. Flick 2002, S. 98). Es meldeten sich 11 Schülerinnen und 3 Schüler¹⁰⁷. Die Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler ist jedoch nicht maßgebend für die Relevanz der Untersuchung, sondern die Schülerinnen und Schü-

¹⁰⁵ Diese Reflexion spiegelt den subjektiven Eindruck der Autorin wider.

¹⁰⁶ www.nurse-communication.at ist eine Plattform, auf die alle Schülerinnen und Schüler als User Zugang haben und die sie auch regelmäßig einsehen müssen, da auch Lernmaterialien, Prüfungstermine etc. darüber bekanntgegeben werden.

¹⁰⁷ Das dritte Ausbildungsjahr absolvieren zum Interviewzeitpunkt insgesamt 79 Schülerinnen und Schüler.

ler wurden aufgrund ihres „Wissens“ gewählt (vgl. Flick 2002, S. 69) , wie im folgenden Kapitel dargelegt wird.

4.1.2 Samplestruktur

Die Auswahl der „Fälle“, also der Interviewpartnerinnen und – partner, wurde für diese Untersuchung insofern vorab festgelegt, als es sich um Schülerinnen und Schüler des 3., somit letzten Ausbildungsjahres handelt. Dies wurde deshalb festgesetzt, da diese Schülerinnen und Schüler kurz vor Ende ihrer Ausbildung stehen und somit ihre Sicht über Qualitätsmerkmale der theoretischen Ausbildung aus ihrer Erfahrung und ihrem Wissen kundtun können (vgl. Flick 2002, S. 109). Morse spricht dabei von einer „Primärauswahl“, da diese Interviewpartnerinnen und -partner notwendiges Wissen und Erfahrung in Bezug auf das Thema besitzen (Morse 1998 In: Flick 2002, S. 110). Die Gruppe ist eine *natürliche* oder auch *real* genannte Gruppe, da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Klassenverband kennen und sie gilt auch als homogene Gruppe, da sie alle einen gemeinsamen Hintergrund bezüglich der Fragestellung haben, nämlich drei Jahre dieselbe Ausbildung besucht haben (vgl. Flick 2002, S. 172).

Die 14 Schülerinnen und Schüler sind zwischen 19 und 39 Jahre alt, eine Teilnehmerin hatte ein abgeschlossenes Studium und fünf hatten ein Studium abgebrochen, bevor sie in die Gesundheits- und Krankenpflegeschule gekommen sind, eine Teilnehmerin hat eine Lehre abgeschlossen, eine kam direkt nach der Matura und sechs aus einer Fachschule für soziale Berufe. Aufgrund der hohen Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zwei Gesprächstermine angesetzt, da eine Idealgröße von 6-8 Personen für ein Gruppengespräch in der Literatur beschrieben ist. Nachdem die Anzahl der Schülerinnen und Schüler für die beiden Termine so variierten, war die Harmonisierung der beiden Gruppengrößen eine kurze Überlegung. Nach Rücksprache mit der Klassenlehrerin wurde die von den Schülerinnen und Schülern getroffene Einteilung bewusst belassen, um die Vertrautheit unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht zu zerstören.

Die Schülerinnen und Schüler sind volljährig und somit bedurfte es keiner Erlaubnis durch Erziehungsberechtigte.

4.1.3 Interviewtechnik

Es wurde ein teilstandardisiertes Leitfadenterview als Methode zur Datenerhebung gewählt. Der Leitfaden¹⁰⁸ ermöglicht eine Strukturierung und bildet einen Orientierungsrahmen, um das Interview sowohl in die Tiefe als auch in die Breite durch die interviewende Person zu steuern, ohne den Redefluss oder die Sichtweise der Befragten zu behindern. Dem Leitfaden fällt dabei eine „Steuerungsfunktion“, um nicht erwünschte Themen auszuklammern, zu (Flick 2002, S. 140). Die Reihenfolge der Fragen des Leitfadens bleibt den Interviewern überlassen (vgl. Flick 2002, S. 143). Hopf warnt vor einer „Leitfadenbürokratie“, die, wenn die Struktur durch den Leitfaden zu eingeschränkt wird, auch den Datengewinn erschwert und auch die Befragten in ihrer Sichtweise beeinflusst und behindert (Hopf 1978, S. 101 In: Flick 2002, S. 144). Durch das Wissen um diese Problematik, die Erprobung von Interviewsituationen und die Reflexion der Forscherin oder des Forschers ist sie aber bereits vermeidbar.

Als Interviewmethode wurde ein Gruppeninterview mit den Schülerinnen und Schülern gewählt. Das Gruppeninterview wurde gewählt, da Schülerinnen und Schüler einerseits die Gruppe als Raum von drei gemeinsamen Schuljahren für Diskussion kennen und oft im Rahmen des Unterrichts genützt haben und andererseits dadurch vielleicht weniger Scheu haben, über das Thema zu reden. Gerade in der Jugendforschung ist der Gruppendiskurs deshalb von Bedeutung, da die Artikulation über gemeinsam Erlebtes, und der gemeinsame Besuch einer Ausbildung kann als solches gemeinschaftliches Erlebnis gewertet werden, dadurch gefördert wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 205). Flick und auch Blumer weisen darauf hin, dass die gewonnenen Daten und auch die Antworten über Einzelinterviews weit hinausgehen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich gegenseitig korrigieren oder auch validieren (vgl. Flick 2002, S. 170f). Einzelmeinungen können weiterentwickelt und analysiert werden. Die Hauptaufgabe als Forscherin besteht laut Flick darin, darauf zu achten, dass alle Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen und auch zurückhaltende Teilnehmerinnen oder Teilnehmer darin zu ermutigen, ihre Meinung zu sagen (vgl. Flick 2002, S. 169). Während der Interviews hat die Gesprächsleiterin längere Beiträge der Teilnehmerinnen und

¹⁰⁸ Der Leitfaden ist bei der Autorin einsehbar und auf der CD mit den Transkripten gespeichert, die der zu beurteilenden Arbeit beiliegt.

Teilnehmer paraphrasiert und verbal zusammengefasst. Diese konnten dadurch Ergänzungen und Korrekturen sofort vornehmen bzw. das Verständnis der Interviewerin als gültig erklären.

Ob es Gruppeninterview oder Gruppendiskussion genannt wird, scheint sekundär, es geht nicht um die Lösung eines Problems, demnach wäre es für Patton ein Gruppeninterview (vgl. Patton 1990, S. 335 In: Flick 2002, S. 170). Wie auch oft in der Literatur werden die Begriffe in dieser Arbeit synonym verwendet.

Die Interviews wurden mit Videokamera aufgezeichnet und transkribiert, um danach ausgewertet zu werden. Die Transkription erfolgte nach den von Froschauer/ Lueger vorgeschlagenen Richtlinien (vgl. Froschauer/ Lueger 2003, Anhang S. 223). Umgangssprachliche oder im Dialekt gesprochene Begriffe wurden zum leichteren Verständnis leicht geglättet. Pausen, Lachen etc. wurden nur vermerkt, wenn sie relevant oder verändernd für den Inhalt des Interviews erschienen. Demographische Daten wurden mittels eines Kurzfragebogens erhoben und im Anschluss an das jeweilige Gruppeninterview wurde ein „Postscript“ erstellt um „Kontextinformationen“ festzuhalten, die später bei der Auswertung vielleicht wichtig sein könnten, außerdem dienen sie als Grundlage für die Beschreibung der Stichprobe (vgl. Flick 2002, S. 138). Die beiden Interviews und auch die Personen bekamen Codes zugeteilt und sämtliche Angaben zu Orten oder Personen wurden aus den Interviews gestrichen. Der entstandene Text wurde seiten- und zeilenweise durchnummeriert, das erleichtert ein späteres Auffinden der einzelnen Paraphrasen¹⁰⁹.

4.1.4 Interviewablauf

Die beiden Gespräche fanden in Gruppenräumen der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule statt, sodass die Schülerinnen und Schüler keine unnötigen Zeit- und Wegverluste hatten. Da die Interviews während der Unterrichtszeit festgesetzt waren, entschuldigte die Direktorin das Fernbleiben der Schülerinnen und Schüler und die Vortragenden wurden über die Absenz informiert. Die Gruppenräume waren ausreichend groß, gut gelüftet, es gab Getränke und Süßigkeiten bzw. Salzgebäck zur „Begrüßung“. Die Gespräche dauerten 52 bzw. 63 Minuten und wurden nicht von „außen“ gestört. Vor Beginn der Videoaufzeichnung,

¹⁰⁹ Die Transkripte sind bei der Autorin einzusehen, und es liegt eine CD der zu beurteilenden Arbeit bei.

bis alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer anwesend waren, und auch im Anschluss an die Gruppeninterviews wurde über Alltägliches des Schullebens geplaudert. Es herrschte eine sehr entspannte, offene Stimmung. Während der Gruppeninterviews wirkten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr konzentriert und waren „ernsthaft bei der Sache“, was sich anhand zweier Aussagen bekräftigen lässt: „ Da muss man mal überlegen“ (GI 2/ 8) und „ Obwohl, es ist ja meiner Meinung nach ziemlich schwer zu sagen, was Qualität wirklich ist, weil jeder von uns Qualität an verschiedenen Sachen misst. Von daher ist es auch ziemlich schwer zu differenzieren, was genau die Qualität ist.“ (GI 1/ 344)¹¹⁰.

Vor Aufzeichnungsbeginn wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch einmal auf die Anonymisierung der Gesprächsaufzeichnungen für die Diplomarbeit seitens der Interviewerin hingewiesen und auch Verschwiegenheit über die Diplomarbeit hinaus über den Gesprächsverlauf bzw. über den Diskussionsinhalt zugesichert.

4.1.5 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt, gemäß den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten, systematisch, regelgeleitet und nachvollziehbar (vgl. Mayring 2003, S. 12). Die Systematik zeigt sich durch das theoriegeleitete Vorgehen der Inhaltsanalyse. Demnach folgt die Analyse einer genauen Fragestellung, die zuvor theoretisch anhand von Literaturrecherchen bearbeitet und begründet wurde um an bereits „Gewusstem“ anzuschließen und neue Erkenntnisse zu generieren (vgl. Mayring 2003, S. 52). Das Kategoriensystem ist im Vorfeld noch nicht klar formuliert, sondern entsteht im Sinne eines „induktiven Vorgehens“ erst aus dem Material heraus. Die theoriegeleiteten, relativ allgemein gehaltenen Kategorien dienen dabei als Selektionskriterium und Rahmen (vgl. Mayring/ Brunner 2010, S. 327). Am Stand der Forschung und der Literatur begründete Vorannahmen können nur teilweise vor der Erhebung entworfen werden und sollen im Forschungs- und Auswertungsverlauf überarbeitet, ersetzt oder ergänzt werden. Oft lassen sich Kategorien erst aus dem Material heraus entwickeln und deshalb können Auswertungskategorien nicht ausschließlich vor der Erhebung festgelegt

¹¹⁰ Beide Aussagen sind den Transkripten der Gruppeninterviews entnommen.

werden, dies zeichnet qualitative Forschung im Sinne der Offenheit auch aus (vgl. Schmidt 2010, S. 474).

Die Textanalyse und deren Beschreibung erfolgten nach festgesetzten Regeln, damit sie von einer anderen auswertenden Person ähnlich durchgeführt werden könnten (So müssen Kodierregeln festgelegt werden um Zuordnung zu bestimmten Kategorien zu ermöglichen, wenn Unklarheit herrscht). Der Auswertungsmodus muss aber, so schreibt Mayring, immer an den Gegenstand der Untersuchung angepasst werden (vgl. Mayring 2003, S. 42f).

Im ersten Schritt bedeutet die Entwicklung der Auswertungskategorien eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial durch die Forscherin oder den Forscher. Um die Auseinandersetzung zu intensivieren empfiehlt Schmidt den Austausch in einem Team. Für diese Arbeit wurden Kolleginnen des Diplomandinnenseminars in diesen Austausch mit einbezogen. Die Transkripte werden durchgesehen, nach Themen oder vorkommenden Aspekten gekennzeichnet und dadurch „Überschriften“ generiert, wobei das theoretische Vorverständnis dem Hinlenken und Fokussieren auf die Fragestellung dient (vgl. Schmidt 2010, S. 475). Durch die Notizen auf den Transkripten werden die durch die theoretische Auseinandersetzung entstandenen Kategorien reflektiert, Begriffe modifiziert und ergänzt (vgl. ebd. S. 476). Dadurch kann ein Auswertungsleitfaden entwickelt und zusammengestellt werden. Im letzten Schritt werden die codierten Textstellen identifiziert, die sich den jeweiligen Auswertungskategorien zuordnen lassen (vgl. ebd. S. 476). Aus dem Material entstanden durch diese Schritte 7 Kategorien, wobei eine davon Unterkategorien beinhaltet. Das Kategoriensystem wurde anhand eines Gruppeninterviews entwickelt und mit dem Zweiten überprüft, ob alle Aussagen in die Kategorien einfließen, traf dies nicht zu, wurde eine neue Kategorie definiert.

4.2 Ergebnispräsentation

Mit Hilfe der im letzten Kapitel beschriebenen Vorgangsweise wurden fünf Kategorien entwickelt. Diese werden in dem jetzt folgenden Abschnitt präsentiert und mit Ankerbeispielen aus dem Transkript¹¹¹ belegt. Die beschriebenen Ergebnisse sind nicht als repräsentativ zu werten, sie geben lediglich die Beiträge der im Sample beschriebenen Gruppe wieder.

4.2.1 Kategorie Handelnde Personen

Diese Kategorie summiert Aussagen zu handelnden Personen in der theoretischen Ausbildung, die von den Interviewten genannt wurden und denen bestimmte Merkmale im Sinne der Qualität in der Ausbildung zugeordnet werden.

4.2.1.1 Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Y: „[...] Aber vielleicht, dass die Qualität abhängig ist von der jeweiligen Ausbildung des Lehrers [...]. Wenn wir das jetzt wieder unterteilen in eine pädagogische Ausbildung – weil ein Lehrer muss Schülern beibringen, wie teilweise ganz komplexe Konzepte funktionieren, also wenn wir das rein auf die Theorie beziehen. [...] Aber dass da einfach auch der Lehrer selbst theoretisch gut ausgebildet sein muss, um das auch weitergeben zu können und Qualität zu erhalten.“ (GI 2/ 868)

Als eines der Qualitätsmerkmale einer „guten“ Ausbildung sehen die Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer die Lehrenden. Im Zentrum stehen dabei die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Vermittlung der Inhalte im Unterricht und der Umgang mit den Auszubildenden.

In den Gruppengesprächen äußern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass Lehrende fachlich, methodisch, didaktisch und pädagogisch ausgebildet sein müssen um Qualität in der Ausbildung zu gewährleisten. Sie sollen als Fachexperten die für den Beruf (Dipl. Gesundheits- und Krankenschwester oder Dipl. Gesundheits- und Krankenpfleger) notwendigen Kompetenzen vermitteln und auch selber fachliche Kompetenzen mitbringen.

¹¹¹ Die Ankerbeispiele aus den Transkripten sind jeweils mit Codes belegt und deshalb nachvollziehbar: GI 1 = Gruppeninterview 1, GI 2 = Gruppeninterview 2, die Zahlen dahinter geben die Zahlennummerierung wieder;

Y: „Die eigene theoretische Ausbildung vom Lehrer, das macht sicher auch einen guten Vortragenden aus. Und dann auch die Qualität der theoretischen Ausbildung, die er versucht zu vermitteln.“ (GI 2/ 513)

S: „Na ja, man braucht einmal einen Lehrer, der das gut überbringt, so dass wir es auch verstehen.“ (GI 2/ 10)

E: „Professionelle Lehrkräfte.“ (GI 1/ 13)

E: „Ja, eine gute Ausbildung genossen. Den Abschluss für das machen, was sie unterrichten, und auch Erfahrung darin.“ (GI 1/ 21)

C: „Unterrichtsfähigkeiten; weiß, wie man etwas aufbereitet.“ (GI 1/ 423)

In den Interviews wurde auch deutlich, dass, wenn von einer „guten“ Ausbildung gesprochen wird, Lehrende ihre persönliche berufliche Erfahrung in den Unterricht auch einbringen sollen.

A: „...der hat Erfahrung.“ (GI 1/ 326)

D: „Dass er nicht nur von der Theorie, den Grundlagen, dem Stoff, sondern auch aus der Praxis etwas einbringt und sagt, so oder so läuft es ab, oder Beispiele bringt aus der Berufserfahrung. Ich denke mir, dass das auch ein Zeichen ist.“ (GI 1/ 332)

A: „Also auf jeden Fall, wie schon vorher angesprochen, das Wissen, wirklich ein konkretes Wissen auf dieses Thema bezogen. Allgemeinwissen, Ausbildung, Erfahrung, Berufserfahrung, bereitet einen gut vor auf die Praxis, so in diese Richtung.“ (GI 1/ 415)

E: „Dass das Fachwissen vorhanden ist.“ (GI 1/ 323)

U: „Ich finde es auch wichtig, dass ein Lehrer auch weiß, wovon er spricht, dass er das unterrichten kann, was er gelernt hat. Dass er nicht dort steht und sich selbst von vorne und hinten nicht mit dem Thema auskennt beziehungsweise er es doch wüsste aber er so aufgeregt ist, dass er alles durcheinander bringt. Das hat dann keinen Sinn für mich.“ (GI 2/ 161)

Z: „Dass er trotzdem praxisorientierte Geschichten erzählen kann, damit wir uns das besser vorstellen können.“ (GI 2/ 516)

Das vermittelte Wissen soll aktuell und fachorientiert sein. Dazu braucht man einerseits Fort- und Weiterbildungen der Lehrenden und andererseits soll ein gewisser Praxisbezug hergestellt sein, damit die Lernenden das theoretisch Gelernte umsetzen können. In einer eigenen Kategorie „Theorie und Praxis“ wird auf solche Aussagen später noch genauer eingegangen.

S: „Dass man immer den neuesten Stand lernt, dass die Lehrer auch Fortbildungen machen. Nicht, dass wir das alte System lernen, und dann gibt es schon Neueres.“ (GI 2/ 524)

Y: „Ja, weil das brauchen wir nicht, dass da ein Lehrer unterrichtet, der sich die letzten 15 Jahre in Gartentherapie weitergebildet hat, und wir sind da im () Schwerpunkt-Krankenhaus, im [...].“ (GI 2/ 883)

Fragen von Schülerinnen und Schülern beantworten zu können wird als wichtig erachtet, aber das „Nichtwissen“ von Lehrenden auf eine Frage der Auszubildenden wird nicht negativ eingestuft, sondern es soll offen kommuniziert werden und die Antwort baldmöglichst nachgeholt werden.

E: „Ein Lehrer mit Qualität, der weiß auf alles irgendwie immer eine Antwort.“ (GI 1/ 323)

C: „Oder sonst gibt er zu, dass er es nicht weiß.“ (GI 1/ 328)

E: „Ja, genau, das auch. Zugeben, wenn man etwas nicht weiß.“ (GI1/ 330)

Z: „Dass, wenn man Fragen hat, und der Lehrer kann sie zum Beispiel nicht beantworten, dass er sich vielleicht die Mühe macht, das bis zur nächsten Stunde herauszufinden und das dann zu beantworten.“ (GI 2/ 527)

W: „...und nicht vergisst!“ (GI 2/ 531)

In den Interviews ordnen die Gruppen den Lehrenden gewisse Attribute zu, die für die Qualität der Ausbildung mitentscheidend sind. Die Lehrenden sollen motivierend, aktivierend, kreativ, sicher und offen für Neues sein.

Z: „Sie (Anm. M. St.-K.: die Lehrenden) müssen eine gewisse Motivation mit sich bringen. [...] Natürlich, es gibt Lehrer, die stehen vorne, die haben die Klasse total unter Kontrolle und jeder ist integriert, und wenn einmal jemand nicht aufpasst, dann wird er dazu gebracht, dass er doch aufpasst. Aber ich verstehe es halt nicht... wenn jemand die Motivation verliert, dann macht es mir als Schüler auch keinen Spaß mehr, [...]“ (GI 2/ 139)

V: „Dass er (Anm. M. St.-K.: der Lehrende) selbstbewusst ist, dass er die Klasse einigermaßen unter Kontrolle hat, dass nicht alle schlafen. Dass er sie auch auffordert, dass sie aufpassen.“ (GI 2/ 499)

W: „Mitreißen muss er sie.“ (GI 2/ 504)

Z: „Dass er in einer guten Form ist, dass er nicht zu strikt ist – es gibt einen Weg, wie man es gut machen kann; ich weiß nicht, wie man es sagt...“ (GI 2/ 506)

Z: „Oder gewisse Regeln und Bedingungen, wie sie sein müssen, das ist schon okay – aber dass man nicht immer nur geradeaus gehen kann, sondern vielleicht

auch einmal nach links oder nach rechts schauen; toleranter sein gegenüber neuen Sachen.“ (GI 2/ 124)

Im Umgang mit den Lernenden erwarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Gruppengesprächs Respekt, Empathie und Freundlichkeit von den Lehrenden, sowie ein Vertrauensverhältnis. Dabei scheint es den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ganz wichtig zu betonen, dass Sympathien oder ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden keine Rolle spielen soll.

E: „Na ja, einfach auch Respekt, Vertrauen, einfach ausreden lassen, zuhören. Verbesserungsvorschläge, was man besser machen kann. So ein bisschen freundschaftlich, also nicht freundschaftliches Verhältnis, aber Vertrauen, also ein angenehmes Verhältnis.“ (GI 1/ 48)

B: „Erstens, dass sie alle gleich behandeln sollten, keine Bevorzugungen oder Sympathien. Einfach, dass jeder Schüler quasi gleichgestellt ist. Also, das ist mir persönlich wichtig.“ (GI 1/ 41)

A: „Ja, ein freundlicher Mensch halt.“ (GI 1/ 421)

Einmal wurde von den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine angenehme Stimme als Qualitätsmerkmal angesprochen, während sonstige „Äußerlichkeiten“ nicht thematisiert wurden.

Z: „ Eine gute Stimme, eine laute Stimme, dass jeder zuhören kann.“ (GI 2/)

4.2.1.2 Rolle der Auszubildenden

Die am Gruppeninterview teilnehmenden Schülerinnen und Schüler thematisierten die Auszubildenden selber als Qualitätsmerkmal und teilten ihnen eine wichtige Rolle dabei zu. Dabei geht es einerseits um Eigenschaften, die Lernende mitbringen sollen um den Unterricht und die Ausbildung „gut“ gelingen zu lassen und andererseits sprechen sie auch die Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber für die Berufsausbildung an. Sie sehen sich als „Maßstab“ einer gelungenen Ausbildung und auch als eine Art „Multiplikator“.

T: „Wir sollten es halt umsetzen können. An uns merkt man es auch, wie wir dann arbeiten, wenn wir fertig ausgebildet sind.“ (GI 2/ 551)

R: „[...] und die Schüler bringen dann das Wissen von sich und den Lehrern in die Welt hinaus, in die Praktika und die Stellen.“ (GI 2/ 840)

D: „Sowohl Lehrer als auch Schüler – was der Lehrer oder der Vortragende bringt und was die Klasse/die Schüler dazu beitragen, von den Arbeiten her, oder sich einbringen.“ (GI 1/ 1036)

C: „Nein, sie (Anm. M. St.-K.: die Schülerinnen und Schüler) können schön auch die Qualität drücken [...]“ (GI 1/ 1047)

Im Gespräch wird herausgearbeitet, dass die Lernenden auch ihren „Beitrag“ für einen „guten“ Unterricht leisten müssen. Offenheit, Zufriedenheit, Lernbereitschaft wurden dazu als Charakteristika genannt, daneben sollen die Auszubildenden auch motiviert und engagiert sein.

R: „Unsere Motivation ist auch wichtig.“(GI 2/ 554)

T: „Uns engagieren.“ (GI 2/ 560)

W: „Aufmerksam sein.“ (GI 2/ 562)

T: „Interesse zeigen.“ (GI 2/ 564)

S: „Mitarbeiten.“ (GI 2/ 568)

Als weitere Qualitätskriterien wurden von beiden Gruppen in den jeweiligen Gesprächen die Auswahl und die Aufnahmekriterien für Bewerberinnen und Bewerber diskutiert. Das Aufnahmemindestalter wurde dabei ebenso in Frage gestellt, wie das in den Aufnahmekriterien festgelegte Mindestausmaß an Vorbildung. Die Gespräche zeigten auch Widersprüche bei der Art der Vorbildung auf, nämlich welche Schulart besser auf die Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung vorbereitet und ob dies überhaupt nötig wäre. In der Diskussion stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch fest, dass ein höheres Anfangsalter und eine höhere Vorbildung nicht automatisch eine Steigerung der Qualität der Ausbildung bewirken würden.

Z: „Ja, aber es ist sicher auch etwas anderes, wenn jeder davor den gleichen Stand hat und dann die Ausbildung beginnt. Wenn jeder den gleichen Abschluss hat, und dann beginnt die Ausbildung. Das ist sicher etwas anderes. Da kann man sich jetzt darum streiten, ob das besser oder schlechter ist, aber...“(GI 2/ 655)

X: „Ich glaube, dass sie das jetzt ja umstellen wollen, dass man das nachher nur mehr mit Matura machen kann, und das finde ich auch überhaupt nicht gut; weil ich bin mir sicher, dass die, die von der Sozialschule kommen, mehr Wissen haben als jene, die die Matura haben.“ (GI 2/ 664)

T: „Man tut sich leichter, aber es ist nicht erforderlich.“ (GI 2/ 686)

C: „Ich finde, es sollte eine Matura als Zugangsbedingung geben, aber da scheiden sich die Geister.“ (GI 1/ 653)

B: „Ich finde, dass man einen Menschen von seiner Qualität her nicht nach Noten werten kann.“ (GI 1/ 669)

C: „Wir haben ein paar super Leute in der Klasse, die keine Matura haben, weil sie abgebrochen haben. Die sind spitze. Aber wir haben teilweise Leute, das sind österreichische Native Speaker, die können nicht Deutsch, die können sich nicht so ausdrücken, dass man sie versteht. Die kommen aber auch durch in der Schule, das ist zum Beispiel auch etwas...“ (GI 1/ 686)

Die Feststellung der Eignung im Rahmen der Aufnahmetests wird ebenso kritisch betrachtet und anhand der eigenen Kolleginnen und Kollegen in den jüngeren Jahrgängen diskutiert. In der Diskussion werden physische, soziale und kognitive Fähigkeiten der Bewerberinnen und Bewerber besprochen, die teilweise bei Schulkolleginnen und Kollegen vermisst werden. Als Begründung dafür werden die als nicht optimal eingestuften Aufnahmetests gesehen. Auswahlverfahren werden dabei aber grundsätzlich als qualitätsfördernd bzw. nötig für die Qualität der Ausbildung erachtet, allerdings werden die Inhalte, die im Rahmen dieser Tests überprüft werden, in Frage gestellt.

E: „Das auf jeden Fall, aber das muss man halt irgendwie schaffen, das herauszufiltern. Das ist schwer, wenn man einen Menschen nur einmal sieht für eine Stunde, in der man das Aufnahmegespräch macht. Aber meines Erachtens kann man das schon sehr gut machen. Und wenn es dann nur deswegen ist, weil es sonst zu wenige Leute gibt, dann fände ich es schade.“ (GI 1/ 716)

R: „Also, die Aufnahmetests sind, glaube ich, überall in jedem Beruf wichtig. Da sieht man, ob die irgendwie die Fähigkeiten dazu haben, ob man die ausbauen kann. Man sieht einfach den ersten Eindruck vom Menschen, und der zählt auch meistens und ist wichtig. Und ja, ich finde schon wichtig, dass die Aufnahmetests gemacht werden.“ (GI2/ 594)

Z: „(? Es spricht auch für Qualität), wenn man Beschränkungen macht, wenn man Aufnahmeprüfungen macht.“ (GI2/ 600)

X: „Ja, aber ich finde, die Aufnahmeprüfungen sind nicht wirklich aussagekräftig, überhaupt in unserem Beruf, denke ich mal, braucht man mehr Hausverstand zu dem Ganzen, als dass da irgendein Wunderwuzzi dasitzt.“ (GI2/ 602)

Z: „Und ein bisschen Grips sollten auch wir haben. Ich bin schon der Meinung.“ (GI2/ 617)

C: „Die Aufnahmekriterien finde ich teilweise auch seltsam, weil teilweise Leute aufgenommen werden, wo ich denke, und das wird sich auch zeigen, die entweder körperlich oder psychisch nicht in der Lage sind, diesen Beruf auf lange Sicht auszuüben. Man nimmt Leute auf, bei denen man weiß, dass sie nach wenigen Jahren draußen sein werden.“ (GI 1/ 576)

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sehen die Ausbildung dann als gelungen an, wenn sie bereits während der Ausbildung ihr theoretisches Wissen einsetzen und anwenden und auch begründen können und als fertig ausgebildete diplomierte Fachkräfte noch bewusster einsetzen können. Dabei wird auch explizit von „Selbstbewusstsein“ gesprochen, das sich durch das erworbene Wissen entwickeln konnte. Als Referenzpunkte gelten dabei sowohl die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis als auch die Lehrenden der theoretischen Ausbildung.

Z: „Wenn man zufrieden ist mit seinen persönlichen Leistungen, wenn die Lehrer zufrieden sind.“ (GI 2/ 892)

W: „Wenn die Schüler in die Praxis hinausgehen und sagen können: 'Ja, ich weiß, was ich weiß'. Und dass ich keine Angst haben muss, dass ich da jetzt alleine arbeiten muss und alleine so viel Verantwortung übernehmen muss; sondern dass ich es weiß, dass ich das schaffe.“ (GI 2/ 896)

S: „Und nicht daran zweifle, dass ich nichts kann, dass ich auf die Station geworfen werde, sozusagen, und nichts damit anzufangen weiß.“ (GI 2/ 905)

W: „Wenn ich auf die Station gehe, wenn ich dort zu arbeiten anfangen, dass sich die nicht denken: 'Um Gottes willen, wo kommt denn die her?' Sondern dass man sieht, dass die auch etwas kann.“ (GI 2/ 910)

C: „[...] Aber Qualität in einer Ausbildung ist für mich, wenn ich auf einer Station bin, und ich soll jetzt etwas umsetzen, das ich gelernt habe, und ich denke mir, da bin ich super vorbereitet, darüber weiß ich irrsinnig viel. Da weiß ich, was ich jetzt mache.“ (GI 1/ 365)

C: „Das ist mir manchmal passiert, dass ich mir gedacht habe, super, das haben wir ganz genau gelernt, das weiß ich eigentlich besser, die machen jetzt den Fehler, das ist nicht so toll, das haben wir sogar besprochen.“ (GI 1/ 372)

Dabei scheint das Weitergeben von aktuellem Wissen an bereits länger arbeitende Kolleginnen und Kollegen auch ein Merkmal zu sein, an dem Qualität in der Ausbildung sichtbar gemacht werden kann. Dabei wird die reflektierte, kritische Weitergabe von theoretisch Erlerntem thematisiert.

U: „Wissen weitergeben können. Also, dass wir das, was wir gelernt haben, auch weitergeben können – wieder an Schüler, wenn die einmal Praxis haben.“ (GI 2/ 860)

X: „Und dass die frisch Diplomierten auch das umsetzen auf der Station und sich nicht... also, dass sie das, was sich geändert hat, auch umsetzen und nicht den alten Schwestern alles nachtrotten.“ (GI 2/ 920)

W: „Und vielleicht den älteren Schwestern auch etwas zeigen.“ (GI 2/ 929)

W: „Ja, aber dass man ihnen die neuesten Sachen zeigt, die man gerade erst in der Schule gelernt hat.“ (GI 2/ 933)

Z: „Wenn man das, was man in der Ausbildung vielleicht nicht so gut gefunden hat, wenn man das als fertig Diplomierte nicht umsetzt. So ist es, wie ich es mir eigentlich gewünscht hätte.“ (GI 2/ 936)

B: „Ein fundiertes Fachwissen, das man dann in der Arbeitswelt übertragen kann.“ (GI 1/ 937)

E: „Professionelles Wissen weiterzugeben, um auch auf die Zukunft optimal vorbereiten zu können.“ (GI 1/ 942)

E: „Wenn ich auf der Station/in der Arbeit meinen Beruf mache, darauf super zurückgreifen kann und irgendwie keine Probleme habe - also weiß, dass ich in jedem Bereich etwas gelernt habe, also dass ich nirgends größere Probleme haben könnte oder irgendwo kein Wissen.“ (GI 1/ 960)

4.2.1.3 Rolle der Leitung

Die Leitung der Schule wurde von beiden Gesprächsgruppen als eine für die Qualität der Ausbildung (mit)verantwortliche Person angesehen. Dies zeigt sich anhand der folgenden Aussagen.

Y: „Die Schulführung – jetzt nicht als Gegenstand, sondern als Organ.“ (GI 2/ 102)

Von der Direktorin oder dem Direktor werden einerseits ähnliche Attribute wie bei den Lehrenden diskutiert, andererseits aber die Führung und Leitung der Schule mit Zielen und Vorgaben hervorgehoben und auch im Sinne der Qualität „verlangt“. Getroffene Entscheidungen sollen dabei für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch für die Auszubildenden transparent und nachvollziehbar sein.

S: „Sie (Anm. M. St.-K.: die Schulleitung) soll sich in uns hineinversetzen können, das ist auch ganz wichtig, denke ich mir.“ (GI 2/ 115)

E: „Eigentlich eh auch so wie die Lehrer. Loyal muss sie sein, sie muss auch das Fachwissen haben.“ (GI 1/ 467)

D: „Ich finde, der Umgang mit uns sollte passen.“ (GI 1/ 470)

Z: „Ja, weil irgendwie ist es so, wie es von oben herabkommt, geht die Hierarchie immer weiter hinunter – keine Ahnung, wie oft wir hören, 'ja, das ist halt von der Frau Direktor angeordnet'.“ (GI 2/ 132)

E: „Also, ich finde die Direktorin, die über den Lehrern steht, und von außen gesehen der Kopf der Ausbildung ist. Wenn jemand kommt, dann sieht er Direktorin, Lehrer, Schüler [Anm.: deutet eine Pyramide an].“ (GI 1/ 460)

C: „Sie gibt irgendwie die Richtung vor, wo die Schule sich hin entwickeln soll. Das finde ich extrem wichtig. Und wir spüren das, mich wundert es eigentlich immer, wie sehr man das spürt, wie sie ist, was sie will und wie sie tickt, obwohl wir mit ihr eigentlich nichts direkt zu tun haben. Aber man kriegt es einfach mit, dass da gewisse Interessen von ganz oben kommen, die manchmal durchaus problematisch sind.“ (GI 1/ 472)

4.2.2 Kategorie Theorie – Praxis Verknüpfung

In dieser Kategorie werden Äußerungen zusammengefasst, in denen die Lernenden hohe Praxisorientierung und starken Praxisbezug des theoretischen Unterrichtes als ein Qualitätsmerkmal ihrer Ausbildung ansehen.

Das impliziert, dass theoretisch Erlerntes ihrer Meinung nach in die Praxis umsetzbar und dort anzuwenden sein soll.

C: „[...]Und in der Praxis habe ich schon erlebt, dass die Leute gesagt haben: 'Entschuldige, warum weißt Du solche theoretischen Sachen, das braucht man doch nicht in der Pflege[...]'.“ (GI 1/ 103)

Y: „Eine gute Ausbildung – also, wenn man das Theoretische wirklich gut in der Praxis anwenden kann, also wenn das, was man theoretisch lernt, auch praktisch anwendbar ist – finde ich.“ (GI 2/ 25)

T: „Ich denke allgemein, dass der Bezug zum Praktischen bei uns ganz wichtig ist – dass nicht nur die Theorie vorgetragen wird, sondern auch praktische Beispiele, weil wir das dann ja umsetzen müssen.“ (GI 2/ 777)

S: „Theorie und Praxis verknüpfen, das finde ich voll wichtig, weil es nützt nichts, wenn ich etwas theoretisch lerne, es aber nachher nicht umsetzen kann.“ (GI 2/ 851)

C: „[...] wo einmal eine (Anm. M. St.-K.: Diplomierte Kollegin auf einer Station) gesagt hat: 'Du weißt theoretisch so viel, aber...'. Und dann hat sie halt irgendetwas gesucht, was ich praktisch nicht gewusst habe [...]'“

Die Theorie stellt dabei, nach Aussagen in den Interviews, die Basis für den Beruf dar und trägt zum Bestehen im Berufsalltag bei. Der theoretische Unterricht sollte deshalb konkret auf den künftigen Beruf zugeschnitten sein und möglichst praxisnah gestaltet sein.

Z: „Ich glaube, dass einfach das Hintergrundwissen wichtig ist, auch wenn ich es vielleicht nicht in der Praxis anwenden kann, aber ich muss es ja wissen, warum das so ist und warum das passiert – damit ich dem Patienten auch in einfachen Worten erklären kann, was jetzt da los ist. Gut, dann wendet man es ja eigentlich wieder in der Praxis an – aber nicht handwerklich.“ (GI 2/ 51)

C: „Bei mir, besonders im Hinblick auf Pflege, wäre das eine möglichst konkrete Vorbereitung für die Berufsausübung. Also, dass ich da wirklich für das, was ich dann mache, ausgebildet werde, und nicht für irgendwelche theoretischen anderen Sachen, die dann eh nicht vorkommen.“ (GI 1/ 59)

C: „[...]Und wir hören dann auch immer „die Praxis ist anders“ und das sollen wir auch immer bedenken, aber dann frage ich mich, wieso lernen wir nicht das?“ (GI 1/ 113)

A: „[...] aber es wäre gut es praxisverbunden zu machen, also wirklich am Patienten.“ (GI 1/ 297)

4.2.3 Kategorie Leistung – Prüfung

Diese Kategorie sammelt Aussagen zu Leistungsanforderungen während der Ausbildung und zur Organisation und zum Ablauf von Prüfungen.

In den Gesprächen wurde mehrmals die Organisation von Prüfungen als ein Qualitätskriterium von „guter“ Ausbildung angesprochen. Dabei waren sowohl die zeitliche Einteilung und der Abstand zwischen den einzelnen Prüfungen Thema, als auch die Benotung und der Prüfungsablauf.

X: „Ich finde, was auch eine gute Ausbildung ausmacht, ist die gesamte Organisation, auch von den Prüfungen. [...] zwei oder drei Sachen in einer Woche und dann wieder zwei Monate nichts, sondern dass das wirklich aufgeteilt ist. Und ich glaube, dass das schon den Schülern die ganze Ausbildung extremst erleichtert; weil man doch immer eine gewisse Zeit zum Vorbereiten hat. [...]“ (GI 2/ 199)

D: „Ja, bessere Aufteilung.“ (GI 1/ 164)

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich kritisch über fehlende Transparenz der Beurteilungskriterien und finden eine gewisse Sicherheit in unabhängigen Prüfungsbeisitzern bei mündlich zu absolvierenden Prüfungen.

Y: „Ich wollte es nur erwähnen, dass das auch Qualität ausmacht; es sollte einheitlich sein. Ich muss ganz ehrlich sagen, ich überreiße es gar nicht, nach welchem System die Lehrer uns Schüler benoten. Das war in der alten Schule nicht so, da hat man genau gewusst, bei einer mündlichen Prüfung musst du diese und diese Fragen/Kernfragen beantworten, damit du die Prüfung schaffst. Das erkenne ich hier nicht. Da kann man eine Viertelstunde reden, und wenn du rhetorisch begabt bist, dann kriegst du ein Sehr gut, auch wenn der Inhalt... ich muss das jetzt so sagen.“ (GI 2/ 436)

W: „Und allgemein, zum Beispiel bei der [...] -Prüfung, da hat man drei Fragen. Die drei Fragen beantwortet man, dann sagt sie: „Ja, was geben wir denn jetzt her?“ Die überlegt da fünf Minuten, was sie mir jetzt gibt. Ich weiß jetzt nicht, ob ich gut war, weil sie sagt: „Ja, das passt. Ja, das passt. Ja, das passt.“ Dann bekommst du ein Befriedigend. Und warum? Wie sehe ich dann meine Fehler; und was habe ich nicht gesagt?“ (GI 2/ 456)

C: „Und das teilweise bei Noten, wo man nicht weiß, wie sie zustande kommen.“ (GI 1/ 150)

C: „Ja, transparente Kriterien – dass die Leute ähnlich beurteilt werden. Ich weiß schon, das geht nie so ganz, aber halt so, dass ein Bemühen sichtbar ist.“ (GI 1/ 868)

E: „Ja, die (Anm. M. St.-K.: Beisitzenden und Prüferinnen oder Prüfer) unabhängig voneinander sind; damit das halt irgendwie fair läuft.“ (GI 1/ 879)

E: „O ja. Für mich ist es angenehm, weil ich mich sicher fühle. Vor allem, wenn da jemand von der Gewerkschaft sitzt, dann fühle ich mich wohler und es ist auch mehr Qualität.“ (GI 1/ 921)

Werden die Prüfungsinhalte vorher besprochen, so gilt es als Qualitätsmerkmal, dass sich die Prüferinnen und Prüfer an Absprachen halten. Nicht vorgetragener Stoff darf nicht prüfungsrelevant sein.

C: „[...] dass nichts geprüft wird, was nicht unterrichtet worden ist; dass man sich darauf vorbereiten kann.“ (GI 1/ 881)

E: „Dass nichts geprüft wird, was vorher nicht angekündigt würde – wo gesagt wurde 'nein, das kommt nicht' und dann doch.“ (GI 1/ 884)

Die Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten als Qualitätsmerkmal auch gleiche Prüfungsmodi, sodass ein Gegenstand klassenübergreifend jeweils entweder mündlich oder schriftlich geprüft wird.

Z: „Beziehungsweise, das hat es auch schon gegeben, dass die eine Klasse über den Prüfungsgegenstand eine schriftliche Prüfung gehabt hat und die andere eine mündliche. Das ist natürlich auch ein Unterschied. Ich weiß nicht, ob das dann unbedingt so fair ist.“ (GI 2/ 453)

Handelt es sich um praktische Inhalte, sollten diese auch im Vorfeld der Prüfung praktisch unter Anleitung geübt werden. Optimalerweise schaffen die Lehrenden dazu die Rahmenbedingungen, die Schülerinnen und Schüler nützen freiwillig dieses Angebot.

D: „Die Vorbereitung vor der Prüfung, dass man so eine Art Übungsstunden hat, dass das von den Lehrern angeboten wird – 'Kommen Sie zu mir, machen Sie einen Termin aus.'“ (GI 1/ 756)

Schülerinnen und Schüler bemerken aber kritisch, dass Prüfungen ein gewisses Niveau haben müssen um die Qualität der Ausbildung zu sichern und fordern dies neben Fairness auch ein. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Verantwortung in ihrem künftigen Beruf bewusst.

A, C & E: „Fair.“ (GI 1/ 840)

B: „Ich glaube schon, dass sie einem gewissen Standard entsprechen sollten, wir arbeiten ja doch mit Menschen zusammen. Und wenn man da etwas falsch macht, kann es dann schon...“ (GI 1/ 842)

Es gilt auch nicht als Qualitätsmerkmal und führt eher zu Misstrauen gegenüber dieser Ausbildungsstelle, wenn jährlich alle Schülerinnen und Schüler beim ersten Diplomprüfungsantritt positiv abschließen.

Z: „Es kommt darauf an, warum sie alle positiv diplomiert haben. Wenn das nur geschenkt war... an dem muss man es messen. Wenn alle wirklich so super waren, dann okay, aber...“ (GI 2/ 480)

Die Schülerinnen und Schüler der Gesprächsrunden äußern, dass sie das Gefühl eines hohen Leistungsdrucks verspüren, der von Lehrpersonen und auch der Leitung aufgebaut wird. Dieser hohe Anspruch wird einerseits durch erwünschte gute Noten verbalisiert und andererseits durch hohe Lernanforderungen in den Gegenständen begründet. Dabei spielt die Einteilung der Prüfungen, wie bereits vorher erwähnt, auch eine Rolle und belastet die Lernenden noch zusätzlich.

C: „Die (Anm. M. St.-K.: Lehrerinnen und Lehrer) vermitteln das.“ (GI 1/ 144)

E: „Von der Direktorin geht es auch aus. Also, ich merke das halt bei den Zeugnisverteilungen, es wird gesagt: 'den hätte ich nächstes Jahr gern noch anders!' wenn wo ein Dreier steht, so auf die Art.“ (GI 1/ 146)

C: „Ja. Also, ich tue mir wirklich schwer und das frustriert mich unendlich - dieser irre Anspruch und dann die Realität. [...] da hat es Prüfungszeiten gegeben, da habe ich [...] drei, vier Monate keinen freien Tag, keine freie Stunde gehabt. Entweder ich war auf der Station oder ich habe gelernt. Rund um die Uhr, mehr oder weniger. Und ich war dann echt schon fertig. Also das kenne ich auch vom Studium nicht, da hat man auch Zeit für die Sachen.“ (GI 1/ 121)

C: „[...] Gleichzeitig gibt es extremen Druck in der Schule. Ich weiß nicht, wie es Euch geht, aber ich empfinde da einen starken Leistungsdruck: 'Wenn Du das machst, dann schaffst Du das nicht.'“ (GI 1/ 136)

Die hohen Anforderungen werden auch als nicht adäquat für die zukünftige Aufgabe erachtet und erscheinen trotz Engagement kaum bewältigbar. Als weiteren Grund für den hohen Leistungsdruck nennen die Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmer auch die duale Ausbildung selber.

C: „[...] ist, dass ich das Gefühl habe, der Anspruch, der da gestellt wird. Es gibt da einen irrsinnigen Anspruch, was eine Superkrankenschwester oder einen -krankenpfleger ausmacht – das heißt jetzt Pflege am neuesten Standard, und das sind Prophylaxen, das ist der psychische Umgang und die Kommunikation, und ein irrsinniges fachliches Wissen im Hintergrund, Pathologie und Physiologie und weiß der Kuckuck, was noch alles... Und wir werden da also wirklich vollgeladen mit Stoff, das ist ein größeres Studium, so wie es abläuft. Und auf der anderen Seite ist die totale Kluft, und dann kommt das, was wirklich geprüft wird und was wirklich lernbar ist für die Leute, die da sitzen[...].“ (GI 1/ 93)

C: „Bewältigbar wäre mir auch noch wichtig. Ich habe teilweise das Gefühl, wenn man das ernst nimmt, ist das unbewältigbar.“ (GI 1/ 783)

C: „Ja, einschränken auf das, was wirklich wichtig ist.“ (GI 1/ 788)

E: „Da gibt es die Arbeit und die Prüfung und die Arbeit und dies und das...“ (GI 1/ 801)

C: „Und nebenbei arbeitest du im Praktikum und bist vielleicht drei Tage auf einer neuen Station – alles ist neu und man hat so einen [riesigen] Kopf – wo ist was, wer ist wofür zuständig, was muss ich da machen, was erwarten die? – und dann kann man für die wichtigste Prüfung im Jahr lernen.“ (GI 1/ 802)

4.2.4 Kategorie Unterricht

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen aus den Interviews, die sich auf den theoretischen Unterricht beziehen und dessen Gestaltung und Aufgaben beschreiben.

Organisatorische Rahmenbedingungen, die schülerinnen- und schülerzentriert sind, werden als Merkmal einer „guten“ Ausbildung gesehen.

Die Stundenplaneinteilung, die Abwechslung der Gegenstände, aber auch die Länge der Unterrichtseinheiten und Unterrichtstage werden dabei als Indikatoren genannt.

Z: „Keine Ahnung. Die langen Unterrichtseinheiten sind schon ziemlich anstrengend. Und 40-Stunden-Schulwoche, ob alles wirklich Anwesenheitspflicht sein muss oder nicht... Es gibt halt Unterricht, wo ich mir denke, dass mir das jetzt eigentlich gar nichts gebracht hat zum Dasitzen.“ (GI 2/ 790)

Z: „Ja, sicher, wenn die eine Unterrichtsstunde ein bisschen kürzer ist, ist die Aufmerksamkeit wahrscheinlich mehr da und länger da und dadurch ist die Qualität auch wieder höher.“ (GI 2/ 802)

R: „Es ist ja auch die Konzentration. Am Abend, wenn wir um 17:15 Uhr erst aus haben, das ist schon anstrengend, dass man sich mit dem Stoff auch wirklich konzentriert auseinandersetzt.“ (GI 2/ 805)

S: „Es ist ja auch etwas anderes, wenn um 12:45 Uhr ein Unterrichtsfach beginnt und dasselbe dann erst um 16:15 Uhr oder 17:15 Uhr aufhört, als wenn um 14:30 Uhr ein anderer Vortragender kommt.“ (GI 2/ 809)

Ein Merkmal, das viel Raum in den Gruppengesprächen einnahm, ist die Gestaltung des Unterrichtes. Dabei wurde die didaktische Vermittlung genauso angesprochen, wie Methoden, Unterrichtsmaterialien und der Medieneinsatz. Die Schülerinnen und Schüler erwarten Abwechslung, Methodenreichtum, Aktivität und teilweise auch didaktische Reduktion um in ihren Augen wesentlichen Inhalten mehr Zeit und Raum geben zu können. Reflexion des Unterrichts, sowie Rückmeldungen durch Lehrende, um eine Weiterentwicklung des Lernenden zu ermöglichen, wird als ein wesentliches Kriterium für „guten“ Unterricht erachtet.

D: „Und ich denke mir, dass der Unterricht eben auch in der Schule abwechslungsreich sein muss, mit Theorie und auch mit Praxis, dass das eben gemeinsam ist, dass für uns da klar ist, was wichtig ist für die Ausbildung und für den Beruf nachher. Und dass der Unterricht auch gut aufbereitet ist.“ (GI 1/ 24)

D: „Gruppenarbeiten, dass man auch selbst arbeitet; Beispiele; und dass wir auch Unterlagen bekommen, Handouts oder so.“ (GI 1/ 31)

C: „Ja. Zum Beispiel, wir werden zwar immer in Gruppen eingeteilt zum Arbeiten, das schon, aber es wird nicht reflektiert, was passiert. Man kann daraus nicht lernen, nicht wirklich etwas mitnehmen, man macht halt immer sein Ding.“ (GI 1/ 233)

C: „Ja, die Einschränkung auf das Wesentliche ist mir sehr wichtig. Es gibt Leute, die ufern irrsinnig aus und bringen zu wenig. Oder Lehrer, die den Blick dafür haben, wer wir sind und was wir brauchen. Wir haben teilweise Mediziner, die glauben, wir werden gleich Oberärzte nach dem Abschluss. [...]“ (GI 1/ 428)

A: „Die Unterrichtsmethoden - wie der Lehrer den Unterricht gestaltet, wie er aufgebaut ist, was auch in Richtung Kommunikation hin spielt, welche Medien er einsetzt, wie er es bringt. Ob es hängen bleibt, ist auch die Frage – ob es sich die Schüler merken oder nicht.“ (GI 1/ 494)

U: „Dass ein Lehrer auch gute und übersichtliche Skripten gibt und nicht nur die Power Point-Präsentationen, die er uns zeigt, uns als Skriptum gibt. Weil dann könnte er auch schneller reden während seines Vortrages – so kommen ein paar nicht mit, die mitschreiben, dann nützt die ganze schöne PowerPoint-Präsentation nichts, wenn Du einen wichtigen Teil, den er mündlich gesagt hat, nicht mitgeschrieben hast. Also, dass das vielleicht ein bisschen differenziert wird – eine schöne PowerPoint und dann...“ (GI 2/ 535)

S: „Wir haben den Unterricht gemeinsam gestaltet, also wir haben vorgetragen, sie (Anm. M. St.-K.: die Lehrerin) hat immer wieder dazwischen Folien eingeworfen und etwas dazu gesagt, dann haben wir wieder geredet – und das war voll super. Da passt ein jeder auf, weil das ist einmal etwas anderes.“ (GI 2/ 745)

V: „Optisch soll es auch ansprechend sein – viele Bilder, viele Farben, ein bisschen kreativ – sodass wir auch mehr aufpassen. Und dann können wir uns auch mehr darunter vorstellen, überhaupt mit Bildern.“ (GI 2/ 753)

X: „Exkursionen, um sich das alles einmal praktisch anzuschauen. So, wie wir zum Beispiel in die Intensiv hinaufgegangen sind, wie wir das durchgemacht haben; weil man sich vieles schwer vorstellen kann, und dann sieht man das praktisch.“ (GI 2/ 773)

Im theoretischen Unterricht sollen praktische Inhalte geübt werden, aber manchmal genügt Üben an Puppen nicht, daher wird als Qualitätsmerkmal das vermehrte Üben auf der Station, an Patienten gefordert. In solchen Aussagen findet sich die geforderte Praxisverbundenheit wieder.

E: „Ja, auch an den Puppen! Das sind Sachen, die gehören wirklich auf der Station geübt, weil an der Puppe Katheter setzen, an der Puppe Magensonde setzen...“ (GI 1/ 263)

C: „Wenn man sie zu oft macht. Also, bei den praktischen Pflegefähigkeiten, finde ich, sind Wiederholungen sehr wohl ein Qualitätsmerkmal, weil das sind ja Dinge,

die man faktisch umsetzen und automatisieren muss. Und die muss man einfach wiederholen, damit das geht. Aber theoretisch ergibt es keinen Sinn.“ (GI 1/ 448)

Eine Zielvorstellung der Schülerinnen und Schüler ist es, Unterrichtsinhalte vernetzen zu können.

Y: „Vielleicht auch, dass man Brücken bauen kann und irgendwann selbständig zwischen den Fächern verknüpfen kann – GUK mit Patho oder GUK mit HKP. Dass man irgendwann dort hingebacht wird, wo man selbst logisch seine Schlüsse ziehen kann und das dann aber auch anwenden kann.“ (GI 2/ 220)

4.2.5 Kategorie Beurteilung von außen und Vergleich mit anderen

Aussagen, in denen die Interviewten Qualität als den Vergleich mit anderen Schulen oder Ausbildungsstellen sehen oder wo Qualitätsbeurteilungen durch ausbildungs- oder schulfremde Personen beschrieben werden, sind in dieser Kategorie zusammengefasst. Positive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler von diplomierten Kolleginnen und Kollegen oder von Patientinnen und Patienten gelten als Qualitätsmerkmal für die Ausbildung.

Y: „[...] Ja, was Qualität sicher in der theoretischen Ausbildung auch bemerkbar macht, ist im Verhältnis zu anderen Schulen.“ (GI 2/ 232)

S: „Wenn man sich zum Beispiel mit einer Freundin unterhält, die an einer anderen Krankenpflegeschule im gleichen Ausbildungsjahr ist. Da kann man sich auch ein bisschen austauschen, „was habt ihr schon gelernt? was müsst ihr noch lernen, was ich schon gelernt habe?“ zum Beispiel.“ (GI 2/ 241)

X: „Vielleicht auch Rückmeldungen von Diplomierten.“ (GI 2/ 250)

W: „Auch das, was die Patienten über das Spital hinaustragen. Meine Mama arbeitet im Spital am [...], und da ist einer gekommen und hat gesagt: 'Das [...], das hat so einen guten Ruf '. Und das kann man auch weit über die Grenzen hinaus hören.“ (GI 2/ 252)

4.2.6 Kategorie Gestaltung und Ausstattung der Schule:

Diese Kategorie beschreibt Aussagen zur Ausstattung, Gestaltung und Einrichtung des Schulgebäudes und der Klassen.

Die Schülerinnen und Schüler thematisieren sowohl das Aussehen der Räume als auch die Ausstattung. Es ist von „wohlfühlen“, „Flair“, „Mitbestimmung bei der Gestaltung“ die Rede, aber auch von Rahmenbedingungen wie ausreichenden Übungsmaterialien, reparaturbedürftigen Geräten oder der Temperatur in den Klassenräumen.

Aus vielen der folgenden Aussagen kann gefolgert werden, dass Schule nicht nur als ein Ort des Lernens oder der Ausbildung betrachtet wird, sondern für die Schülerinnen und Schüler auch einen Lebensort darstellt.

R: „Überhaupt auch die Gestaltung der Schule, zum Beispiel mit Farben, dass hier ein gemütliches Flair ist.“ (GI 2/ 334)

D: „Ich finde schon, dass wo man sitzt – ob es ein angenehmer Raum ist, wo es kalt/warm ist – dass man sich wohl fühlt im Klassenraum. Auch von den Sesseln her.“(GI 1/ 518)

A: „Also ich muss sagen, von der Erfahrung, weil ich unsere Klasse auch schon kenne und so... Wir waren jetzt zwei Wochen unten im Hörsaal [...], und da hat man schon gemerkt, da ist es dann wirklich unruhiger, unkonzentrierter, weil das sind so kleine stickige Bunker, unter Anführungszeichen. Also, da hat man dann schon wirklich gemerkt, dass da die Stimmung schon anders war, finde ich.“ (GI 1/ 524)

W: „Dass man die Puppen hat.“(GI 2/ 88)

S: „Die ganzen Materialien.“ (GI 2/ 92)

A:“ Im Hörsaal [...] überhaupt, weil da kann man nicht einmal gescheit sitzen, wir haben dann alle schon Genickschmerzen gehabt. Hörsaal [...] und [...] (Anm. M. St.-K.: nennt Hörsaalnummern) zum Beispiel sind groß, da hat man Licht, da geht es schon, da geht es gut. Die haben auch einen Beamer, eine schöne große Leinwand, da passt alles.“(GI 1/532)

S: „Ausreichend Platz, ausreichend Licht.“ (GI 2/ 361)

V: „Die Temperatur ist auch wichtig – dass man nicht mit der Winterjacke in der Klasse sitzen muss.“ (GI 2/ 407)

Zusatzangebote der Schule, sowohl für den schulischen Bereich als auch für die Freizeit- und Pausengestaltung, werden positiv wahrgenommen und als Qualitätsmerkmal angesehen.

Z: „Die Freizeitgestaltung, die man hat oder, keine Ahnung... wenn man zum Beispiel Nordic Walking Stöcke anbietet oder einen Power Napping Room oder einen Krafttrainingsraum.“ (GI 2/ 337)

T: „Ja. Auch die Fachbibliothek, zum Beispiel.“ (GI 2/ 344)

Die Wartung, Reparatur und Benützbarkeit der technischen Geräte wird in diesem Zusammenhang diskutiert und nach bisherigen Erfahrungswerten als verbesserungswürdig eingestuft.

Y: „Ja, eben. Und wenn der dann mal hin ist... und es ist klar, dass der irgendwann einmal nach einiger Zeit den Geist aufgibt, wenn jeder vier, fünf Sachen herunterlädt und sich 300 Viren einfängt und so weiter... Dass das vielleicht auch schneller repariert wird, weil das sind ja Unterrichtsmaterialien, die genutzt werden. [...] Ich finde einfach, dass das notwendiges Unterrichtsmaterial ist, und das sollte nicht länger als, keine Ahnung, drei Wochen in der Reparatur sein. Und wir warten jetzt zum Beispiel seit einem Jahr auf unseren Computer.“ (GI 2/ 374)

U: „Oder zumindest, wenn er repariert wird, dass er noch dieses Jahr repariert wird. Wir sind im dritten Jahr und brauchen das nächste Jahr nicht mehr.“ (GI 2/ 395)

Die Mitbestimmung bei der Gestaltung der Klassenräume sehen einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Qualitätsmerkmal. Dies lässt die Vermutung zu, dass Schul- und Klassenräume als Lebensräume gesehen werden, die es lohnt mitzugestalten.

T: „Vielleicht eine Möglichkeit, dass man individuell gestalten kann, zum Beispiel auf einer Pinnwand; so wie wir es am Schulanfang in der 1. gemacht haben, wo wir Leitsätze für unsere Klasse gemacht haben, die uns eigentlich die ganzen drei Jahre begleitet haben. Die hängen immer noch.“ (GI 2/ 418)

X: „Ja, das hat die erste Klasse jetzt gemacht mit den Blumen...“ (GI 2/ 427)

Die Klassenschülerhöchstzahl lässt für manche Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer einen Schluss auf Qualität zu. Ihren Aussagen zufolge fördern kleinere Schülerzahlen im Unterricht die Qualität.

Z: „Die Anzahl an Schülern in der Klasse vielleicht. Wenn das so riesige Klassen sind, ist die Qualität vom Unterricht vielleicht schon ein bisschen schlechter. Es gibt da ja auch Studien, die das beweisen.“ (GI 2/ 302)

R: Ja, dass es auch familiär ist, weil es gibt ja auch Schulen, wo sie zu hundert in einem Hörsaal sitzen. Und so ist es halt wirklich eine Gruppe und es ist viel leichter, dass der Lehrer auf die Schüler besser eingehen kann, das ist familiärer. (GI 2/ 306)

4.2.7 Kategorie Kommunikation in der Schule

In dieser Kategorie finden sich Aussagen aus den Gesprächen, die den Umgang im Schulteam beschreiben und die in den Gesprächen als Merkmale für Qualität in der Ausbildung genannt wurden.

Thematisiert wird auch, dass nicht nur fachliche Aspekte stimmen müssen, um von einer „guten“ Ausbildung sprechen zu können, sondern auch sozial- kommu-

nikative Kompetenzen vermittelt werden sollen und Raum für die persönliche Entwicklung gegeben sein soll.

C: „Eine gute Ausbildung ist auch, wo man menschlich etwas lernen kann, also nicht nur fachlich, sondern wo man sich entwickeln kann. Das ist, glaube ich, für die Pflege auch sehr wichtig.“ (GI 1/ 180)

In beiden Gesprächsgruppen werden kommunikative Aspekte des Zusammenlebens diskutiert. Dabei werden einerseits das wertschätzende und respektvolle Miteinander angesprochen, andererseits sowohl der Informationsfluss von den Lehrenden zu den Auszubildenden als auch die Rückmeldungen der Lehrenden.

C: „Der Umgang mit den Schülern, wie respektvoll er ist – und zwar nicht nur den direkten, sondern zum Beispiel auch, wie man mit unserer Zeit umgeht. Das ist etwas, das mich mitunter sehr ärgern kann, und wo ich das Gefühl habe...“ (GI 1/ 387)

C: „Zum Beispiel, wenn sich am Vorabend der Stundenplan für den Nachmittag plötzlich ändert. [...] Das finde ich, zum Beispiel, ist eigentlich respektlos.“ (GI 1/ 393)

A: „Genau. Wir hatten Respekt, wir waren etwas eingeschüchtert, sage ich jetzt mal unter Anführungszeichen. Aber wenn man jetzt an denen (Anm. M. St.-K.: Schülerinnen und Schülern des 1. Ausbildungsjahres) vorbeigeht, ist da so ein verachtender Blick, da denke ich mir 'hallo?'.“ (GI 1/ 619)

Rückmeldungen der Lehrenden werden geschätzt, weil dadurch Lernfortschritte gemacht werden können. Die Absprache der Inhalte erachten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als Qualitätsmerkmal einer guten Ausbildung, damit alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen haben.

C: „Vor allem ist es dann relativ wurscht, was man abgibt; es ist nicht so, dass es wirklich ein Feedback gibt und die sagen: „pass auf, wissenschaftlich wäre es so und so“, und man dabei etwas lernt, sondern da geht es um Pflichtübungen. Und dann gibt man das ab und hat viel Zeit investiert.“ (GI 1/ 825)

Z: „Gute Ausbildung ist wahrscheinlich auch, wenn jede Klasse dasselbe vom Lehrer hört. [...]“ (GI 2/ 170)

Z: „[...] und dann sollte ja jeder dasselbe wissen; dass sich die Lehrer da vielleicht mehr untereinander absprechen müssen [...]“ (GI 2/ 177)

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden trägt zur „guten“ Ausbildung bei.

S: „[...] dass man dem Lehrer zuhört und ihm auch Kontra gibt, wenn er eine Frage stellt. Dass der Lehrer nicht vorne steht und eine Frage stellt, und es kommt nichts zurück. Man muss schon auch irgendwie kommunizieren.“ (GI 2/ 731)

Z: „Qualität in der Ausbildung ist eine gute Interaktion zwischen Schülern, Lehrern, Team.“ (GI 2/ 837)

Im Pflegeberuf finden sehr viele fachspezifische Begriffe und Termini Verwendung. Das jeweilige Wissen darüber zu berücksichtigen erscheint den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtig. Zur Kommunikation gehört auch eine für alle verständliche Sprache zu sprechen. Dies wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gespräche vor allem für den Anfang der Ausbildung diskutiert, da zu diesem Zeitpunkt Fachtermini der Medizin und der Pflege bei den Auszubildenden noch nicht bekannt sind, dieser Umstand aber nicht von allen Vortragenden berücksichtigt wird. Im Laufe der Ausbildung soll dann aber vermehrt die Fachsprache Verwendung finden und eingesetzt werden.

S: „Nicht gleich am Anfang mit den ganzen Fachausdrücken kommen und wir verstehen nur Bahnhof. Er (Anm. M. St.-K.: der oder die Lehrende) muss uns das so verständlich erklären, dass wir mitkommen.“ (GI 2/ 15)

V: „Ja, wichtig ist auch noch, dass die Fachsprache unserem Wissen angepasst ist; dass es nicht zu schwierig ist oder – was auch manchmal schon vorgekommen ist – zu niedrig.“ (GI 2/ 191)

4.3 *Ergebnisdiskussion*

- ✓ Welche Merkmale von Qualität formulieren Schülerinnen und Schüler des 3. Ausbildungsjahres einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule bzw. wie nehmen sie diese in ihrer theoretischen Ausbildung wahr?
- ✓ Welche subjektiven Konzepte von Qualität in der Ausbildung haben Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Ausbildung?
- ✓ Wie verhalten sich diese zu den in der Literatur diskutierten Merkmalen und Definitionen von „guter“ Schule und Qualität in der Ausbildung?

Diese eingangs entwickelten Forschungsfragen können auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse folgendermaßen illustriert werden.

Die eben dargestellten Kategorien zeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule gegen Ende ihrer Ausbildung ein sehr weitgefächertes Verständnis von der Qualität einer Ausbildung haben. Das von Fehring und Windelband (vgl. Fehring, Windelband 2008, S. 1 bzw. Kap. 1.3 i. d. A.) beschriebene höchste Interesse der Lernenden an gutem sozialen Klima und guten Abschlussnoten lässt sich nicht so einfach bestätigen, da den Befragten andere Bereiche ebenso wichtig erscheinen die von ihnen selber angesprochen wurden. Wie von Winch gefordert (vgl. Winch 2007, S. 211ff bzw. Kap. 1.3 i. d. A.), kann eine anspruchsvolle berufliche Bildung, sich nicht nur auf das Vermitteln von „Handwerk“ beschränken, diese Argumentationslinie bestätigt sich in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Weiters kann festgehalten werden, obwohl durch die Forscherin keine Kategorien durch den Interviewleitfaden vorgegeben wurden, und ein induktives Herangehen intendiert war, ähneln die Merkmale denen, die durch Literaturrecherche gefunden werden konnten und im theoretischen Abschnitt diskutiert wurden¹¹². Die Qualitätsbereiche, die im Projekt Q.I.S.¹¹³ vorgeschlagen werden, sind durchaus vergleichbar mit den von den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern genannten Katego-

¹¹² Vgl. Kapitel 2.3 in dieser Arbeit, bes. S. 70ff.

¹¹³ Die fünf Qualitätsbereiche sind: „Lehren und Lernen; Lebensraum Schule und Klasse; Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen; Schulmanagement; Professionalität und Personalentwicklung“ (vgl. S. 74f i. d. A.).

rien und Merkmalen. Insofern könnten die Qualitätsbereiche von Q.I.S. für eine Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung angewendet werden, da die von den Schülerinnen und Schülern diskutierten Merkmale und Kategorien ähnlich diesen Bereichen oder darin enthalten sind.

Es werden sowohl die Leitung der Schule durch ihr Agieren als auch Lehrende durch bestimmtes Handeln für die Qualität verantwortlich gemacht, wobei sich auch, und das ist ein sehr interessantes Ergebnis, da dies in der Literatur kontroversiell betrachtet wird, die Lernenden in diese Verantwortung miteinschließen. Der Unterricht, seine Gestaltung, der Ablauf und die vermittelten Inhalte spielen eine zentrale Rolle als Merkmale von Qualität. Ebenso wie in der Literatur diskutiert, wird auf aktive Mitgestaltung der Lernenden als Charakteristikum hingewiesen. Ein besonderes Augenmerk legen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf einen praxisorientierten und praxisnahen Unterricht mit ausreichenden Übungsmöglichkeiten. Diese Merkmale werden auch in der Literatur zur „guten“ Ausbildung genannt, ebenso wie die fachliche Kompetenz der Lehrenden in ihrem „Ursprungsberuf“, die von den Gesprächsteilnehmerinnen und Teilnehmern eingefordert wird¹¹⁴. Ausstattungsfaktoren von Schule und Klassen, auch in Bezug auf Mitbestimmung bei der Gestaltung, werden in den Gruppeninterviews diskutiert, diese Faktoren werden im Rahmen der meisten Untersuchungen, wie in der Arbeit angesprochen, als eher unwichtig eingestuft. Wenn, dann wurden sie in Untersuchungen mit älteren Schülerinnen und Schülern erwähnt oder bei Studien zu Ausbildungsqualität, das könnte der Grund sein, warum es auch hier thematisiert wurde. Organisatorisches wird hauptsächlich zur Stundenplaneinteilung und für Prüfungen angesprochen, wo wieder Mitsprache und vor allem Transparenz als wichtige Qualitätsmerkmale erscheinen. Die diskutierten hohen Leistungsanforderungen entsprechen dem in der Literatur besprochenen hohen Anspruch einer „guten“ Schule, während er von den Schülerinnen und Schülern eher negativ und nicht im Sinne einer „guten“ Ausbildung gesehen wird. Das in einigen Untersuchungen beschriebene „Ethos“ einer Schule lässt sich anhand dieser Untersuchung schwach erahnen und durch vereinzelte Aussagen, wo die Atmosphäre oder Stimmung angesprochen wird, interpretieren. Die Schu-

¹¹⁴In einer Untersuchung des BIBB nennen Berufsschülerinnen und Berufsschüler die Abstimmung der Inhalte von Theorie und Praxis und die Kompetenz der Lehrenden als wichtige Qualitätsmerkmale ihrer Ausbildung (vgl. in dieser Arbeit Kap. 2.3.4 bzw. Beicht/ Krewerth 2008, S. 5ff)

le als geschätzter und gewünschter Lebensort und nicht nur Ort der Ausbildung und des Lernens wird durch mehrere Aussagen unterstrichen. In den Gruppeninterviews wurde der wertschätzende, respektvolle Umgang innerhalb der Schule diskutiert ebenso wie die Kommunikation nach außen und der Vergleich mit anderen Auszubildenden, dies erinnert an „Benchmarking“, das die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als Parameter von Qualität ansprechen. Ein Zusammenhang, der sich beim Entwickeln und Lesen der Ergebnisse in der Kategorie „Rolle der Auszubildenden“ aufdrängt, ist der mit „Qualität als Transformation“ von Harvey und Green (vgl. Harvey/ Green 2000, S. 31f bzw. Kap. 2.2.2.2 i. d. A.). Die Schülerinnen und Schüler beschreiben eine Weiterentwicklung durch die Ausbildung und auch eine „Ermächtigung“, Wissen weiterzugeben und selbstbestimmte Handlungen zu setzen. Dies entspricht genau diesem Qualitätsverständnis. Durch eine qualitätsvolle Ausbildung erlangen die Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich fachliche Kompetenzen, sondern entwickeln Selbstbewusstsein ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten gegenüber und möchten diese auch einsetzen.

5 Fazit und Ausblick

Der Begriff „Qualitätsarbeit“ hat in weiten Teilen der Arbeit die Begriffe Qualitätsentwicklung oder Qualitätsmanagement ersetzt. Dies ist nicht zufällig passiert, sondern resultiert aus den Überlegungen und der Auseinandersetzung mit der Thematik. Einerseits weil Qualität in Schule und Ausbildung zu entwickeln und zu erhalten Arbeit bedeutet, was im Kapitel „Qualitätsarbeit in der Organisation Schule“ genauer beleuchtet wurde. Andererseits impliziert der Begriff „Qualitätsarbeit“ nicht den ökonomischen Zugang, wie es Qualitätsmanagement eher nahelegt. Dadurch wird auch unterstrichen, dass Qualität in Schule und Ausbildung nicht nur in Zahlen und Fakten gemessen werden kann, sondern sich viel komplexer darstellt. Es verlangt, einen Prozess in Gang zu bringen und zu halten. „Qualitätsarbeit“ bedeutet verschiedene Perspektiven einzubringen und diese transparent zu gestalten. Merkmale der „guten“ Schule finden sich in der Fachliteratur, wie aufgezeigt, genügend. Eine Zusammenschau hat auch gezeigt, dass Merkmale wie hoher Leistungsanspruch, aktive Mitbeteiligung aller, respektvolles

Miteinander, reichhaltiger Methodenpool und partizipativer Unterricht, Fachkompetenz der Lehrenden uvm. in unterschiedlichen Untersuchungen als Merkmale für Qualität in Schule und Ausbildung nachgewiesen werden konnten. In dieser Arbeit wurden die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern einer allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflegeschule anhand von zwei Gruppeninterviews erforscht. Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genannten Merkmale einer „guten“ Ausbildung unterscheiden sich kaum von dem bereits Bekannten. Zusätzlich kann jedoch das Selbstbewusstsein der Auszubildenden, Wissen weitergeben zu können, als ein in der Literatur zu „guter“ Schule und „guter“ Ausbildung nicht oder nur am Rande erwähntes Moment aufgezeigt werden. In den Gruppengesprächen wurde konsensual von einer (Mit-)Verantwortung der Schülerinnen und Schülern an der Qualität ihrer Ausbildung gesprochen und anhand von Auswahlkriterien bei Bewerberinnen und Bewerbern oder auch der Mitarbeit im Unterricht diskutiert. Da diese (Mit-)Verantwortung in der vorgestellten Literatur eher kontroversiell diskutiert wird, ist diese Eindeutigkeit der Aussagen als bemerkenswert zu notieren. Die Gestaltung der Schule und die technische Ausstattung ist ein weiteres, von den interviewten Schülerinnen und Schülern hervorgehobenes Merkmal, das bei „guter“ Schule kaum eine Rolle spielt, für eine „gute“ Ausbildung, dieser Untersuchung nach, jedoch ein wichtiges Kriterium darstellt. Durch die Zusammenschau der Literatur zu „guter“ Schule“ und „guter“ Ausbildung wurde der, wie in den Ergebnissen sichtbar, praxisorientierte Zugang der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die Dualität der Ausbildung führt zu einer hohen Komplexität der Qualitätsarbeit, die es zusätzlich zu berücksichtigen gilt, da die interviewten Schülerinnen und Schüler explizit auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Lernorte als Qualitätsmerkmal hinweisen. Die Ergebnisse können dazu dienen, die bereits bestehende Qualitätsarbeit in einer Ausbildung zu reflektieren und im Sinne der Schülerinnen- und Schülersichtweisen auszubauen oder zu verändern. Die Ausführungen im theoretischen Abschnitt sollten dabei, um nicht „irgendwie“ an Qualität zu arbeiten, immer berücksichtigt werden. Ein interessantes Fortführen der Arbeit, im Sinne einer Betrachtung aus mehreren Perspektiven und in mehreren Ebenen wäre es, zu untersuchen, welche Qualitätskriterien Lehrende und organisatorisch für die Ausbildung Verantwortliche anlegen und daraus Konsequenzen für die Qualitätsarbeit in der Ausbildung für den gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege abzuleiten.

6 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. IN: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 85 – 103.

Altrichter, H., Posch, P.(Hrsg.) (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von Qualitätssichernden und Qualitätsentwickelnden Systemen in Berufsbildenden Schulen. Studien Verlag. Innsbruck.

Aurin, K. (1991): Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? IN: Aurin, K. (Hrsg.)(²1991): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 64-87.

Baartmans, P.C.M., Geng, V. (2000): Qualität nach Maß. Hans Huber. Bern.

Beicht, U., Krewerth, A. (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und –schülerinnen. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/erster_ergebnisbericht_druckversion_04-02-2009.pdf Zugriff 27.2.2009

Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. IN: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Auflage. Juventa. Weinheim. S. 205 – 218.

Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): QIBB. Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen. Beitrag zur Tagung

der Generaldirektoren/innen für Berufsbildung im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft (27. – 28. März 2006).

Online:

www.gibb.at/fileadmin/content/gibb/Dokumente/Timischl_2006_gibb_broschuere_GD-VET_DE_EN.pdf Zugriff 7.3.2009

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003): Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien.

Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>

Zugriff 24.4.2010

Burkard, Ch. (2006): Schulqualität und Evaluation. Ausgewählte Ergebnisse der Bildungsforschung. Schriftliche Fassung eines Vortrages bei der Tagung „Evaluation und Schulqualität“ der WBZ am 14.6.2006 in Biel. Online:

www.evaluation.lars-balzer.name/tagung-evaluation-schulqualitaet/download/biel_abstract_burkard.pdf Zugriff 7.3.2009

Büeler, X. (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. IN: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (1998) (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag. Innsbruck. S. 661 – 693.

Degendorfer, W., Reisch, R., Schwarz, G. (2000): Qualitätsmanagement und Schulentwicklung. ÖBV. Wien.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. S. 73-92.

Ditton, H. (2008): Qualitätssicherung in Schulen. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft. S. 36-51.

Dubs, R.(2004): Qualitätsmanagement in Schule. Schulleitungsfortbildung NRW; 7. Verlag f. Schule und Weiterbildung. Bönen.

Duden. Das Fremdwörterbuch (⁶1997).Bd. 5. Dudenverlag. Mannheim.
Duden – Oxford. Großwörterbuch Englisch (²1999). Dudenverlag. Mannheim

Ebbinghaus, M. (2009): Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. IN: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 38.Jhg. Heft 5. S. 14-18.

Eder, F. (1996): Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. IN: Specht, W., Thonhauser, J. (Hrsg.)(1996): Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Studienverlag. Innsbruck. S. 320-344.

Eder, F. et al (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Überblick. Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. IN: Eder, F. et al (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des BMBWK. Band 17. Studienverlag. Innsbruck. S. 13-45.

Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. IN: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn. Heft 127. S.1-76. Online: www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf Zugriff 8.3.2010

Fehring G., Windelband L. (2008): Qualität der betrieblichen Ausbildung – Herausforderungen, Defizite und Handlungsfelder IN: bwp@ Spezial 4 – HT2008/ lernen und lehren. Online: www.bwpat.de/ht2008/ft03/fehring_windelband_ft03-ht2008_spezial4.pdf Zugriff 19.11.2009

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa Verlag. Weinheim.

Fend, H.(2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft. S.190-208.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt. Reinbek.

Froschauer, U., Lueger, M. (2003): Das Qualitative Interview. WUV Universitätsverlag. Wien.

Fuchs, H.- W. (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratiethorie heute? IN: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 206 – 219.

Gonon, Ph.(2008):Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft. S.96-104.

Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirische Bildungsforschung aufzuheben. IN: Pongratz, L.A., Reichenbach, R., Wimmer, M. (Hrsg.) (2007): Bildung - Wissen – Kompetenz. Janus. Bielefeld. S. 9 - 29.

Haselböck, M. (2008): Schulqualität aus der Sicht von SchülerInnen an der Kooperativen Mittelschule in Wien. Eine qualitative Untersuchung zu den Idealvorstellungen und der Realsicht von SchülerInnen von „guter“ Schule. Unveröffentl. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Harvey, L., Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. IN: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft. S. 17 - 38.

Haubrock, M., Gahlke, S. (2000): Benchmarking in der Pflege. Huber. Bern.

Heid, H. (2007): Standardisierung als Qualitätsverbesserung? IN: Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Schöningh. Paderborn. S. 29 – 48.

Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. IN: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. S. 8 - 16.

Hügli, E. (2000): Die ISO-Norm für Schulen. Interpretation und Anwendungshilfe zur ISO-Norm 9001, speziell für berufsbildende Schulen. Sauerländer. Aarau.

Kamiske, G.F., Brauer, J.-P. (2008): Qualitätsmanagement von A - Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. Hanser Verlag. München.

Katz, J., Green, E. (1996): Qualitätsmanagement. Überprüfung und Bewertung des Pflegedienstes. Ullstein Mosby. Berlin.

KAV (2002): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege, Schule für Kinder und Jugendlichenpflege, Schule für psychiatrische Gesundheits- und Krankenpflege der Stadt Wien.

KAV (2006): Qualitätsarbeit Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege im Wiener Krankenanstaltenverbund. Prozessbeschreibung der Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege.

KAV (2007): Qualitätsbericht 2007.

Klüber, K. (2006): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen: auf Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. Ziel Verlag. Augsburg.

Kommerell, T. (2002): Krankenpflegeausbildung unter Qualitätsdruck. IN: Pflege Aktuell Heft 6, S. 344-348.

Krainz – Dürr, M. (1999): Einführung eines Qualitätsmanagement nach ISO an einer Höheren technischen Lehranstalt. IN: Altrichter, H.(Hrsg.) (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitäts-

entwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Studienverlag. Innsbruck. S. 22 - 48.

Klieme, E., Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. IN: Prenzel, M., Gogolin, I., Krüger, H.H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. S.11 - 29.

Krewerth, A., Eberhard, V., Gei, J. (2008): Merkmale guter Ausbildungspraxis – Ergebnisse des BIBB – Expertenmonitors. Online: [www.bibb.de/dokumente/pdf/expertenmonitor_2008 -
merkmale_guter_ausbildungspraxis.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/expertenmonitor_2008_-_merkmale_guter_ausbildungspraxis.pdf) Zugriff 27.2.2009

Küßner, K. (2009): Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. IN: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 38.Jhg. Heft 5. S. 5 - 8.

Liebelt, J. (Hrsg.)(1998):Angewandtes Qualitätsmanagement. Gesundheitseinrichtungen als lernende Organisationen. Springer Verlag. Berlin.

Lausch, A.P. (2007): Qualitätsmanagement. IN: Kemetmüller, E. (Hrsg.) (2007): Berufsethik und Berufskunde für Pflegeberufe. Maudrich. Wien. S.177 – 202.

Mangl, U. (2003): Schulqualität – Ein unerlässliches Postulat ad Infinitum. Diplomarbeit an der Fakultät für Sozial- und Humanwissenschaften der Universität Wien.

Mayring, Ph. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz. Weinheim.

Mayring, Ph., Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. IN: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Auflage. Juventa. Weinheim. S. 323 – 333.

Michels, K. (2004): Qualitätsmanagement für Pflegeschulen. Grundlagen- Implementierung- Verfahrensanweisungen. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Österreichisches Wörterbuch (⁴⁰2007). Öbvht. Wien.

Posch, P., Altrichter, H. (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des BMUK. Bildungsforschung 12. Studienverlag. Innsbruck.

Posch, P., Altrichter, H. (o.J.) : Schulqualität. o. S. Online: www.qis.at/pdf/schulqualitaet.pdf Zugriff 3.3.2009

Plüss, A. (2005): Zufriedenheit von Studierenden in der Pflegeberufsausbildung – Entwicklung eines Messinstrumentes. Unveröffentl. Master Thesis. Studiengang Master in Nursing Science 5. Universität Maastricht.

Radnitzky, E. (2002): Q.I.S. – Schulprogrammkonzept und Service – Angebot des Bildungsministeriums IN: Eder F. et al (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des BMBWK. Band 17. Studienverlag. Innsbruck. S. 153 – 168.

Rauscher, E. (1999): Schulautonomie Handbuch. BMUK. Eigenverlag. Wien.

Ruhloff, J. (2007): Grenzen von Standards im pädagogischen Kontext. IN: Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Schöningh. Paderborn. S. 49 – 59.

Sauer, M.(2002): Qualität mit Brief und Siegel? IN: Pflegemagazin 3.Jhg., Heft 4, S.12 - 21.

Schley, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. IN: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (1998) (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag. Innsbruck. S. 13 – 53.

Schmidt, Ch. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. IN: Frieberthäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Juventa. Weinheim. S. 473 – 486.

Schratz, M. (1996): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Bildungsforschung 10. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Studienverlag. Innsbruck.

Schratz, M., Iby, M., Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz. Weinheim.

Schrems, B.(2008): Qualitätsmanagement. Skriptum zur Vorlesung an der Universität Wien. WS 2008.

Schrittesser, I. (2007): Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen von Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Lang. Frankfurt am Main. Wien.

Specht, W. (1994): Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. IN: Altrichter,H., Radnitzky, E., Specht, W. (1994): Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. BMUK. Wien. S.18 – 42.

Spiess, K. (1997): Qualität und Qualitätsentwicklung: Eine Einführung. Sauerländer. Aarau.

Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“. IN: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädago-

gischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 19 – 42.

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. IN: Zeitschrift für Pädagogik 46. Jg., S. 809 - 828.

Terhart, E.(2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Europäische Verlagsanstalt. Hamburg.

Thonhauser, J.(1996): Neue Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. IN: Specht, W, Thonhauser, J. (Hrsg.)(1996): Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Studienverlag. Innsbruck. S. 394 - 423.

Veltjens, B.(2006): Qualitätsmodelle im Überblick. Dokument aus der Reihe „DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf Zugriff 29.12.2009

Verordnung der Bundesministerin für Arbeit, Gesundheit und Soziales über die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege (Gesundheits- und Krankenpflege- Ausbildungsverordnung – GuK-AV) 1998.

Winch, Ch. (2007): Zum Problem der Gleichwertigkeit akademisch und beruflich erworbener Qualifikationen. IN: Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Schöningh. Paderborn. S. 203 - 218.

Zedler, P. (2007): Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. IN: Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Schöningh. Paderborn. S. 61 - 82.

www.artset-lqw.de 12.1.1010

www.eduqua.ch 12.1.2010

www.neunkirchen.lknoe.at/ausbildung/allgemeine-gesundheits-und-krankenpflegeschule/leitbild.html 15.1.2010

www.ottakring.vhs.at 12.1.2010

www.qis.at 8.4.2010

www.vhs.at/vhshietzing.html 1.3.2010

www.vhs.at/745.html 1.3.2010

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Qualitätsbestimmungsversuche im Bildungskontext M. St.-K. nach Terhart 2000	- 40 -
Abbildung 2 Input - Prozess- Output - Modell nach Dubs 2004 (S. 26) adapt. M. St.-K	- 49 -
Abbildung 3 Bedeutsame Faktoren auf Schulebene nach Ditton 2000 (S. 85) adapt. M. St.-K.	- 53 -

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Beispiele f. Auswertungsschritt 1: Bilden von Textportionen und Anmerkungen	- 139 -
Tabelle 2 Beispiele f. Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden von Kategorien - 140 -
Tabelle 3 Auswertungsschritt 3: Kategorienbeschreibung	- 141 -

9 Abkürzungsverzeichnis

GuK	Gesundheits- und Krankenpflege
GuK – AV	Gesundheits- und Krankenpflege Aus- bildungsverordnung
GuKG	Gesundheits- und Krankenpflegege- setz
KAV	Wiener Krankenanstaltenverbund
TQM	Total Quality Management
EFQM	European Foundation for Quality Man- agement
BM f. BWK	Bundesministerium für Bildung, Wis- senschaft und Kultur

10 Anhang

10.1 Kurzzusammenfassung/ Abstract

10.1.1 Deutsche Fassung

„Was ist eine 'gute' Ausbildung?“ Diese Frage scheint einfach, doch nach kurzem Überlegen stellen sich Zweifel an der Simplizität ein. Qualität in Schule und Ausbildung scheint für die einen notwendig, in Zeiten, wo alles wirtschaftlich betrachtet werden soll, und schließt sich für die anderen durch die „Nichtmessbarkeit“ mancher Leistungen, die in Schule oder Ausbildung erzielt werden, aus. Im Spannungsfeld dieser Problematik versucht die vorliegende Arbeit zuerst eine Annäherung an den Begriff Qualität und die Komposita in Richtung Bildung, Schule und Ausbildung. Es entwickelt sich ein Verständnis von Qualität, das prozesshaft - dynamisch, reflektiert und beeinflusst durch die Perspektiven der beteiligten Personen(gruppen) dargestellt wird und eine „Weiterentwicklung“ bewirkt. In der Komplexität gilt es neben den unterschiedlichen Perspektiven die beteiligten Ebenen zu berücksichtigen. Die in der Literatur diskutierten Merkmale von „guter“ Schule und „guter“ Ausbildung werden am Ende des theoretischen Abschnitts zusammenfassend dargestellt. Im empirischen Teil widmet sich die vorliegende Arbeit der Thematik Qualität in der theoretischen Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung ihr letztes Ausbildungsjahr absolvieren. Mit zwei Gruppen von Lernenden wurden anhand von halbstrukturierten Leitfadenterviews Gruppendiskussionen durchgeführt. In Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring wurden induktiv sieben Kategorien entwickelt. Die aus den Gruppeninterviews gewonnenen Ergebnisse unterscheiden sich kaum von den in der Literatur diskutierten Merkmalen zu „guter“ Schule und „guter“ Ausbildung. Explizit erwähnenswert scheint ein von den Schülerinnen und Schülern durch eine „gute“ Ausbildung zu entwickelndes Selbstbewusstsein den eigenen Leistungen und dem erworbenen Wissen gegenüber und sie betonen die Notwendigkeit der Praxisorientierung einer „guten“ Ausbildung.

10.1.2 Englische Fassung

„What is a 'good' education?“ This question appears to be simple. However, after short consideration, doubts regarding its simplicity arise. On the one hand, quality in school and training seems necessary in times where everything should be looked at economically and, on the other hand, excludes itself for others due to the “immeasurability” of achievements in school or education. In terms of these difficulties this work attempts, in the first instance, to clarify the term “quality”, as well as the components in the direction of education, school and training. It develops an understanding of the concept of quality, which is reflected dynamically, and is influenced by the perspectives of the individual concerned, showing and allowing for "advancement". In its complexity it is a matter of considering the involved levels as well as focusing on the different perspectives. Aspects of "good" school and "good" education - as discussed in the literature - are presented as a summary at the end of the theoretical segment. The empirical part of the work devotes itself to the quality of education in nursing as seen from the perspective of pupils of both sexes completing their final practical training year at the time of the survey. With two groups of learners, group discussions were undertaken on the basis of loosely structured, but guided, interviews. In support of the contents analysis according to Mayring, seven categories were developed inductively. The results, drawn from the group interviews, differ little from the aspects of “good” school and “good” education as discussed in the literature. Especially worth mentioning is the development of self-esteem in terms of both their own achievements and their acquired knowledge in those students who have received a "good" education, these students emphasized the need for a practical career orientation in a "good" education.

10.2 Gruppeninterview

Nach einem Aufruf auf der schulinternen Lernplattform haben sich genügend Schüler und Schülerinnen gemeldet, um zwei Diskussionen stattfinden zu lassen.

Liebe Schülerinnen und Schüler, für meine Diplomarbeit im Pädagogikstudium bräuchte ich Ihre Unterstützung! Ich suche 6-7 Schülerinnen und Schüler, die am 12.11. um 14.45 an einer Gruppendiskussion zum Thema "Qualität in der Ausbildung" teilnehmen. Es dauert wahrscheinlich 1- max. 1,5 Stunden und die Daten werden selbstverständlich anonymisiert. Für die Unterrichtsstunde, in der Sie fehlen, bekommen Sie natürlich eine Entschuldigung. Wenn sich viel mehr Schülerinnen und Schüler melden, werde ich einen zweiten Termin ansetzen und rechtzeitig Bescheid geben. Bitte melden Sie sich bei mir: margarete.kindler@gmx.at mit freundlichen Grüßen (Margarete Strasser-Kindler)

10.2.1 Postskript Gruppeninterview 1

3 männliche und 2 weibliche Schüler,

Alter: 19 – 39 Jahre alt,

Vorbildung: 1 x abgeschl. Studium, 2 x Studienabbrecher, 1x Matura, 1x abgeschl. Lehre;

Zeit und Ort: 10.11.2009 ; 12.45 – 13.50; GuK Schule [...], Gruppenraum 4B

Aufzeichnung mit Videokamera

Gesprächsdauer: 52 Minuten

Schüler kommen pünktlich, erscheinen locker, ich biete ihnen Getränke und Süßes an;

Nach kurzer Aufklärung bzgl. Anonymität, Videokamera und Hinweis auf Fokus des Gesprächs Beginn der Aufzeichnung und Fragestellung;

Gespräch verläuft sehr ruhig, ohne Störungen; Schülerinnen wirken sehr konzentriert, Gruppenraum ist ausreichend groß, gelüftet, angenehm temperiert, Schüler sitzen im Halbkreis;

10.2.2 Postskript Gruppeninterview 2

9 weibliche Schülerinnen,

Alter: 19 – 25 Jahre alt,

Vorbildung: 3 x Studienabbrecherinnen, 6x dreijährige Fachschule für Sozialberufe;

Zeit und Ort: 12.11.2009 ; 14.45 – 15.48; GuK Schule [...], Gruppenraum 4A

Aufzeichnung mit Videokamera

Gesprächsdauer: 63 Minuten

Schüler kommen pünktlich, erscheinen locker, ich biete ihnen Getränke und Süßes an;

Nach kurzer Aufklärung bzgl. Anonymität, Videokamera und Hinweis auf Fokus des Gesprächs Beginn der Aufzeichnung und Fragestellung;

Gespräch verläuft ohne Störungen; eine Teilnehmerin drängt sich öfter in den Vordergrund, Gruppenraum ist ausreichend groß, gelüftet, angenehm temperiert, Schüler sitzen im Halbkreis;

10.3 Auswertungsschritte - Beispiele

Auswertungsschritt 1 – Bilden von Textportionen + Anmerkungen	
Gl 2 (Beispiele)	
Transkript - Textportionen	Anmerkung, Interpretation, offene Kategorien
S: Na ja, man braucht einmal einen Lehrer, der das gut rüberbringt, sodass wir es auch verstehen.	Lehrerinnen und Lehrer erklären verständlich
S: Nicht gleich am Anfang mit den ganzen Fachausdrücken kommen und wir verstehen nur Bahnhof. Er muss uns das so verständlich erklären, dass wir mitkommen.	Lehrerinnen und Lehrer erklären verständlich, dem Wissensstand der Auszubildenden angepasst
R: Vor allem in den ersten Stunden; man kommt ja wirklich als Laie her, quasi. Da ist es schon wichtig, dass das wirklich wird.	Verständlich erklären am Wissensstand der Schülerinnen und Schüler orientiert
Y: Eine gute Ausbildung – also, wenn man das Theoretische wirklich gut in der Praxis anwenden kann, also wenn das, was man theoretisch lernt, auch praktisch anwendbar ist – finde ich.	Theoretisch erlerntes Wissen, wird in der Praxis gebraucht und verwendet - Verbindung von Theorie und Praxis
Y: Doch, das Wissen kann man auf jeden Fall schon anwenden – ich meine das jetzt nicht nur handwerklich, sondern das Wissen an sich schon auch anwenden.	Vermittlung von „brauchbarem“ Wissen-Theorie/ Praxis
W: Na ja, es kommt ja auch darauf an, auf welche Station man geht. Wenn man jetzt zum Beispiel auf eine Gynäkologie geht, braucht man vielleicht das Neurologische nicht so, und wenn man auf die Neurologie geht, braucht man das von der Gynäkologie vielleicht nicht so.	„spezielles“ Wissen und Inhalte für die Praxis

Tabelle 1 Beispiele f. Auswertungsschritt 1: Bilden von Textportionen und Anmerkungen

Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden der Kategorien GI 2 (Beispiele)
<u>Theorie/ Praxis:</u>
Theoretisches Wissen – aber „brauchbar“ für die Praxis Gelerntes in die Praxis umsetzen Praxisbezug und Praxisorientiertheit Theorie – Praxis
<u>Handlende Personen/ Lehrende:</u>
Motivierende, aktivierende, für Neues offene, kreative Vortragende, sicher im Auftreten Laute, angenehme Stimme der Vortragenden Fachliche Ausbildung der medizinischen Vortragenden Aktuelles Wissen der Lehrenden Kompetenz der Vortragenden Ausbildung der Lehrenden – fachlich/ methodisch/ didaktisch/ pädagogisch Verwendung der Fachsprache Kommunikation/ Absprache der Inhalte unter den Lehrenden Verständliches Erklären – Eingangsvoraussetzungen der Lernenden sind berücksichtigt
<u>Handelnde Personen/ Schüler:</u>
Motivierte, engagierte Schülerinnen und Schüler Ausbildungsniveau der Anfänger Aufnahmekriterien Rolle der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 2 Beispiele f. Auswertungsschritt 2: Herausarbeiten und Finden von Kategorien

Auswertungsschritt 3: Beschreibung der Kategorien, Hinweise auf Ankerzitate (beispielhaft)	
Theorie - Praxisverknüpfung	In dieser Kategorie werden Äußerungen zusammengefasst, in denen die Lernenden als ein Qualitätsmerkmal ihrer Ausbildung eine hohe Praxisorientiertheit und Praxisbezug des theoretischen Unterrichtes ansehen; Ankerbeisp.: <i>GI 1/ 103</i> Dazu gehört auch, dass theoretisch Erlerntes ihrer Meinung nach in die Praxis umsetzbar und anzuwenden sein soll. Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 25</i> Die Theorie stellt dabei, nach Aussagen in den Interviews die Basis für den Beruf dar und trägt zum Bestehen im Berufsalltag bei; Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 51</i>
Handelnde Personen : Rolle der Lehrerinnen und Lehrer Rolle der Auszubildenden Rolle der Leitung	Diese Kategorie summiert Aussagen zu handelnden Personen in der theoretischen Ausbildung, die von den Interviewten genannt wurden und denen bestimmte Merkmale im Sinne der Qualität der Ausbildung zuordnet wurden. In der Ergebnisbeschreibung wird eine Unterteilung getroffen in die Rolle der Lehrenden Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 868</i> Rolle der Auszubildenden Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 551</i> Rolle der Leitung Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 102</i>
Leistung - Prüfung	Diese Kategorie sammelt Aussagen zu Leistungsanforderungen während der Ausbildung, zur Organisation und zum Ablauf von Prüfungen. Ankerbeispiele: Prüfung <i>GI 2/ 199</i> ; Leistung <i>GI 1/ 93</i>
Unterricht	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen aus den Interviews, die sich auf den theoretischen Unterricht beziehen und dessen Gestaltung und Aufgaben beschreiben. Ankerbeisp.: <i>GI 1/ 24</i>
Beurteilung von außen und Vergleich mit anderen	Aussagen, in denen die Interviewten Qualität als Vergleich mit anderen sehen oder wo Qualitätsbeurteilungen durch ausbildungs- oder schulfremde Personen beschrieben werden, sind in dieser Kategorie zusammengefasst Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 232</i>
Gestaltung und Ausstattung der Schule	Diese Kategorie beschreibt Aussagen zur Ausstattung, Gestaltung und Einrichtung des Schulgebäudes Ankerbeisp.: <i>GI 2/ 334</i>
Kommunikation in der Schule	In dieser Kategorien finden sich Aussagen aus den Gesprächen, die den Umgang im Schulteam (Lehrende mit Lernenden) beschreiben und die in den Gesprächen als Merkmale für Qualität in der Ausbildung genannt wurden. Ankerbeisp.: <i>GI 1/ 387</i>

Tabelle 3 Auswertungsschritt 3: Kategorienbeschreibung

10.4 Lebenslauf

Persönliches:

Margarete Strasser – Kindler

geboren 1969 in Oberpullendorf

wohnhaft in Wien; verheiratet, 2 Kinder, geb. 2004/ 2008

Ausbildung:

1985 – 1988 Schule für Kinderkranken- und Säuglingspflege am AKH Wien

1988 Diplom der Kinderkranken- und Säuglingspflege

1995 - 1996 Sonderausbildung zur Heranbildung von Krankenpflegepersonen f. d.
Pflege v. Patienten an Intensivbehandlungsstationen

1998 Diplom der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege

1999 - 2001 Universitätslehrgang f. Lehrende in der Gesundheits- und
Krankenpflege – Fakultät f. Human- und Sozialwissenschaften in
Kooperation mit der Stadt Wien

2001 Abschluss als Akademische Lehrerin für Gesundheits- und
Krankenpflege

2002 Studienberechtigungsprüfung f. Pädagogik

Seit 2002 Studium der Pädagogik
Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung und
Schulpädagogik

Berufliche Laufbahn:

1988 - 1991 Univ. Kinderklinik am AKH Wien

1991 - 1998 Interne Notaufnahme am AKH Wien

1995 - 1998 Vortragstätigkeit an der Akademie für Fort- und Sonderausbildung am
AKH Wien

Seit 1998 Schule f. allg. Gesundheits- und Krankenpflege am Wilhelminenspital
der Stadt Wien

Wien, Oktober 2010