

## Qualität in der beruflichen Weiterbildung

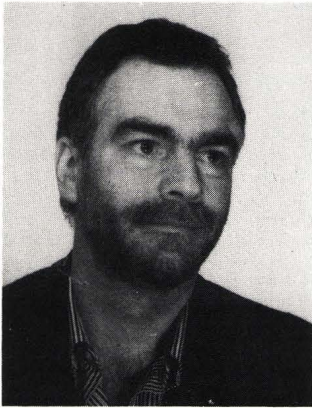
— Thesen zum Forschungsbedarf —

Wolfgang Becker

„Diese abstrakten Wörter, die die demokratischen Sprachen füllen und die man bei jeder Gelegenheit verwendet, ohne sie mit einer besonderen Sache in Beziehung zu bringen, erweitern und verschleiern zugleich das Denken; sie geben dem Ausdruck etwas Rascheres und verwischen den Begriff. . . . Ein abstraktes Wort ist wie eine Schachtel mit doppeltem Boden: man legt die gewünschten Gedanken hinein, und man zieht sie wieder heraus, ohne daß jemand es sieht.“

(A. de Tocqueville, zitiert nach Pörksen, U.: Plastikwörter. Stuttgart 1989, S. 48)

*In Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung nehmen gegenwärtig Diskussionen über die Bestimmung und Operationalisierung von Qualitätskriterien in der beruflichen Bildung einen breiten Raum ein. Ziel der hier vorgestellten Überlegungen ist es, das Thema „Qualität“ aus den Traditionen, denen es bis heute verhaftet ist, herauszuführen: Qualität nicht mehr nur als formale Kategorie empirisch gestützter Praxiserkundungen, sondern vor allem auch als (berufs-)pädagogisches und (betriebs-)organisatorisches Gestaltungselement vorzustellen. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, wissenschaftlichen Untersuchungsbedarf und Forschungslücken in diesem Bereich zu skizzieren.*



Dr. Wolfgang Becker  
Erziehungswissenschaftler; wissenschaftlicher  
Mitarbeiter der Abteilung 4.3 „Organisation und  
Qualität“ im Bundesinstitut für Berufsbildung in  
Berlin.

kann. Demgegenüber kann berufliche Weiterbildung — vor allem aufgrund der gegenüber dem Ausbildungsbereich geringeren „Rechtsförmigkeit“ von Weiterbildungsmaßnahmen sowie der generell geringen Institutionalisierung von Weiterbildung — auf den bestehenden, im einzelnen sehr differenzierten Qualifikationsbedarf flexibel und weitgehend personen-gruppenorientiert reagieren. Die Entwicklung von Konzepten zur qualitätsorientierten Planung, Gestaltung und Evaluation von Maßnahmen in der beruflichen Erwachsenenbildung erweist sich somit als ein wichtiger Teilbereich von Gesellschafts-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik.

Dieser eher grundsätzlichen Bedeutung beruflicher Weiterbildung und den Vorteilen ihrer organisatorischen Flexibilität steht allerdings entgegen, daß geringe staatliche Institutionalisierung und Rechtsförmigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen auch Indizien dafür sind, daß berufliche Weiterbildung bisher gar nicht oder nur unzulänglich in das Berufsbildungssystem integriert ist. Ein wesentliches Merkmal für diesen aus der Sicht von Bildungsplanung und Bildungspolitik ebenso wie aus der Perspektive von Bildungsinteressenten nicht befriedigenden Zustand ist, daß sich der weitaus größte Teil der Weiterbildungsangebote weder an

anerkannten beruflichen Abschlüssen orientiert noch sich anderen verbindlich bestimmten und verlässlichen Qualitätsmaßstäben unterwirft.

Zwar sind in der Vergangenheit Versuche unternommen worden, formale Beurteilungsinstrumentarien zur Bestimmung der Qualität beruflicher (Weiter-)Bildungsmaßnahmen zu entwickeln<sup>1)</sup> und für die Beurteiler — i. d. R. Arbeitsämter bei der Vergabe von maßnahmebezogenen Fördermitteln nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) — anwendbar zu machen. Da diese Standards jedoch nicht auf klaren, allgemein anerkannten und somit verbindlichen Kriterien beruhen, erscheint ihre Handhabbarkeit nicht gesichert.<sup>2)</sup>

Die Unverbindlichkeit und Interpretationsbedürftigkeit der bis hierher geführten Diskussion zu operationalen Qualitätskriterien hat vornehmlich zwei Gründe: Zum einen hat sich die Berufsbildungsforschung zu diesem Thema beinahe ausschließlich aus rechts- oder verwaltungsformaler Sicht (bezogen auf AFG, Fernunterrichtsschutzgesetz, Fortbildungs- und Umschulungs-Standards) bzw. aus empirisch-pragmatischer Perspektive gewidmet. Aus diesem Blickwinkel muß die vielfach verflochtene Problemlage, die es mit dem Ziel der Bestimmung und Umsetzung von Qualitätskriterien in der beruflichen (Weiter-)Bildung zu analysieren gälte, geradezu zwangsläufig „äußerlich“ und abstrakt bleiben. Zusätzlich folgt aus der analytischen Distanz der Berufsbildungsforschung zum Thema „Qualität“, daß „Qualität“ als Gegenstand problemorientierter wissenschaftlicher Untersuchungen faktisch nicht vorhanden ist — obwohl, oder gerade weil sich mit diesem Feld „eine ganze Reihe von ungelösten Grundsatzfragen“<sup>3)</sup> der beruflichen Bildung verbinden.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Diskussion über die Qualität der beruflichen (Weiter-)Bildung verstärkt auch aus qualifikationstheoretischer, aus sozialwis-

### 1. Einleitung

Die Diskussionen in der Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung über die Bestimmung von Qualitätskriterien in der beruflichen Bildung hält an. Sie betrifft vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, den Bereich der Weiterbildung; Die zu rasanten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Gesellschaft, Wirtschaft und Technik stellen umfassende Anforderungen an die berufliche Bildung, die das System der Erstausbildung mit seinen relativ starren normativen Vorgaben gegenwärtig jedoch nur noch bedingt erfüllen

senschaftlicher und (berufs-)pädagogischer Sicht zu führen. Dies am Ende allerdings auch deshalb, um den tatsächlichen Zuwachs an Weiterbildungsbedarf durch bildungspolitisch relevante Analysen und praxisbezogene, umsetzungstaugliche Curricula sowie (didaktisch-methodisch qualifizierte) Organisations- und Maßnahmevorschläge beantworten zu können. Die Qualität beruflicher (Weiter-)Bildungsangebote — und damit sowohl die bildungspolitische als auch die praktische Relevanz von beruflicher (Weiter-)Bildung insgesamt — wird wesentlich davon abhängig sein, inwieweit es auf den unterschiedlichen Umsetzungsebenen<sup>4)</sup> gelingen wird, nicht nur bedarfs- und anforderungsent-sprechende, sondern vor allem auch adressatenorientierte Leitlinien zu formulieren und auf ihrer Grundlage berufliche (Weiter-)Bildungsangebote zu implementieren: Konzepte und Maßnahmen zur beruflichen (Weiter-)Bildung können letztlich nur dann als wirkungsvolle und qualitativ bedeutsame Instrumente der Bildungsplanung und Arbeitsmarktsteuerung eingesetzt werden, wenn die Orientierung am individuellen oder personengruppenspezifischen Bedarf gleichrangig neben die vorherrschende Angebots- und Leistungsorientierung<sup>5)</sup> beruflicher (Weiter-)Bildung tritt.

Um die Diskussion zu diesem Thema zu strukturieren und zu systematisieren, ist zunächst eine Differenzierung des Qualitätsbegriffs sowie eine Unterscheidung der unterschiedlichen Ebenen von Qualität im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung vorzunehmen. Dabei kann es an dieser Stelle nicht um eine (auch nur annähernd) vollständige Vorstellung und Diskussion von Qualitätskriterien gehen, wie sie für die berufliche Bildung insgesamt relevant sind oder relevant werden könnten.

Ziel der hier vorgestellten Überlegungen ist es, die Diskussion zum Thema „Qualität“ aus den Traditionen, denen sie bis heute verhaftet ist, herauszuführen: Qualität nicht

nur als empirischen Bemessungsgrundsatz, sondern auch als berufspädagogisches und betriebsorganisatorisches Gestaltungselement von Qualifizierungsprozessen vorzustellen. Dabei geht es gleichzeitig auch darum, wissenschaftlichen Untersuchungsbedarf und Forschungslücken in diesem Bereich zu skizzieren.

---

## 2. Qualität in der beruflichen Bildung: Bildungspolitische Legitimationsformel oder Gestaltungselement für die Bildungspraxis?

---

Das Bildungssystem mit seinen Untersystemen der schulischen und der beruflichen Bildung sowie dem der sozialen Erziehung ist das Ergebnis einer historisch gewachsenen Differenzierung der Gesellschaft in einzelne Funktionsbereiche. Ohne eine solche „systematische Differenzierung“ wäre Gesellschaft insgesamt — jedenfalls auf dem Stand der gegenwärtig immer mehr in den Vordergrund rückenden Komplexität sozialer Beziehungen — weder handlungsfähig noch (als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Reflexion und Analyse) „erkennbar“. Jedes der Untersysteme des Bildungssystems setzt sich gegenüber den ihm vorgelagerten Bezugssystemen mit spezifischen Begründungen ins Bild, um seine Zugehörigkeit zu diesem Funktionsbereich mit besonderen Leistungsnachweisen zu legitimieren. Solche „Legitimationsformeln“<sup>6)</sup> haben neben einer nach außen, auf Politik und Gesellschaft gerichteten Funktion auch nach innen, auf das eigene Sub-System gerichtete Aufgaben; vor allem: zu versuchen, systemspezifische Konzepte und Handlungsvarianten an (möglichst verbindlichen) Leit- und Schlüsselbegriffen zu orientieren. Wichtige Leitbegriffe, mit denen sich das Sub-System der beruflichen Bildung sowohl nach außen, insbesondere gegenüber der Bildungspolitik, als auch nach innen, zur Selbstvergewisse-

rung, zu profilieren versucht hat, waren z. B. der Qualifikationsbegriff<sup>7)</sup> und — in jüngster Zeit — der Qualitätsbegriff<sup>8)</sup>.

Dabei ist „Qualität“ weder ein eigenständiger Begriff noch eine Kategorie, die sich substantiell mit beruflicher Bildung verbinden ließe. In den Sozialwissenschaften gilt „Qualität“ als eine von vielen Variablen „sozialer Orientierungen“, wobei grundsätzlich zwischen einem objektbezogenen (Wert) und einem verhaltensbezogenen Qualitätsbegriff (Eigenschaften, Leistung) unterschieden wird. In der Philosophie ist der Qualitätsbegriff allenfalls in Verbindung mit der Reflexion der Grundlegung von Urteilen<sup>9)</sup>, in der Physik eher als Maßstab zur Beschreibung des Zustands oder der Beschaffenheit von Stoffen präsent. Sprachgeschichtlich ist „Qualität“ mehr oder weniger allgemein mit der inneren oder äußeren Beschaffenheit oder Eigenschaft eines Gegenstandes bzw. dem Ausmaß der sozialen Wertschätzung einer Person<sup>10)</sup> verbunden: Qualität als wertende oder normsetzende, insgesamt grundsätzlich orientierende Beschreibung.

Als Variable staatlicher Politikplanung und bildungspolitischer Orientierungen an Maßnahmen zur beruflichen (Weiter-)Bildung hat der Qualitätsbegriff in den vergangenen Jahren eine eher überraschende Blüte erlebt. Qualitätsfragen hatten zunächst in der Entwicklungsphase der Berufsbildungspolitik und Bildungsplanung zu Beginn der 70er Jahre eine gewisse Rolle gespielt<sup>11)</sup>, um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu verankern. Danach wurden von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Mindestkriterien“ zur planmäßigen Gestaltung beruflicher Bildungsmaßnahmen bestimmt, mit deren Hilfe gleichzeitig die Frage der (Fonds-)Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung gelöst werden sollte. Unklarheiten über die empirische Basis (und damit auch: die finanziellen Folgen) einer so grundlegenden

Reform der beruflichen Bildung führten zum Auftrag an die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ von 1970<sup>12)</sup>, Berechnungsmodelle zu entwickeln, „mit denen eine gleichrangige Mindestqualität der beruflichen Bildung in den Einzelbetrieben erreicht werden kann.“<sup>13)</sup>

Im Rahmen des Auftrags der Sachverständigenkommission wurde ein (bildungs-)ökonomisches Modell der Qualitätsbeurteilung beruflicher Bildungsmaßnahmen entwickelt, das die Praxis (nicht nur) der staatlichen Bildungspolitik nachhaltig beeinflusst hat. Unter der Leitfrage des Verhältnisses von Kosten zu Qualität von beruflichen Bildungsmaßnahmen wurde ein bildungsökonomisch ausbalanciertes Modell von Ursachen und Wirkungen vorgestellt, das eine Leistungsbeurteilung des Bildungsprozesses zu ermöglichen versprach. Hierzu bediente sich die Kommission insbesondere zweier Parameter, die bis heute zu den (allerdings zunehmend kritisch gewerteten) Standards formalisierter empirischer Leistungsmessungen gehören: Der sog. „Inputqualität“, die auf unterschiedlichen Ebenen die Grundlagen des zu beurteilenden Lernprozesses beschreibt und der sog. „Outputqualität“, die die formalen Ergebnisse des Bildungsprozesses an den erwünschten sozialen und beruflichen Dispositionen des Lernenden mißt.<sup>14)</sup>

In jüngster Zeit ist an dieser linearen, statischen Beurteilungsvariante zunehmend Kritik geäußert worden.<sup>15)</sup> Zwar gewinnen die Vergleichskriterien „Input“ und „Output“ eine Plattform zur nachvollziehbaren ökonomischen Messung von „Qualität“ in Form einer Einnahme- und Überschußrechnung, doch bleibt dieser Form der Qualitätsbeurteilung der Bildungsprozeß selber ebenso äußerlich wie die dem Bildungsprozeß vorgelagerten subjektiven Variablen von Bildung wie bspw. die (Bildungs-)Biographie der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, ihr Zugang zum Verlauf des Lernens oder die

soziale Situation der Lernenden. Bildungsökonomische Qualitätsbeurteilungen machen Sinn, wenn es darum geht, vorausschauende oder nachgehende Klarheit über die Verteilung von Sach- und Finanzmitteln der öffentlichen Hand an öffentliche oder private Träger von Bildungsmaßnahmen zu gewinnen, wie dies im AFG, im Fernunterrichtsschutzgesetz oder den von der Bundesanstalt für Arbeit beschlossenen „Fortbildungs- und Umschulungs-Standards“ festgelegt ist: Qualitätsmessungen zur Rationalisierung politischer Planung und zur Effektivierung öffentlicher Investitionen. Hier ist „Qualität“ auch deutlich als (bildungs-)politische Legitimationsformel erkennbar: als formalisierter Ausdruck staatlicher Sorge um eine begründete Mittelverwendung — nicht weniger, aber auch nicht mehr.

### 3. Qualität der beruflichen (Weiter-)Bildung: Forschungsbedarf

Als normative Kategorie beruflicher Bildung und damit als **Gestaltungselement von Bildungsprozessen** greift Qualität auf dieser Grundlage bei weitem zu kurz.<sup>16)</sup> Dies liegt zum einen an den bislang nicht hinreichend problembezogenen systematisierten Instrumentarien der empirischen Qualitätsforschung. Hier ergibt sich unter dem Gesichtspunkt der Wirkungsoptimierung staatlich geförderter Bildungsmaßnahmen, die sich an „besondere Personengruppen“ richten<sup>17)</sup> — ein umfangreicher Forschungs- und Untersuchungsbedarf. Zum anderen ist „Qualität“ bislang beinahe ausschließlich als Variable „objektiver“ Rahmenbedingungen beruflicher Bildungsmaßnahmen<sup>18)</sup> thematisiert, nicht aber als zentrale Kategorie des beruflichen Bildungsprozesses selber mit seinen „subjektiven Variablen“. Dies mag u. a. auch daran liegen, daß die bildungspolitische Aktualität des Qualitätsbegriffs vor allem den in Bildungstheorie und Bildungspraxis nicht ausgestandenen Zielkonflikt von beruflicher Bil-

dung zwischen Funktionalisierung und Emanzipation (um die beiden wichtigsten historischen Zieldefinitionen der Arbeiterziehung zur Hilfe zu nehmen) spiegelt.

Wenn „Qualität“ jedoch nicht nur als begriffliche Verfassung der politischen Regulierung des Arbeitsmarktbedarfs an spezifischen Bildungsformen — insbesondere an Weiterbildung<sup>19)</sup> — verstanden werden soll, sondern auch als Gestaltungselement bedürfnisbezogener (Fort- und Weiter-)Bildungsangebote, dann müssen Konzepte zur Qualitätssicherung die Analyse, die inhaltliche Aufarbeitung des gesamten Lernarrangements des jeweils untersuchten Bildungsprozesses, wahlweise eine Maßnahmebegleitung und — vor allen Dingen — die Evaluation des Bildungsgeschehens über den unmittelbaren Maßnahmeabschluß hinaus umfassen. Mit anderen Worten: Berufsbildungsforschung zur Qualität beruflicher Bildungsmaßnahmen muß ihren „empirischen Horizont“ erweitern. Sie muß weitaus früher ansetzen als beim Beginn beruflicher Bildungsmaßnahmen und ihre Untersuchungen weit über das Maßnahmeende hinaus ausdehnen. Sie sollte Ergebnisse vorweisen können, in welchem Umfang sozio- und bildungsbiographische Muster das je individuelle Bedürfnis nach Teilhabe an Bildung und ihrer Umsetzung im Beruf und außerhalb eines Berufs beeinflussen und wie diese Verbindung im Rahmen berufsbildender Curricula aufgefangen werden kann.

Ein Beispiel: Die bislang überwiegend anerkannte Funktion von beruflicher Weiterbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung ist neben der Anpassung von Berufsqualifikationen an technische Neuerungen oder veränderten betrieblichen Qualifikationsbedarf die einer „Reparatureinrichtung“ zum Ausgleich von Leistungsmängeln anderer — zeitlich vorgelagerter — Bildungsphasen und Bildungsangebote. Diese Aufgabenzuweisung hat wesentlich dazu beigetragen, daß Weiterbildung in Bildungsplanung und Bil-

dungspolitik als „vierte Säule“ des Bildungssystems nur unzureichend verankert ist. Die Folge hiervon ist, daß berufliche Weiterbildung auf seiten der Nachfragenden häufig ebenfalls nur als „Krisenintervention“ oder als zumeist letzter Ausweg aus beruflichen Einschränkungen in Anspruch genommen wird. Solche Einstellungen und Wertungen vernachlässigen jedoch das enorme präventive Potential, das über eine „vorausschauende“ Inanspruchnahme von Weiterbildung erschlossen werden könnte — zum Vorteil von Arbeitsmarktsteuerung und individueller Bildungs- und Lebensplanung. Insbesondere bildungsunterstützte Strategien im Vorgriff auf drohende oder absehbare berufsbiographisch einschneidende Veränderungen (von denen „Arbeitslosigkeit“ immer nur die Spitze des Eisbergs darstellt) stellen bislang wenig beachtete und systematisch erschlossene Qualitäten dar, die es mit Hilfe insbesondere qualitativer empirischer Instrumentarien zu bestimmen und als „Rahmen“ beruflicher Bildungsmaßnahmen zu verankern gälte. Hierzu gehören bspw. neben berufsfeldübergreifenden Qualifizierungsstrategien u. a. auch Konzepte für nicht unmittelbar arbeitsbezogene, psychosozial kompensatorische Bildungsinhalte als Bestandteil beruflicher Bildungsgänge.

In diesem Zusammenhang sind auch Aussagen zur Qualität des „lerntheoretischen Dreiecks“<sup>20)</sup> zwischen Lehrenden, Lernenden und Lernorganisation vonnöten. Sie betreffen, im allgemeinen, eine Revision des Didaktik- und Methodeninstrumentariums beruflicher (Fort- und Weiter-)Bildung in eigentlich allen Berufsfeldern. Im einzelnen wären hier die Verbindungen und Spannungsverhältnisse zwischen erwachsenenpädagogischem Angebot, individueller Bildungsmotivation bzw. Bildungsvoraussetzung der Nachfragenden und den spezifischen Sozialformen des Lernens zu untersuchen, um bspw. Konzepte für lernfördernde Arbeitsstrukturen oder betriebsorganisatorisch verankerte, kombinierte Formen

von Lernen und Arbeiten entwickeln zu können (Stichwort: Weiterbildung als organisatorischer Bestandteil beruflicher Arbeit).

Generell könnte es vor diesem Hintergrund bspw. darum gehen, die Systeme von vorberuflicher Bildung und Weiterbildung organisatorisch und inhaltlich so weiterzuentwickeln, daß durch möglichst flexible Reaktionen auf die besonderen Lernpotentiale und Lerndefizite einer zunehmend uneinheitlichen Bildungsklientel die relative Einheitlichkeit der Berufsordnung (nach Fachrichtungen und Abschlußniveaus) nicht in Frage gestellt wird. Wichtige Forschungsfragen in diesem Zusammenhang wären bspw.:

- Welche differenzierten berufsbezogenen Qualifizierungsstrategien sollen für Auszubildende und Erwachsene gelten, die bspw. aufgrund von Behinderung, sozialen Benachteiligungen oder Zugehörigkeit zu ethnischen Minoritäten Schwierigkeiten im allgemeinbildenden Schulwesen hatten und nicht in eine berufliche Erstausbildung bzw. ein Beschäftigungsverhältnis vermittelt werden konnten?
- Welche organisatorischen, didaktischen und methodischen Lösungen bieten sich für eine biographisch begründete und arbeitsmarktrelevante Weiterbildung oder Umschulung älterer Arbeitnehmer angesichts ständig steigender beruflicher Anforderungen an?

Schließlich — aber nicht zuletzt — sollte es im Rahmen eines wissenschaftlich gestützten Diskurses zur Qualität beruflicher (Weiter-)Bildungsmaßnahmen auch um die Evaluation der subjektiven Relevanz beruflicher Bildungsprozesse gehen — und damit nicht nur um die Messung von „Erfolgsqualität“, sondern vielmehr auch um den Versuch einer Revision der leitenden Theorien zur beruflichen Bildung.<sup>21)</sup>

## Anmerkungen

- <sup>1)</sup> Insbesondere „FuU-Qualitätsstandards“ der Bundesanstalt für Arbeit. Vgl. Sauter, E.: Qualität der beruflichen Weiterbildung. Lehrgang der Fernuniversität Hagen. Berlin 1990.
- <sup>2)</sup> Zur Kritik an den in diesem Zusammenhang eingesetzten Qualitätskriterien vgl. u. a. Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Fokus der Berufsbildungsforschung (Manuskript). Berlin 1990, S. 2.
- <sup>3)</sup> Faulstich, P., a. a. O., ebenda
- <sup>4)</sup> Gemeint sind hier: Bildungstheorie, berufspädagogische, lernpsychologische und sozialwissenschaftliche Analysen, Bildungsplanung, Maßnahmenkonzeption und -organisation usw.
- <sup>5)</sup> Zur Leistungsorientierung des Bildungs- und Arbeitsbegriffs vgl. u. a. Luhmann, N.; Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1989 sowie Naschold, F.; Dörr, G.: Arbeitspolitik. In: WZB-Nachrichten 12/1990, S. 12 f.
- <sup>6)</sup> Der Begriff „Legitimationsformel“ bezieht sich auf Luhmann, N., Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1988.
- <sup>7)</sup> Dabei war die Einführung des Qualifikationsbegriffs aus Sicht der Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung an erster Stelle auf die Eigenständigkeit der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen, schulischen Bildung gerichtet.
- <sup>8)</sup> Zu anderen Schlüsselbegriffen des Bildungssystems und ihrer Geschichte vgl. Becker, W.: Schlüsselqualifikationen — ein Schlüsselbegriff für Zielkonflikte in der beruflichen Bildung? In: Meifort, B. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Alsbach 1991, S. 124—149.
- <sup>9)</sup> Vgl. Kant, I.: Kritik der Urteilskraft, A 451: Zur Qualität synthetischer Urteile a priori.
- <sup>10)</sup> Vgl. hierzu Grimm, J.; Grimm, W. (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch. Neuauflage München 1984. Band 13, S. 2308.
- <sup>11)</sup> Vgl. hierzu die „Empfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1969; zitiert nach Sauter, E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung, a. a. O., insbesondere S. 7—20.
- <sup>12)</sup> Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlußbericht. Bundestagsdrucksache 7/1811 vom 14. 3. 1974.
- <sup>13)</sup> Dieselbe, a. a. O., S. 3.
- <sup>14)</sup> Vgl. hierzu neben Sauter, E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung, a. a. O., S. 14 ff. vor allem auch Münch, J.: Zur Frage der Qualitätsmessung in der beruflichen Bildung. In: Alsbach, H. (Hrsg.): Kostenrechnung der beruflichen Bildung. Wiesbaden 1978.
- <sup>15)</sup> Vgl. u. a. Miller, M.: Kollektive Lernprozesse. Frankfurt/Main 1986 oder Faulstich, P.: Qualitätskriterien für Bildungsangebote im Bereich Informationstechniken. Gesamthochschul-Bibliothek Kassel, Dezember 1988.
- <sup>16)</sup> Vgl. hierzu u. a. Glücklich, F.: Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Vortrag auf dem Workshop „Qualität in der beruflichen Weiterbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung am 27. und 28. Juni 1990 in Berlin.