

Qualität und Bildung

Bedingungen bildungsbezogener Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung

Dem Fachbereich 2

der Universität Duisburg-Essen

zur Erlangung der Lehrbefähigung im Lehrgebiet

Erziehungswissenschaft
(Aus- und Weiterbildung)

eingereichte Habilitationsschrift

von

Dr. phil. Ulf-Daniel Ehlers

aus

Hameln

Eingereicht am 30. Januar 2008 in Essen

Pour Virginie mon Zahir

Inhaltsverzeichnis

<u>1. EINLEITUNG ZUR HABILITATION</u>	3
1.1 THEMA DER HABILITATION	3
1.2 EINGRENZUNG UND FRAGESTELLUNGEN	5
<u>2. ENTWICKLUNG EINES BILDUNGSBEZOGENEN QUALITÄTSVERSTÄNDNISSES</u>	8
2.1 UNTERSUCHUNG BILDUNGSTHEORETISCHER GRUNDLAGEN FÜR EINEN QUALITÄTSBEGRIFF: BILDUNGSQUALITÄT ALS RELATION	8
2.2 PARTIZIPATION UND AUSHANDLUNG ALS GRUNDBEGRIFFE EINES BILDUNGSRELEVANTEN QUALITÄTSBEGRIFFES	16
<u>3. KRITISCHE ANALYSE DER GRUNDLAGEN DER QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG</u>	21
3.1 BESTIMMUNG VON QUALITÄT ALS MULTIDIMENSIONALES KONSTRUKT	21
3.2 METHODEN UND ANSÄTZE ZUR ENTWICKLUNG VON QUALITÄT	25
3.3 NUTZUNG VON QUALITÄTSANSÄTZEN	30
3.4 KRITISCHE BEWERTUNG DES FORSCHUNGSSTANDES	34
<u>4. QUALITÄTSENTWICKLUNG IM PÄDAGOGISCHEN AUSHANDLUNGSKONTEXT</u>	37
<u>5. QUALITÄTSKOMPETENZ FÜR BILDUNGSQUALITÄT</u>	41
<u>6. QUALITÄTSKULTUR</u>	47
<u>7. FAZIT</u>	54
<u>8. LITERATURVERZEICHNIS</u>	56
8.1 VERZEICHNIS DER HABILITATIONSRELEVANTEN VERÖFFENTLICHUNGEN	56
8.2 VERZEICHNIS ZITIERTER LITERATUR	58
<u>ANHANG A: LEHRTÄTIGKEIT</u>	64
<u>ANHANG B: FORSCHUNGSPROJEKTE</u>	67
<u>ANHANG C: PUBLIKATIONEN</u>	73
<u>ANHANG D: VORTRÄGE</u>	83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Arbeit _____	6
Abbildung 2: Modell der Potenzialqualität [9] _____	20
Abbildung 3: Dimensionen der Diskussion um Qualität (Quelle ins deutsche übertragen aus [4]) _____	24
Abbildung 4: Auswahl und Einführung von Qualitätsansätzen in Bildungsorganisationen [6] _____	29
Abbildung 5: Informationsstand Qualitätsentwicklung nach Zielgruppen (in Prozent) [5] _____	32
Abbildung 6: Welche Qualitätsstrategien werden verwendet (N=1336) [5] _____	33
Abbildung 7: Aushandlungsorientierter 4-Phasen-Zyklus der Qualitätsentwicklung [8] _____	38
Abbildung 8: Modell der Qualitätskompetenz [10] _____	42
Abbildung 9: Model der Qualitätskultur [12] _____	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: EQO-Modell zur Beschreibung und Analyse von Qualitätsansätzen [6] _____	27
Tabelle 2: Überblick über die vier Dimensionen von Qualitätskompetenz [9] _____	45

1. Einleitung zur Habilitation

Die vorliegende Schrift fasst die zur Habilitation eingereichten wissenschaftlichen Arbeiten unter dem Titel „Qualität und Bildung. Bedingungen bildungsbezogener Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung“ zusammen. Es werden die wesentlichen Ergebnisse ausgewählter veröffentlichter Arbeiten aus den Jahren 2004 bis 2008 berücksichtigt und ihr Beitrag für das Thema Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung dargestellt. Die kumulative Habilitation im Fachbereich Bildungswissenschaften wurde an der Universität Duisburg-Essen in den Jahren 2004 bis 2008 angefertigt.

Die vorliegende Arbeit fasst die wichtigsten Ergebnisse der hierzu durchgeführten Forschungsarbeiten und entwickelten Konzeptionen zusammen und zeigt die Zusammenhänge einzelner Forschungsarbeiten und dazugehöriger Publikationen. Die Forschungsprozesse waren projektorientiert angelegt und basieren auf unterschiedlichen Forschungsprojekten: European Quality Observatory (<http://www.eqo.info>), TRIANGLE (<http://www.qualityfoundation.org>), Organic.Edunet (<http://www.organic-edunet.eu>), WINDS (<http://www.winds-lac.eu>) u.a. (siehe Anhang B). Maßgebliche Ergebnisse der Projekte fließen in die Arbeit mit ein. Neben der Forschungsarbeit im Rahmen der Habilitationsschrift werden zudem die von mir ausgeübten Lehrtätigkeiten und das weitere universitäre und wissenschaftliche Engagement als Teil der Qualifikation vorgestellt (siehe Anhang A bis F).

1.1 Thema der Habilitation

Die Frage nach der Qualität im Bildungsbereich ist zu einem theoretisch viel diskutierten und zunehmend klärungsbedürftigen Thema avanciert. Die Ursachen hierfür sind in zwei sich in ihren Wirkungen potenzierenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu suchen: in einer zunehmenden Komplexität sozialer Strukturen und Verhältnisse, die erhöhte Anforderungen an die individuellen Kompetenzen sowie einer entsprechenden Gestaltung der eigenen Lebenswelt stellen einerseits und den knapper werdenden öffentlichen Ressourcen, die für die allgemeine Ent-

wicklung, Erhaltung oder Wiederherstellung dieser Kompetenzen zur Verfügung stehen andererseits.

In der öffentlichen Diskussion der letzten Jahre hat der Begriff der *Qualität* mittlerweile eine Bedeutung gewonnen, wie er in den 1970er Jahren einmal von Begriffen wie *Chancengleichheit* oder *Wissenschaftsorientierung* eingenommen wurde (Terhart 2000: 809). Solche Leitkonzepte treten nicht „als präzisierte, empirisch operationalisierte [...] Landmarken“ auf, „sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen“ (ebenda). Qualität ist in diesem Sinne zu einem Slogan in der Pädagogik geworden, der sich vor allem durch seine positive Konnotation und weniger durch seine begriffliche Schärfe auszeichnet (ebenda). [4] Mit dem Thema „Qualität und Bildung“ wird ein Thema aufgegriffen, welches hierzulande stark von der deutschen und europäischen politischen Diskussion im Aus- und Weiterbildungsbereich geprägt ist und in der Praxis der Aus- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert einnimmt. Es findet zunehmend Einzug in die bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriediskussion. In der Diskussion um Qualität im Bildungsbereich sehen Helmke et al. (2000) eine neue, inhaltlich deutlich konturierte Betrachtungsperspektive (Helmke et al. 2000, Fend 2001), die in fünf Punkten zusammenfassen werden kann:

1. An die Stelle von Qualitätssteigerung durch mehr Ressourceneinsatz („Expansion“), tritt die Frage nach der Effizienz der vorhandenen Ressourcen.
2. An die Stelle der generellen Auffassung, dass pädagogische Einrichtungen selbstformulierten Ziele auch erreichen, tritt die Frage nach tatsächlichen Wirkungen, Effektivitäts- und Effizienzkriterien.
3. An die Stelle von offenen, z.T. kontroversen Vorstellungen über die Merkmale „guter“ pädagogischer Arbeit, tritt die Forderung nach messbaren und vergleichbaren Indikatoren.
4. An die Stelle einer generellen Forderung, Praktiker/innen mögen sich selbstkritisch um eine Verbesserung ihrer Arbeit bemühen, tritt die Erwartung, durch Evaluation Stärken und Schwächen aufzudecken und sich durch Qualitätsmanagement kontinuierlich um „Qualitätsverbesserung“ zu bemühen.
5. Für Bereiche des Bildungssystems, für die ein Monopol staatlicher und semi-staatlicher Einrichtungen besteht, wird die Frage aufgeworfen, welche dieser Dienstleistungen sich im Rahmen marktähnlicher Organisationsformen effizienter und qualitativ besser anbieten lassen.

Helmke et al. (2000) sprechen hierbei von einem „Weltbildwechsel“, da mit diesem Konzept „die vier traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs – Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft durch die Begriffe Exzellenz, Markt und Evaluation abgelöst worden [sind, d. Autor]“ (ebenda: 9). Während in den 1960er und 1970er Jahren eher die Fragen der Quantitäten im Vordergrund standen, bestimmen spätestens seit den 1990er Jahren die Kategorien „Qualität und Exzellenz“ (ebenda: 8) die öffentliche Diskussion.

Dabei konkurrieren bildungswissenschaftliche Ansätze oftmals mit betriebswirtschaftlich-manageriellen oder organisationstheoretischen Ansätzen. Der derzeitige Stand der Forschung zeigt einen Bedarf an integrativen Ansätzen, die bildungswissenschaftliche Kernpositionen mit dem modernem Qualitätsmanagement verbinden. Die vorliegende Arbeit schlägt diese Brücke: Es wird ein bildungsbezogenes Verständnis von Qualität erarbeitet und in ein Modell von organisationsbezogener Qualitätskultur eingebettet. Zusätzlich werden Arbeiten aus dem Bereich Kompetenz und Kompetenzentwicklung herangezogen um einerseits den Zielhorizont von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich aufzuzeigen (nämlich handlungskompetente Individuen) und andererseits, um sie als Grundlagen für pädagogische Professionalisierung einzubringen. Im Folgenden werden Aufbau und Schwerpunkte der Arbeit und die Fragestellungen dargestellt.

1.2 Eingrenzung und Fragestellungen

Die zentrale und übergreifende Fragestellung der Arbeit lautet: Was sind die Bedingungen für eine bildungsbezogene Qualitätsentwicklung im Bereich der Aus- und Weiterbildung? Ein spezieller Fokus wurde in den hier zusammengefassten wissenschaftlichen Arbeiten auf den Anwendungsbereich E-Learning in der Aus- und Weiterbildung gelegt.¹

¹ E-Learning (auch: eLearning) ist ein Kunstwort und bezeichnet das ‚electronic‘-learning. Es ist im Zuge der Popularisierung von ‚E‘-Begriffen entstanden, wie bspw. E-Business, E-Marketing, E-Government. E-Learning ist ein Sammelbegriff für Organisationsformen des Lernens bei der Technologien wie bspw. Computer und das Internet benutzt werden, um die Lehr- und Lernhandlungen zu unterstützen. Andere Definitionen weisen darauf hin, dass der Einsatz von Lerntechnologien immer einen Mehrwert haben soll und die *Qualität* von Lernprozessen gesteigert werden soll. Der Begriff E-Learning betont den Prozess des Lernens gegenüber dem Lehren (während E-

Der Hintergrund dieser Fragestellung ist eine zunehmende Bedeutung des Qualitätsmanagements in Aus- und Weiterbildungsorganisationen bei einer gleichzeitigen Vernachlässigung einer Entwicklung von *bildungsspezifischen* Qualitätskonzepten. Im Ergebnis steigt die Unsicherheit wie zwischen strukturellen Elementen eines Qualitätsmanagements einerseits und wert- und bildungsbezogenen Elementen professioneller pädagogischer Bildungspraxis andererseits vermittelt werden kann. In den hier eingebrachten wissenschaftlichen Arbeiten werden Konzepte ganzheitlicher Qualitätskultur für Bildungsorganisationen diskutiert. Dabei wird (1) von einem bildungstheoretisch fundierten Qualitätsbegriff ausgegangen, (2) werden Aushandlungsprozesse und Partizipation als konstituierend für den pädagogischen Prozess in den Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung gestellt, (3) wird ein Konzept für organisationsbezogene Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse entwickelt, welches (4) in ein ganzheitliches Konzept von Qualitätskultur für Organisationen eingebettet wird.

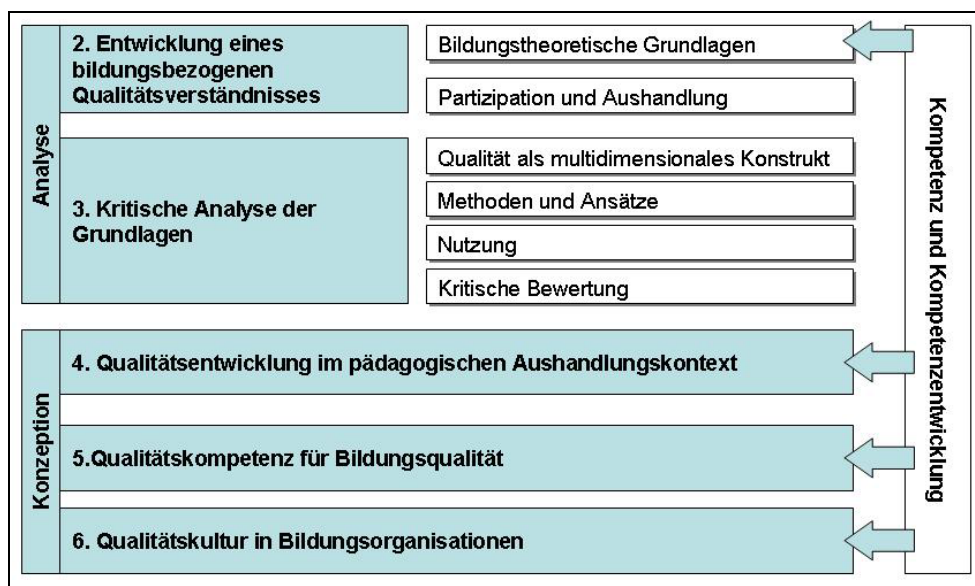


Abbildung 1: Struktur der Arbeit

Dabei stehen im Einzelnen folgende Themen und Fragen im Mittelpunkt, die die bereits beschriebene, übergeordnete Frage weiter operationalisieren (siehe Abbildung 1):

Teaching eher das Lehren unterstreicht) (Ehlers 2007).

Kapitel 2: Entwicklung eines bildungsbezogenen Qualitätsverständnisses

Wie kann ein bildungstheoretisch fundierter Qualitätsbegriff formuliert werden? Was ist das Ziel von Bildungsqualität? Wie kann Bildungsqualität als Relation und nicht als Substrat formuliert werden und welche Konsequenzen hat das für die Entwicklung von Qualität im Bildungsbereich?

Kapitel 3: Untersuchung der Grundlagen der Qualität in der Aus- und Weiterbildung

Wie kann die derzeitige Situation im Bereich der Qualitätsentwicklung beschrieben werden? Was sind zentrale Eigenschaften und Charakteristika des Konzeptes Qualität im Bildungsbereich? Wie können bereits bestehende Methoden und Instrumente zur Qualitätsentwicklung beschrieben werden und wie werden diese genutzt? Wie können die bestehenden Ansätze vor dem Hintergrund bildungsrelevanter Qualitätsentwicklung eingeschätzt werden?

Kapitel 4: Qualitätsentwicklung im pädagogischen Aushandlungskontext

Wie können Elemente eines bildungsbezogenen Qualitätsbegriffes in die organisationale Qualitätsentwicklung eingebracht werden?

Kapitel 5: Qualitätskompetenz für Bildungsqualität

Welche Kompetenzen sind für eine bildungsbezogene Qualitätsentwicklung notwendig?

Kapitel 6: Qualitätskultur

Wie kann ein bildungsbezogener Qualitätsbegriff in eine organisationsbezogene Qualitätskultur integriert werden?

Die folgenden Kapitel fassen jeweils einen oder mehrere wissenschaftliche Arbeiten der kumulativen Habilitation zusammen, die im Anhang F aufgeführt sind. Bezüge zu den Texten sind jeweils mit eckigen Klammern (bswp. [3]) gekennzeichnet. Sie beziehen sich auf die Nummerierung der beigefügten Publikationen. Diese sind in Kapitel 8.1 verzeichnet und in Anhang F beigefügt.

2. Entwicklung eines bildungsbezogenen Qualitätsverständnisses

Qualität von Bildungsprozessen wird oftmals verkürzt als Resultat, Produkt oder Substrat aufgefasst. Bildungsqualität muss jedoch als Relation definiert werden, als Verhältnis. Partizipation und Heterogenität werden dadurch zu Grundbegriffen eines pädagogischen Qualitätsbegriffes.

Im Folgenden werden zunächst die bildungstheoretischen Grundlagen eines Qualitätsbegriffes aufgearbeitet. Bildung wird dabei als Verhältnis bestimmt, Qualität als Relation gefasst (Kapitel 2.1). Es wird gezeigt, dass Qualitätsentwicklung sich unter diesem Fokus verlagert von einer primär systemisch-organisationalen Ebene, hin zum pädagogischen Aushandlungsprozess. Für einen so verstandenen Qualitätsbegriff rücken *Partizipation* und *Aushandlung* als zentrale Begriffe für die Bestimmung von Qualität in den Mittelpunkt. In Kapitel 2.2 wird argumentiert, dass normativ und deterministisch gefasste Definitionen von Qualität einem relational gefassten Qualitätsbegriff Platz machen müssen. Als Verhältnis muss Qualität in Aushandlungsprozessen immer wieder neu bestimmt werden.

2.1 Untersuchung bildungstheoretischer Grundlagen für einen Qualitätsbegriff: Bildungsqualität als Relation

Ein Beitrag zur Qualitätsdebatte macht zunächst eine Klärung der Perspektive und der Grundannahmen notwendig. Zu unscharf sind ansonsten Zielrichtung, Perspektive und Qualitätsverständnis, welche zu Grunde gelegt werden. Dazu wurde das Konzept „bildungsrelevanter Qualitätsentwicklung“ eingeführt [2, 8]. Dies erscheint zunächst vielleicht wie ein Paradox in einer Arbeit über Bildungsqualität, jedoch zeigt sich vielfach, dass Qualitätskonzepte auf Ebene des – zugegeben wichtigen – Managements von Prozessen und Ressourcen verbleiben und damit eher deskriptiv orientiert sind. Der notwendige Schritt hin zur Verbesserung des *Bildungsprozesses* ist eine Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Hand-

lungsmustern des pädagogischen Prozesses, und wird damit nicht gemacht. Qualität ist dann und in diesem Sine nicht *bildungsrelevant*.

In den folgenden Abschnitten wird der notwendige bildungstheoretische Handlungszusammenhang entwickelt, indem sich bildungsrelevante Qualitätsentwicklung vollzieht. Dazu wird zuerst der bildungstheoretische Hintergrund abgesteckt, und in einem zweiten Abschnitt historisch eingebettet. Im dritten Abschnitt erfolgen dann eine bildungstheoretische Formulierung des Qualitätsbegriffes, und die Verortung von Bildungsqualität als Relation und nicht als Substrat.

Bildungstheoretischer Hintergrund

Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierung verfügen die am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure – Lernende, Professionelle, Management/ Organisation und Staat/ Gesellschaft – über unterschiedliche Perspektiven und Kriterien hinsichtlich der Qualität pädagogischer Bildungsdienstleistungen. Für die bildungstheoretische Verortung des Qualitätsbegriffes wird zunächst davon ausgegangen, dass Fragen und Diskussionen um die Qualität pädagogischer Dienstleistungen im Rahmen eines Mittel-Zweck-Verhältnisses zu analysieren sind. Dabei wird Qualität als Frage nach den Mitteln und Methoden betrachtet, mit deren Hilfe Bildungsvorgänge bei den Nutzer/innen von Bildungsdienstleistungen (im Folgenden als Lernende bezeichnet) durch spezifische (pädagogische) Vermittlungsformen im weitesten Sinn angeregt und Handlungskompetenzen erworben werden. Der Erwerb von Handlungskompetenzen kann dabei als Voraussetzung für aktives Handeln in zunehmend ungewissen Zukunftskontexten verstanden werden [14]. Das verstärkte Postulat nach Kompetenzerwerb anstelle von Qualifikation kann insofern nicht getrennt von der Qualitätsdebatte verstanden werden und ist als ein spezifisch normativer Kontext von Qualitätsentwicklung zu verstehen [16, 17].

Als Rahmen für einen bildungstheoretisch fundierten Qualitätsbegriff sollen zunächst gesellschaftlich-normative Orientierungen und ein theoretisches Grundmuster pädagogischer Vermittlungsvorgänge im Bildungssystem skizziert werden. Es wird davon ausgegangen, dass durch die sozial- und bildungspolitisch ausgestalteten Leistungen in einem demokratisch legitimierten Staat eine materielle, so-

ziale und geistige Teilhabe an den gesellschaftlichen Entwicklungen garantiert werden soll. Eine solche Teilhabe ermöglicht Bürger/innen ein weitgehend selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben. Teilhabe und Teilnahme (Partizipation) an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen ist hierfür ein konstituierendes Merkmal. *Partizipation* kann also in dieser Hinsicht als die Sicherstellung von gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten verstanden werden. Ist Partizipation am gesellschaftlich-demokratischen Prozess durch extern bedingte, materielle, finanzielle oder soziale Problemlagen gefährdet, so findet eine politisch initiierte Unterstützung statt. Im Bildungsbereich kommen dort pädagogische Dienstleistungen zum Einsatz, wo die subjektiven Fähigkeiten und Kompetenzen der Bürger/innen entweder (neu) aufgebaut, in einer defizitären oder gefährdeten Form vorliegen oder teilweise verlorengegangen sind.

Pädagogische Handlungszusammenhänge, die Bildungsvorgänge auslösen sollen, enthalten immer Momente der (1) Ermöglichung, (2) der Erhaltung und (3) der Wiederherstellung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Innerhalb der verschiedenen Bereiche der Pädagogik sind diese Momente allerdings unterschiedlich gewichtet: so zielen Maßnahmen die die Einführung der nachwachsenden Generation in das gesellschaftliche Leben bezwecken, vornehmlich auf die Ermöglichung (bspw. berufliche Ausbildung), Maßnahmen, die der Verhinderung von Dissoziation dienen, vornehmlich der Erhaltung, und Maßnahmen, die auf Resozialisierung ausgerichtet sind, vornehmlich auf die Wiederherstellung subjektiver Teilnahmekompetenzen. Handlungszusammenhänge, die auf die Entwicklung bzw. Sicherung der Teilnahmekompetenzen in ihren drei Varianten verpflichtet sind, können auch als *pädagogische Handlungszusammenhänge* bezeichnet werden. Ihr Arrangement, ihre Realisierung und Kultivierung sind gesellschaftlich dem Bildungsbereich und seiner Reflexionsinstanz, der Erziehungswissenschaft überantwortet.

Bildung in einem solchen Sinne wird strukturell verstanden als ein dreifaches Verhältnis des Einzelnen zur dinglichen Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst (Meder 2007: 199ff, Meder 2000: 36f., ausführlich dazu auch 1999: 25ff.). Dieser Bildungsbegriff macht klar, dass Bildung als Forschungsgegenstand nicht ein Substrat oder eine Substanz ist, sondern eine Relation, ein Verhältnis bzw. eine

Beziehung. Was am Einzelnen erkannt werden kann ergibt sich dabei aus der Relation, bzw. dem Verhältnis, dass als Verhalten bezeichnet werden kann (Meder 2007: 201). Bildung als die Ausbildung der genannten Verhältnisse aufzufassen ermöglicht es, die Qualität von Bildung in diesen Verhältnissen zu verorten. In seiner strukturellen Fassung liefert dieser Bildungsbegriff allerdings nur die Perspektive einer pädagogischen Analyse aber noch kein Kriterium für die Entscheidung, ob ein Fall für ein Eingreifen vorliegt, d.h., ob ein Fall dafür gegeben ist, dass ein pädagogisches Handlungsarrangement auf ein bestimmtes Ziel hin zur Realisation kommen soll oder muss. Um diese Entscheidung zu fällen, bedarf es Kriterien, Normen und/ oder Werte. Von daher muss der Bildungsbegriff als Konzept des dreifachen Verhältnisses normativ aufgeladen werden, damit klar ist, wie das *richtige* Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst aussieht. Denn nur so kann entschieden werden, ob ein Fall für professionelles Eingreifen vorliegt.

Darüber hinaus bedarf es einer weiteren normativen Orientierung. Hat man bspw. professionell diagnostiziert, dass das vorliegende Verhältnis zu sich selbst keine Partizipation erlaubt und damit ein Eingreifen seitens des Bildungs- und Erziehungssystems notwendig wird, dann besteht noch immer keine Orientierung darüber, was zu tun ist, um den unerwünschten Ist-Zustand in einen gesellschaftlich und individuell verantwortbaren Soll-Zustand zu transformieren. Es fehlt also zur Umsetzung eine Norm, die zeigt was qualitativ sinnvolles professionelles Handeln im pädagogischen Feld ist. Ein solches Handlungswissen ist, neben hermeneutischem und alltagsbezogenem Wissen, eine Grundbedingung für jede Art von Professionalität. Es ist klar, dass keine Qualitätsforschung am Problem der normativen Besetzung des Ziels *Sicherung der Partizipation*, im Sinne einer pädagogischen Vermittlung von Teilnahmekompetenzen vorbeikommt. Pädagogik kann also als eine normative Besetzung des strukturellen Bildungsverhältnisses gefasst und verstanden werden (Beispiele für unterschiedliche *Pädagogiken* sind die Montessori-Pädagogik oder die Waldorfpädagogik).

Historische Einbettung des pädagogischen Qualitätsdiskurses

Pädagogisches Handeln und die dafür aufgewendeten quantitativen Mittel und qualitativen Ausrichtungen müssen hinsichtlich ihrer Angemessenheit beständig gegenüber der Öffentlichkeit legitimiert werden. Drehten sich die öffentlichen Diskussionen und politischen Maßnahmen in den 1950er bis 1970er Jahren noch vornehmlich um die *quantitative* Ausstattung und Ausweitung des Bildungsbereichs, so richtet sich der Fokus heute zunehmend auf Fragen nach der Qualität der erbrachten Leistungen. Dies wird durch aktuelle gesellschaftliche Tendenzen erschwert: Eine ausreichende Unterstützung der Bildung mit dem Ziel der Herstellung, Erhaltung und Wiederherstellung individueller Kompetenzen, die für Partizipation notwendig sind, durch Mittel der öffentlichen Haushalte zu erreichen, scheint derzeit nicht mehr ausreichend. Beruhten die Anforderungen an den Bildungsbereich bis in die 1970er Jahre hinein noch auf dem Muster der Normalbiographie, so ist diese heute eben *nicht* mehr Normalität. In diesem Sinne ist die Qualitätsdebatte und -praxis, sowohl was Entstehung, als auch was den Verlauf betrifft, eng verknüpft mit den sich verändernden Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen (z.B. Helmke et al. 2000, Cole 2000). Lebenslanges Lernen mit dem Ziel einer Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen, auch in nicht-formellen Bildungskontexten, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dabei kann lebenslanges Lernen durchaus auch unter anderen Gesichtspunkten thematisiert werden als der Risikominimierung (etwa zur Abwendung von Arbeitsmarktrisiken), wie bspw. als Genuss oder auch zwischen Emanzipation und Obligation [1, 17]. Durch die Krise der öffentlichen Haushalte in den 1980er und 1990er Jahren wurde verstärkt die Frage nach der Effizienz und Effektivität der eingesetzten Mittel aufgeworfen. Bildungsinstitutionen wurden dadurch aufgefordert diese Fragen durch Evaluations- und Qualitätssicherungsprogramme zu beantworten. Dadurch werden sie vor die Aufgabe gestellt, für ihren Bereich den Begriff der Qualität zu füllen und objektivierbar zu machen. Vor dem Hintergrund sich ausdifferenzierender Anforderungen an Flexibilität und Modularisierung von Bildungsprozessen stellt sich dies als problematisch heraus. Der jedoch trotzdem bestehende Handlungs- und Legitimationsdruck von Bildungsdienstleistungen, führt dadurch vielfach zu einem eher inhaltlich pragmatischen Umgang mit diesen Anforderungen. Der Rückgriff

auf Qualitätssicherungsmaßnahmen, die dem privatwirtschaftlichen Bereich entstammen, und die auf diese Unsicherheit durch eine formale Standardisierung der Leistungen und Abläufe antworten, ist ein Hinweis darauf (siehe auch Kapitel 3).

Dem bestehenden Qualitätsdruck wird damit nicht durch eine Professionalisierung der Akteure oder Organisationsstrukturen geantwortet, die ein Eingehen auf individualisierte Anforderungen sowohl auf Mikroebene der Lehr-/ Lernarrangements als auch auf Meso- und Makroebene der Organisationsstrukturen ermöglichen würde, sondern durch formale Standardisierung von Abläufen und Setzung von Mindeststandards (zur Untersuchung von Methoden und Verfahren der Qualitätsentwicklung siehe auch Kapitel 3). In dieser Hinsicht besteht die Gefahr, dass technisch-instrumentelle Qualitätssicherungsmaßnahmen professionell geprägte Handlungsmuster vor dem Hintergrund von Effizienz- und Effektivitätserwägungen überformen und so das spannungsreiche Verhältnis zwischen professionellen Handlungslogiken und organisationalen Wirtschaftlichkeitserfordernissen einseitig aufgelöst wird. [2] In der aufkommenden Debatte um Bildungscontrolling scheint eine solche Verkürzung auf [3]. Erste Erfahrungen mit solchen Konzepten weisen indes darauf hin, dass einseitige Verkürzungen auf Effizienz und Wirtschaftlichkeitsrationalitäten nicht zu gewünschten Ergebnisse führen und durch Konzeptionen von Partizipation und Aushandlung ergänzt werden müssen [3].

Bildungstheoretische Formulierung eines Qualitätsbegriffes als Relation

Die meisten Bildungsbegriffe konzipieren Bildung als ein Verhältnis. Im vorhergehenden Abschnitt haben wir den strukturellen Bildungsbegriff von Meder (2007) eingeführt. Er konstruiert Bildung als dreifaches Verhältnis. Ist Bildung ein Verhältnis, so ist auch Qualität von Bildung als Relation konstituiert. Dabei muss unterschieden werden zwischen der theoretischen, als der logischen Ebene, auf der wir von *Qualität als Relation* sprechen und der Ebene der empirischen Realität, in der sich Qualität (und Bildung) dann in konkretem Verhalten und Verhältnissen äußert und zeigt. Genau wie Kompetenz nur als Performanz erforscht und analysiert werden kann, und aus Personal-, Sozial- und Sachkompetenz [16] besteht, so wird Bildung als Verhältnis im Verhalten sichtbar. *Qualität*

von Bildung wird folglich als Relation, als ein *Verhältnis* verstanden und ist somit nicht einseitig definierbar und sozial gültig zu machen, sondern ist in den Auseinandersetzungen der am Bildungsprozess Beteiligten zu verorten (Pollitt 1998) [9]. Bildungsqualität ist so in den pädagogischen Handlungszusammenhang eingebettet – ein *bildungstheoretischer Qualitätsbegriff* basiert daher auf einem Begriff des pädagogischen Handlungszusammenhanges.

In pädagogischen Handlungszusammenhängen werden Bildungsprozesse im Sinne stabiler, kritisch-produktiver Verarbeitungen von physischen, psychischen und mentalen Wechselwirkungen zwischen Individuen, Kulturen, Umwelten, Lebensformen, Institutionen und Wissensbeständen, im Kontext aktuell wirksamer Systeme, wie Technik, Politik, Wirtschaft und/oder Wissenschaft, verstanden (bspw. Hentig 1996). Professionell erbrachte Leistungen, die solche Prozesse anregen sollen, müssen sich also daran messen lassen, inwiefern sie in der Lage sind, zu einer aktiven Gestaltung von Bildung und sozialen Kompetenzen seitens der Nutzer/innen beizutragen. Die Qualität einer professionell erbrachten Dienstleistung realisiert sich also im Verlauf von Interaktionsprozessen zwischen Professionellen und Nutzer/innen [2]. Es ist diese Erkenntnis, die Qualität im Bildungsbereich viel eher als eine Relation kennzeichnet als ein Substrat oder Resultat. Interaktion und Beteiligung zwischen den unterschiedlich beteiligten Akteuren wird so zu einem zentralen Aspekt jeglicher bildungstheoretisch fundierter Qualitätskonzeptionen [2, 8]. Qualität ist dann davon abhängig, inwieweit die entsprechenden professionellen Leistungen mit individuellen Kompetenzen, Bedürfnissen und Defiziten von Nutzer/innen interagieren. Aus dieser Perspektive muss eine Forschung, die die Frage nach der Qualität der professionell erbrachten Leistungen analysieren will, die am Lernarrangement Beteiligten als Ko-Produzenten der Bildungs- und Lernprozesse systematisch mit einbeziehen. Im bisherigen Qualitätsdiskurs und in den entsprechenden Konzepten wurden Nutzer/innen vielfach als weitgehend vorab definiertes Modell vorausgesetzt (siehe dazu auch Kapitel 3.4).

Wird Qualität als Relation aufgefasst, werden Partizipation und Aushandlungsprozesse zu zentralen Kernbedingungen für ihre Definition. Für die jeweils spezifischen Kontexte lassen sich auf diese Weise Qualitätskriterien bzw. konkre-

te Ausformungen entwickeln (bspw. Schulbildung, Berufsbildung, Aus- und Weiterbildung, etc.). In diesem Sinne ist pädagogische Qualität Bestandteil aller pädagogischen Handlungskontexte. Notwendige Kompetenzen, organisationale Rahmenbedingungen, Qualitätsverständnisse, Instrumente und Anforderungen unterschiedlicher Stakeholder müssen immer wieder auf einen pädagogischen Qualitätsbegriff hin orientiert werden und müssen ausgearbeitet und beschrieben werden. Ziel ist dabei die Ermöglichung von Bildungsvorgängen und somit die Sicherung von Teilnahmemöglichkeiten. In diesem Sinne ist auch der in dieser Arbeit gemachte Versuch einer Formulierung von Qualitätskompetenzen für die am pädagogischen Aushandlungsprozess Beteiligten zu verstehen (Kapitel 5). Einerseits ist es eine Forderung danach, Kompetenzen der Interaktion, Aushandlung und des innovativen Umganges mit Qualitätsanforderungen und -instrumenten zu bestimmen und zu entwickeln. Andererseits ein Vorschlag, den pädagogischen Professionsbegriff (bspw. Oevermann 1999) um die Dimension pädagogischer Qualität zu erweitern – und solche Kompetenzen mit aufzunehmen.

Wie verhält sich ein solcher Qualitätsbegriff zu den Prozessen in Bildungsorganisationen? Organisationen können als Interaktionsfelder begriffen werden, in denen sich die Interessen und Bedürfnisse verschiedener Akteure konzentrieren, sich miteinander ins Verhältnis setzen und vermittelt werden. Fragen nach der Angemessenheit der im pädagogischen Handlungszusammenhang erbrachten Leistungen und damit auch Fragen nach dem, was jeweils als Qualität zu gelten hat, werden immer durch organisationsinterne Diskurse und Prozesse der Entscheidungsbildung beeinflusst. Die Akteure handeln vor den Hintergründen ihrer spezifischen Bedeutungshorizonte, die in lebensweltlichen Bedürfnissen und Interessen, in Legitimationsfragen und Wertvorstellungen und in professionellen Wissensbeständen und Handlungslogiken verankert sind. Die neueren Modelle der Organisationsforschung, die Organisationen nicht mehr als nur durch hierarchische und funktionale Strukturen geprägte Komplexe, sondern vielmehr als lernende Einheiten beschreiben, stellen die Anschlussrationalität für einen pädagogischen Qualitätsbegriff dar [12]. Organisationale Prozesse und Outputs lassen sich demnach nicht simplifizierend auf entsprechende Steuerungsimpulse zurückführen, sondern müssen als Folge von komplexen Kommunikations- und Informati-

onsverarbeitungsprozessen verstanden werden, in denen unterschiedliche Binnen- und Kontexteinflüsse von den jeweiligen Akteuren mit ihren unterschiedlichen Machtpotentialen kommuniziert, beschlossen und schließlich in entsprechende Handlungen umgesetzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird daher insbesondere auf den Aspekt der organisational Einbettung von Qualitätsentwicklung eingegangen (siehe Kapitel 6, auch [12]). Die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Konzepts der Entwicklung von Qualitätskulturen in Organisationen wird konzeptionell ausführlich ausgearbeitet.

2.2 Partizipation und Aushandlung als Grundbegriffe eines bildungsrelevanten Qualitätsbegriffes

Auf Basis der bildungstheoretischen Überlegungen wird in diesem Abschnitt die besondere Bedeutung von Partizipation und Aushandlung für einen pädagogisch gehaltvolles Qualitätskonzept untersucht. Es ist wichtig, festzuhalten, dass *Partizipation* eine Doppelrolle zukommt. Zum einen wird Partizipation thematisiert als Ziel von Bildungsprozessen, insbesondere von pädagogischen Interventionen in institutionalisierten Lernkontexten (bspw. einer Ausbildung). Andererseits stellt Partizipation eine notwendige Eigenschaft von pädagogischen Kontexten dar, um die Entwicklung von Bildungsqualität zu ermöglichen.

Eine *bildungsrelevante* Qualitätsentwicklung wird in den dazu vorliegenden Ausarbeitungen als die Gesamtheit der Bemühungen verstanden, die Beschaffenheit eines Bildungsangebotes mit dem Ziel zu verbessern, einen größeren Bildungserfolg bei den sich Bildenden zu erreichen [2, 8]. Die Betonung des Bildungszusammenhangs weist an dieser Stelle bereits darauf hin, dass es nicht möglich ist, bildungsrelevante Qualität in diesem Sinne zu zertifizieren. Sie kann erst im tatsächlichen Verwendungszusammenhang eines Bildungsarrangements festgestellt werden und ist immer das Produkt der Bemühungen der Lernenden einerseits und der Lernangebote eines Lernarrangements andererseits – eben einer Ko-Produktion [2].

In der aktuellen Qualitätsdebatte zeigt sich oftmals ein struktureller Irrtum: Bildungsangebote sollen getrennt von ihrer Verwendungssituation beurteilt wer-

den (bspw. durch Zertifizierungen). In diesen Fällen werden Lernende nicht mit in die Qualitätsbeurteilung einbezogen (sie werden gewissermaßen vom pädagogischen Handlungszusammenhang getrennt). Es wird dabei übersehen, dass Qualität keine feststehende und überdauernde Eigenschaft eines Bildungsangebotes ist, sondern eben erst in der konkreten Bildungssituation in der Relation zwischen Lernendem und Lernarrangement entsteht. Bildung ist in diesem Sinne ein Gut, dem erst im konkreten Kontext eine konkrete Qualität zugeschrieben werden kann. Eine Beurteilung von bildungsrelevanter Qualität im Vorhinein, etwa anhand von „Produkteigenschaften“ eines Bildungsangebotes ist – entgegen vielfach verbreiteter Auffassungen – nicht möglich. [1, 2] Es ist auch nicht möglich, Qualitätskriterien für Bildungsqualität zu definieren, die kontextunabhängig und im Vorhinein die Qualität einer Lernsituation garantieren. In der derzeitigen Praxis von Entwicklung und Sicherung von Qualität dominieren jedoch weitgehend instrumentelle oder objektivistische Qualitätsvorstellungen (Bauer 1996). Hierdurch wird die Qualitätsfrage auf entscheidende Weise verkürzt. Qualität lässt sich eben nicht als objektives Merkmal einer Sache oder einer Dienstleistung feststellen, sondern die spezifische Beschaffenheit einer Leistung ergibt sich aus dem sozialen, personal, organisational und strukturell bedingten Interaktionsverhältnis der beteiligten Akteure untereinander.

Das Dilemma der Qualitätsdebatte ist somit, dass Qualität sich erst während oder nach Inanspruchnahme einer Bildungsmaßnahme zeigt, dass es jedoch für die Auswahl von Bildungsangeboten bereits im Vorhinein wichtig wäre zu wissen, welche Qualität ein Bildungsangebot hat. In der noch jungen Qualitätsdebatte gilt eine solche präskriptive Herangehensweise an die Qualitätsfrage mittlerweile unstrittig als kritisch (Fricke 2002, Kerres 2001). Die Konsequenz davon, Bildungsqualität *nicht* getrennt vom konkreten Bildungskontext zu betrachten, ist es, die Beteiligten mit in die Definition von Qualitätszielen und in die Auswahl von Verfahren und Methoden des pädagogischen Erbringungsprozesses einzubeziehen. In diesem Sinne erscheint ein Perspektivwechsel der Qualitätsdiskussion geboten.

Derartige Beteiligungsverfahren, die die aktive Partizipation des Lernenden bei der Definition von Qualitätszielen und -methoden ansehen, werden in zukünft-

tigen Qualitätssystemen eine wesentliche Rolle spielen. Dabei wird u.a. dem Lernenden eine aktivere Rolle zugeschrieben. Im Sinne eines Selbstmanagements seiner eigenen Bildungsbiographie wird er/sie gefordert, zu bestimmen, wie Bildungsmaßnahmen und Lernmethoden für seine/ ihre derzeitige und zukünftige Entwicklung gestaltet sein sollen. Auf Seiten von Bildungsanbietern erfordert dies, eine neuartige Herangehensweise an die Qualitätsfrage, die zunächst nach Professionalisierung fragt und nicht nach Standardisierung. Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung sieht sich vor der Herausforderung im Kontext der Ko-Produktion von Bildung Qualität zu verbessern (Fend 2000: 69). Einer bildungsrelevanten Qualitätsentwicklung liegt damit ein prinzipiell partizipatives Verständnis zugrunde, welches von Schaarschuch für den Bereich sozialer Dienstleistungen als *Erbringungsverhältnis* bezeichnet wird (Schaarschuch 1999). Dabei stellen die Bedürfnisse und Ausgangssituation der Lernenden die Disposition dar, die in den Aushandlungsprozess mit einfließen. Sie sind die Reflektionsfolie, auf der die Entscheidung für geeignete didaktische Modelle und organisatorische Rahmenbedingungen getroffen werden.

Klassische Dienstleistungstheorien konzeptualisieren das Interaktionsverhältnis zwischen den Akteuren personenbezogener Dienstleistungen mittels der Kategorien von *Produktion* und *Konsumtion* (Badura/Gross 1976, Gross/Badura 1977, Gartner/ Riessman 1976, Gross 1983). Ein Erbringungsverhältnis bildungsbezogener Dienstleistungen positioniert sich dahingegen vielmehr – etwa im Sinne von *ProSumption* – als ein symbolisch vermittelt stattfindender, produktiv-aktiver Interaktions- und Produktionsprozess von Lernenden mit anderen Akteuren bzw. Ressourcen in einem Lernarrangement (Herder-Dorneich/ Kötz 1972). Die Adressaten von Dienstleistung werden in diesen Ansätzen ausdrücklich nicht als passive Empfänger, sondern als aktive „Ko-Produzenten“ von Dienstleistungen konzeptualisiert. Für die Strukturierung von Bildungssituationen hat diese Sichtweise Konsequenzen: Sie müssen so ausgestaltet werden, dass es den Lernenden ermöglicht wird, ihre Präferenzen und Bedürfnisse im Hinblick auf die Aufgaben der Lern-, Problembewältigung und darüber hinaus die jeweiligen Lebens- und Arbeitssituationen zur Geltung zu bringen, damit sich ihnen damit die Möglichkeit eröffnet Kompetenzen und Bildung aktiv anzueignen. Luhmann und

Schorr nehmen hier ein Technologiedefizit in den Erziehungswissenschaften wahr (Luhmann/ Schorr 1982). Sicherung von Qualität anhand von ausschließlich strukturellen oder formalen Modellen in der Logik von produktionsoptimierenden Maßnahmen, werden dem Konzept der Ko-Produktion von Bildungsprozessen vielfach nicht gerecht und erweisen sich aus einer dienstleistungstheoretischen Perspektive als nicht hinreichend.

Aus dieser Perspektive ist es für die Entwicklung von Qualität entscheidend, dass Qualitätsstrategien/ -managementsysteme diese aktiven Aushandlungsprozess *spezifisch* als Bedingung für Qualitätsentwicklung aufnehmen und proaktiv fördern. Qualitätsmanagementverfahren müssen daher neben einer Strukturierung von Bereichen und Prozessen einer Bildungsorganisation auch Aushandlungsprozesse unterstützen. Diese Forderung – die bereits aus frühe Praxisberichten des Qualitätsmanagements in Bildungseinrichtungen herausgelesen werden kann (BMFSFJ 2000, Hekele 1999: 207ff, Gerull 1997) – verlangt nach einer Erweiterung deskriptiv-prozessorientierter Qualitätsentwicklungsmodelle, die Kompetenzentwicklungs- und Professionalisierungskonzeptionen umfasst und den Ausgangspunkt für normativ-inhaltliche Aufladungen immer wieder in Aushandlung mit den Klienten sucht.

Ein weiterer Faktor zeigt die hohe Relevanz dieser Ausführungen: Insgesamt ist zu beobachten, dass erwartbare Identitätsstrukturen und Biographieverläufe zu schwinden beginnen und an Bedeutung verlieren (Beck 1986, Marotzki 1990). Qualitätsverständnisse, die sich noch auf traditionelle Verständnisse von Biographieverläufen beziehen, verlieren zunehmend ihre Funktion, Vermittlungs- und Bildungsprozesse zu initiieren. Wenn die oben beschriebene Notwendigkeit der Individualisierung von Dienstleistungen ernst genommen wird, dann lassen sich keine festgelegten Qualitätsstandards für den Erbringungsprozess formulieren. Vielmehr scheint das Konzept der Aushandlung (Pruitt/ Carnevale 1993) hierfür einen geeigneten Rahmen zu bilden. Die jeweiligen Organisationen können die Aushandlungsprozesse unter dieser Perspektive entweder befördern oder behindern, allerdings nicht manageriell substituieren. Ein Versuch, Beteiligungsstrukturen und Interaktionen in ein pragmatisches Verhältnis zu bringen ist das Modell der Potenzialqualität. Das Modell stammt aus dem Dienstleistungsbereich aber

wurde auf den Bildungsbereich übertragen [9]. Abbildung 2 zeigt die unterschiedlichen Stufen in denen Qualität im Erbringsprozess zwischen den beteiligten Stakeholdern ko-konstruiert wird.

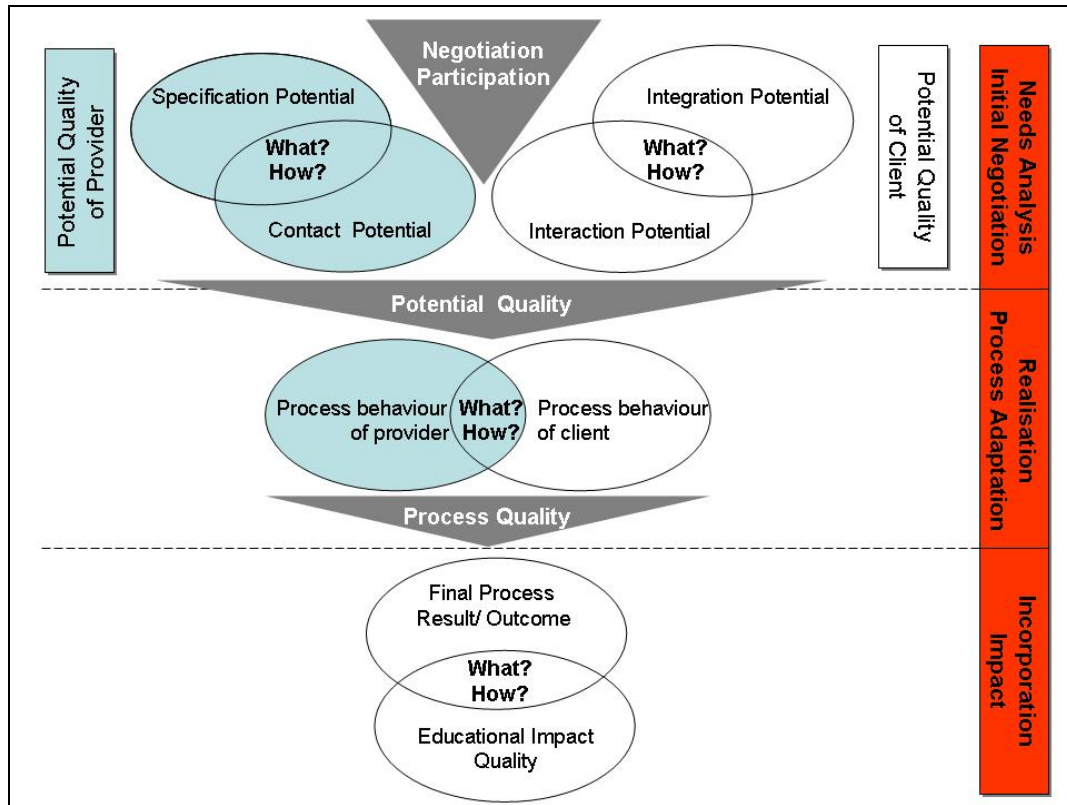


Abbildung 2: Modell der Potenzialqualität [9]

Wie gezeigt wurde, ist Partizipation ein Schlüsselbegriff für eine gelingende Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich dar. Vor dem Hintergrund der Qualitätsfrage ist der Bildungsprozess das Feld normativer Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Stakeholdern, die in diesem Erbringungsprozess Qualität gleichermaßen konzipieren und erbringen.

3. Kritische Analyse der Grundlagen der Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass Qualität im Bildungsbereich ein vielschichtiges Konstrukt ist. In diesem Abschnitt werden nun die Grundlagen des Begriffes, existierender Modelle und Anwendungen zusammengefasst. Dabei steht im Mittelpunkt, was Qualität im Bereich der Aus- und Weiterbildung ist, welche Ansätze, Verfahren, Methoden und Instrumente zur Entwicklung von Qualität existieren und wie diese eingesetzt werden. Die Darstellung der Grundlagen der Qualität im Aus- und Weiterbildungsbereich erfolgte daher in drei Schritten:

1. Untersuchung der Eigenschaften von Qualität im Bildungsbereich (Kapitel 3.1)
2. Untersuchung und Typisierung / Kategorisierung von existierenden Methoden und Instrumenten (Kapitel 3.2)
3. Verwendung von Qualitätsansätzen in Organisationen: Explizite und Implizite Qualitätsentwicklung und Unterschied zwischen Erwartung und Realität (Kapitel 3.3)

Darauf aufbauen werden die vorhandenen Begriffe, Methoden und Verfahren vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 entwickelten bildungstheoretischen Qualitätsbegriffes in einem Fazit (Kapitel 3.4) kritisch bewertet.

3.1 Bestimmung von Qualität als multidimensionales Konstrukt

In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie Qualität definiert werden kann. In mehreren Beiträgen wurden die unterschiedlichen Dimensionen beschrieben, in denen sich Qualitätsverständnisse, -perspektiven und -ebenen unterscheiden können [1, 4, 7]. Harvey & Green (2000) sehen für den Bildungsbereich *fünf* grundsätzlich unterschiedliche pädagogische Qualitätsverständnisse, die häufig rezipiert werden. Sie nennen zunächst (1) *Qualität als Ausnahme*. Qualität ist in diesem

Verständnis eine Ausnahme, übertrifft höchste Standards oder erreicht mindestens vorgeschriebene Mindeststandards. Davon abweichend wird Qualität jedoch auch als (2) Perfektion oder Konsistenz interpretiert. Dieser Ansatz konzentriert sich auf Prozesse, die beim Streben nach Qualität erreicht werden sollen und drückt sich in Fehlerlosigkeit sowie Effektivität und Effizienz aus. Abweichend von den vorherigen Ansätzen bezieht sich (3) Qualität als Zweckmäßigkeit auf die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung am jeweiligen zugrunde liegenden Zweck. Ein vierter Ansatz (4) schließlich bezieht sich auf die Relation zwischen Qualität und Markt/Preis: den adäquaten Gegenwert. In einem fünften Verständnis wird Qualität als (5) transformativ verstanden. Dieses Verständnis fokussiert hauptsächlich auf Dienstleistungen und stellt die produktorientierte Qualitätsbeurteilung im Bildungswesen grundlegend in Frage.²

Harvey und Green kommen auf dieser Basis zu dem Schluss, dass Qualität ein philosophischer Begriff ist (Harvey & Green 2000: 36), der bildungstheoretisch fundiert werden muss (siehe dazu Kapitel 2.1). Ähnlich weisen auch Posch & Altrichter darauf hin, dass Qualität ein relativer Begriff ist, der nun im Hinblick auf die Werte der verschiedenen Interessengruppen näher zu bestimmen sei (Posch/ Altrichter 1997: 28). Als Folge davon sprechen sie von Qualität als einem relativen Begriff, der im Verhältnis zwischen Stakeholdern als Aushandlungsprozess zu organisieren sei (ibid, ähnlich auch: Harvey/ Green 2000: 17). Heid hebt hervor, dass Qualität keine generelle, beobachtbare Eigenschaft eines Bildungsprozesses sei, sondern vielmehr das Resultat einer Bewertung (Heid 2000: 41). Qualität in der Bildung kann somit nicht als eine pauschale Klassifizierung guter Schulen, Programme oder Lernszenarien verstanden werden, sondern muss sich als Resultat eines transparenten Aushandlungsprozesses von Werthaltungen, Anforderungen und Ergebnissen verstehen (vgl. auch Ditton 2000: 73). Posch und Altrichter (1997: 130) kommen zu dem Schluss, dass man nicht mehr erreichen

² Die Einteilung in fünf unterschiedliche Qualitätsverständnisse wurde ebenfalls in einer europäischen Studie (siehe auch Kapitel 3.3) zugrunde gelegt, in der Nutzer/innen und Anbieter/innen, die sich mit E-Learning aus- und weiterbildeten befragt wurden [5]. Die Studie ergab, dass die Hälfte aller dort Befragten „Qualität“ in einem pädagogischen und transformativen Sinne versteht. Ein Fünftel der Befragten gab an, Qualität sei etwas von besonderer Güte („Ausnahme“). Ebenfalls der ein Fünftel der Befragten erwartet von Qualität die Erfüllung eines bestimmten Mindeststandards. Unter den restlichen zehn Prozent rangieren Antworten, die mit „Qualität“ einen konkreten Zweck verbinden, bspw. Marketing-Argumente oder Kosten-Nutzen-Abwägungen (beide jeweils 4%).

kann 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.“ (ebenda)

Im pädagogischen Handlungskontext erfordert Erbringung von Qualität eine Reflektion über normative Orientierungen. Dabei können Qualitätsbegriffe in einem empirischen, normativen, interessegeleiteten und theoretischen Zugriff bestimmt werden. Ein empirischer Qualitätsbegriff fasst Qualität in der Weise, wie er in einer vorfindbaren gesellschaftlichen Realität (z.B. in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Universitäten, Betrieben, Volkshochschulen) von den dort wirkenden Menschen und Menschengruppen gefasst und benutzt wird. Qualität wird normativ definiert, wenn ihr Bedeutungsgehalt aus allgemeinen Normen abgeleitet und den Akteuren im Bildungs- und Erziehungssystem vorgeschrieben wird. Ein interessegeleiteter Qualitätsbegriff wird demgegenüber in seinem Gehalt nicht aus „letzten Werten“, sondern aus offen geäußerten oder auch aus nicht offen gelegten Interessen heraus gefüllt. Diskussionen und Definitionen über die Qualität von Leistungen und die Einführung von Qualitätsmaßnahmen beeinflussen immer die Interessenkonstellationen und Werthorizonte der innerhalb dieses Feldes agierenden Akteure. Empirisch vorfindbare Qualitätsbegriffe sind infolge dessen häufig hochgradig normativ und interessenhaft aufgeladen. Qualität im Bildungsbereich ist damit keine absolute Größe, sondern immer abhängig von dem jeweiligen Kontext, auf den sie sich bezieht. Es gibt keinen gesellschaftlichen, politischen oder wissenschaftlichen Konsens darüber, was Qualität in den jeweiligen Praxisfeldern und anderen Kontexten eigentlich ist.

Nach Analyse und Berücksichtigung einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und Beschreibungen von Qualität (bspw. Donabedian 1980, Ehlers 2004, Quartapelle/ Larsen 1996) wurde ein dreiteiliges Kategorienschema entwickelt (Abbildung 3), welches drei grundsätzliche Elemente der Qualitätsdebatte voneinander unterscheidet [4]. Es unterscheidet zum Einen unterschiedliche *Qualitäten* bzw. *Qualitätsebenen* (zum Beispiel Input, Kontext, Prozess, Output), die wiederum in unterschiedlichen Detailtiefen, beziehungsweise auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) diskutiert werden können. Zweitens geht es um

unterschiedliche normative Verwendungen bzw. *Verständnisse* des Begriffes Qualität und ihre Bedeutungen und Intentionen (wie bspw. die bereits von Harvey und Green (2000) ausgeführten) Drittens gibt es unterschiedliche Akteure, mit jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Qualität (und unterschiedlichen normativen/ interessengeleiteten Zielen).

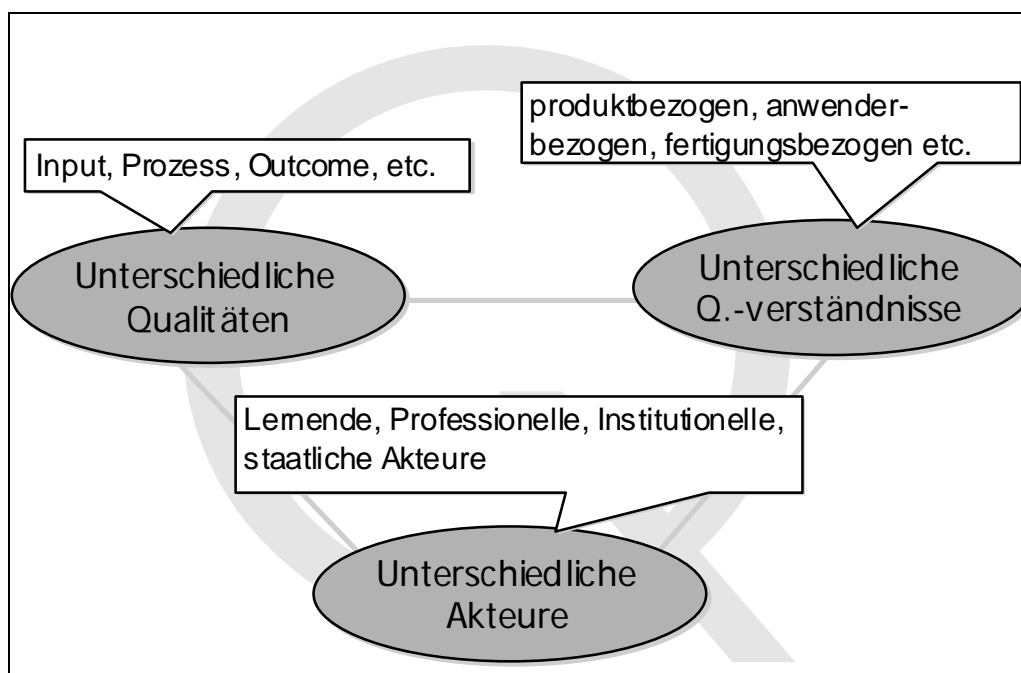


Abbildung 3: Dimensionen der Diskussion um Qualität (Quelle ins deutsche übertragen aus [4])

Zusätzlich können noch unterschiedliche Praxisfelder, auf die sich die Diskussionen um Ansätze und Konzepte von Qualität richten/ beziehen können identifiziert werden, bspw. Schule, Aus- und Weiterbildung oder lebenslanges Lernen. Die Kombination dieser Grundelemente spannt einen Raum auf, in dem sich die Diskussionen um Qualität verorten lassen. Eine zusätzliche Untersuchung von Qualität aus dienstleistungstheoretischer Perspektive (nach Berkel 1998) zeigte, dass Bildungsqualität subjektiv, instrumentell und endogen ist. D.h. es ist ein Konstrukt, für das die Qualitätsbewertung in einem aktiven Partizipationsprozess zwischen Lernendem und Lernumgebung durchgeführt wird (Brindley/ Walti/ Zwak-Richter 2004). Darüber hinaus wird die Bewertung der Qualität durch die Organisationsprozesse von Bildungsorganisationen beeinflusst, in die die Bildungsprozesse eingebettet sind (endogen) [9].

3.2 Methoden und Ansätze zur Entwicklung von Qualität

In einem zweiten Forschungsschritt wurden existierende Ansätze und Methoden untersucht, die zur Qualitätsentwicklung³ herangezogen werden können. Dazu wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „European Quality Observatory“ [6] drei unterschiedliche Aspekte untersucht: Zum Einen wurden bestehende Qualitätsansätze, -instrumente, -strategien und -verfahren in einer Datenbank gesammelt (<http://www.eqo.info>). Diese Sammlung berücksichtigte insbesondere – aber nicht ausschließlich – solche Ansätze, die sich auf den Bereich des E-Learning bezogen. Zweitens wurde ein Analyseschema (das sog. EQO-Modell [6]) entwickelt, welches es ermöglichte, Qualitätsansätze zu klassifizieren, zu vergleichen und zu beschreiben. Darauf aufbauend wurde drittens ein erster Entwurf für ein prototypischen Einführungsprozess von Qualitätsstrategien in Organisationen entwickelt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der drei Aspekte kurz skizziert.

Überblick über bestehende Ansätze zur Qualitätsentwicklung

Die Forschungsaktivitäten in der Qualitätsforschung im Bildungsbereich polarisieren klar in zwei Richtungen: Einerseits *normative* Ansätze, die sehr stark an der (Endprodukt-)Qualität orientiert sind (Produktorientierung) und andererseits *prozessorientierte* Qualitätsansätze, die zunächst keine normativen Bezugspunkte aufweisen und eher die Erstellungs- und Erbringungsprozesse im Bildungsbereich fokussieren. In [4, 7] wird ein Überblick über existierende Qualitätsansätze gegeben. Es zeigt sich, dass eine Vielzahl von Ansätzen verwendet wird:

- Qualitätsmanagement, wie bspw. die ISO Norm 9000:2000 (ISO 2000), das European Foundation for Quality Management (EFQM) Model (EFQM 2003).
- Evaluationsverfahren, insbesondere Selbstevaluation (bspw. Kirkpatrick's 4-Ebenen Modell (1994))
- Kriterienkatalogen und Checklisten

³ In der vorliegenden Arbeit wird für alle Aktivitäten, die die Sicherung, das Management oder die Kontrolle von Bildungsqualität betreffen immer die Terminologie „Qualitätsentwicklung“ benutzt um den interaktiven Aspekt gegenüber Begriffen wie Sicherung oder Kontrolle zu schärfen.

- Benchmarking
- Akkreditierung und Zertifizierung
- Qualitäts- und Gütesiegel

In der Praxis werden insbesondere Selbstevaluation (76%), Qualitätsmanagement nach ISO 9000ff (29%), Qualitätssiegel (24%), Qualitätswettbewerbe (22%) oder EFQM (15%) eingesetzt (Bötel/ Krekel 2004). Insgesamt lässt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen in den aufgeführten Sparten identifizieren. CE-DEFOP identifiziert in einer Studie von Bertzeletou (2003) 90 nationale und internationale Qualitätsansätze für Zertifizierung und Akkreditierung. Woodhouse (2003) zählt mehr als 140 Ansätze die dem International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) bekannt sind. Eine Studie des Danish Institute for Evaluation identifiziert und analysiert 34 Qualitätssicherungsagenturen in 24 Ländern (Danish Evaluation Institute 2003: 17). Die meisten internationale Akkreditierungsagenturen und Zertifizierungsstellen haben ihre eigenen Qualitätsansätze und Prozeduren um Qualität zu bewerten und zu zertifizieren. Mehrere Veröffentlichungen beschreiben und erklären die genannten Qualitätsansätze und ihre Hintergründe (bspw. Gonon 1998, Riddy et al. 2002, Srikanthan/ Dalrymple 2002: 216).

Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild. Obwohl einige Qualitätsansätze speziell für oder von Bildungsorganisationen entwickelt worden sind (bspw. LQW (Zech 2003), Quality on the Line (IHEP 2000), oder das Quality Mark der British Learning Association (2005)), enthalten nur wenige eine tatsächlich Komponente, die den oben entwickelten Begriff von Qualität als einer normativen Orientierung als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses entsprechen würde. Eine Ausnahme bildet hierbei das für Weiterbildungsorganisationen entwickelte Qualitätszertifikat LQW, welches die Organisationen auffordert, zusammen mit allen beteiligten Stakeholdern eine Definition „gelungenen Lernens“ zu entwickeln. Eine Adaption von Qualitätsansätzen aus dem Bereich prozessorientierten Qualitätsmanagements, wie beispielsweise die ISO Norm 9000:2000 (ISO 2000) erscheint insofern als schwierig, da die Qualität der erbrachten Leistungen auf diese Weise nur innerhalb bestimmter, standardisier- und strukturierbarer Teilbereiche des Erbringungsprozesses sichergestellt werden kann. In der entsprechenden Literatur wird

permanent auf die Notwendigkeit der kreativen, bereichs- oder gar organisations-spezifischen Adaptation dieser Verfahren hingewiesen: pädagogische Erbringungsverhältnisse sollen als klar differenzierte und standardisierte Schlüsselprozesse betrachtet, die Initiierung von Bildungs- und Aneignungsprozessen soll als „Produkt“ gedacht, beschrieben und definiert werden. Eine Verbesserung der Qualität der „Produkte“ kann auf diesem Wege allerdings nur erreicht werden, wenn von einer vorher genau definierbaren Ausgangslage standardisierbare Prozesse zu einem im Resultat identischen Ergebnis führen sollen. Diese Verfahren sind gegenüber einem, im weitesten Sinne subjektorientierten Erbringungsverhältnis unterkomplex. Weder ist davon auszugehen, dass sich in den entsprechenden Handlungskontexten ein Ist-Zustand genau definieren lässt, noch ist es möglich oder wünschenswert immer zu identischen Ergebnissen zu kommen.

Analyseschema für Qualitätsansätze

Die Analyse existierender Qualitätsansätze kann aus unterschiedlichen Perspektiven, bspw. einer strukturellen oder einer normativen, geschehen. In einem weiteren Untersuchungsschritt wurde ein Analyseschema zur Untersuchung von Qualitätsansätzen aus einer strukturellen Perspektive entwickelt. Es enthält all diejenigen Einflussfaktoren, die bei der Entwicklung und Einführung von Qualitätsansätzen in Bildungsorganisationen zum tragen kommen, aus einer organisationsbezogenen Sichtweise. Das sog. EQO-Modell ist ein Analysemodell, welches die Beschreibung und Analyse von Qualitätsansätzen ermöglicht [6]. Es beschreibt Qualitätsansätze in vier unterschiedlichen Kategorien (Tabelle 1):

1. *Allgemein* beschreibt generelle Eigenschaften eines Qualitätsansatzes.
2. *Kontext* beschreibt das Einsatzgebiet eines Qualitätsansatzes.
3. *Methode* beschreibt die Methodologie eines Qualitätsansatzes.
4. *Erfahrung* beschreibt Erfahrungen des Einsatzes eines Qualitätsansatzes.

Tabelle 1 zeigt ausgewählte Kategorien und Beschreibungsmerkmale des EQO-Modells.

Tabelle 1: EQO-Modell zur Beschreibung und Analyse von Qualitätsansätzen [6]

Elemente	Erklärung
ALLGEMEIN	
Name	Bezeichnung des Qualitätsansatzes (z.B. „EFQM for Higher Education“)
Beschreibung	Kurze textuelle Beschreibung des Qualitätsansatzes (z.B. „Das EFQM HE ist ein Modell zur Nutzung in der universitären Aus- und Weiterbildung. (...)“)

Elemente	Erklärung
Quelle	Gibt eine URL o.ä. an, unter der auf den Qualitätsansatz zugegriffen werden kann (z.B. "http://www.efqm.org")
Rechtliche Bestimmungen	Angaben zu rechtlichen Bedingungen und Kosten, die bei Anwendung des Qualitätsansatzes relevant sind (z.B. "einmalig 100 Euro")
Sprache	Die Sprache, in der der Qualitätsansatz formuliert ist.
KONTEXT	
Bildungsniveau	Bildungsbereich, auf den sich der Qualitätsansatz bezieht (z.B. „Universitäten“)
Branche	Branche, zu der die Bildungseinrichtung gehört (z.B. „IT-Branche“)
Zielgruppe	Wurde der Qualitätsansatz speziell in Hinblick auf eine Zielgruppe entwickelt, so kann diese hier spezifiziert werden. (z.B. „Administration“, „Lehrende“, „Studierende“)
Nutzungsbereich	Kultureller oder regionaler Kontext, auf den sich der Qualitätsansatz bezieht (z.B. „Europa“)
Thema	Zuordnung zu den Themengebieten vorhandener Klassifikationen oder Kataloge, die durch den Qualitätsansatz berücksichtigt werden
Bildungsprozess	Zuordnung zu einzelnen Prozessen innerhalb des Bildungsprozesses, die durch den Qualitätsansatz behandelt werden (z.B. „Bedarfsermittlung“, „Kursentwicklung“, „Evaluation“, (...))
Qualitätsziele	Beschreibt die verschiedenen Ziele oder Kriterien hinsichtlich derer durch diesen Qualitätsansatz Qualität entwickelt werden soll (z.B. „Wirtschaftlich / organisatorisch“)
METHODE	
Dimension	Gibt an, ob der Qualitätsansatz eher auf das Produkt oder den Prozess selbst fokussiert (z.B. „Prozessorientierung“)
Methodik	Beschreibt die Methoden, die der Qualitätsansatz zur Qualitätsbestimmung einsetzt. (z.B. „Qualitätsmanagement“, „Benchmarking“)
ERFAHRUNG	
Organisation	Angaben zur Organisation, in der dieser Qualitätsansatz eingesetzt wurde (Name, Unternehmensgröße, Land)
Beitragender	Angaben zur Person, die Ihre Erfahrungen mit dem Qualitätsansatz mitteilt, außerdem Funktionen und Verantwortlichkeiten der insgesamt beteiligten Personen sowie Dauer und Gesamtkosten des Einsatzes
Kontext	Zuordnung zu bestimmten Teilen des Bildungsprozesses und zu Zielgruppen, auf die der Qualitätsansatz angewendet wurde.
Bewertung	Durch die Angabe von Qualitätskriterien und deren Gewichtung wird beurteilt, welche Auswirkung die Anwendung des Qualitätsansatzes hatte.
Erfolgs-, Misserfolgswirkungen	Explizite Angabe von Faktoren, die als verantwortlich für Erfolg bzw. Scheitern der Anwendung dieses Qualitätsansatzes in dem speziellen Szenario identifiziert wurden.

Mit dem EQO-Modell wurde für den Bereich der Qualitätsforschung eine Methode entwickelt, die Vielfalt der existierenden Qualitätsansätze einheitlich zu beschreiben und zu vergleichen. Beispielsweise zeigen sich große Unterschiede in Bezug auf die jeweiligen Zielsetzungen von Qualitätsansätzen, die involvierten Adressatengruppen oder die Phasen in Bildungsorganisationen oder Bildungsabläufen auf die sich die Qualitätsansätze richten.

Prototypisches Einführungsmodell für Qualitätsansätze in Organisationen

Die Untersuchungsergebnisse zeigen die Vielfalt an Qualitätsansätzen mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Es zeigt sich, dass Qualitätsansätze, wenn sie in Organisationen eingeführt werden, einen Prozess der Adaption bzw. Transformation durchlaufen müssen. In diesem Prozess werden sie geändert und auf den organisationsspezifischen Kontext zugeschnitten. Das EQO-Modell kann herangezogen werden um wesentliche Aspekte, auf die sich solche Änderungen beziehen können zu identifizieren. Hierfür wurde ein idealtypischer Ablauf entwickelt (Abbildung 4).

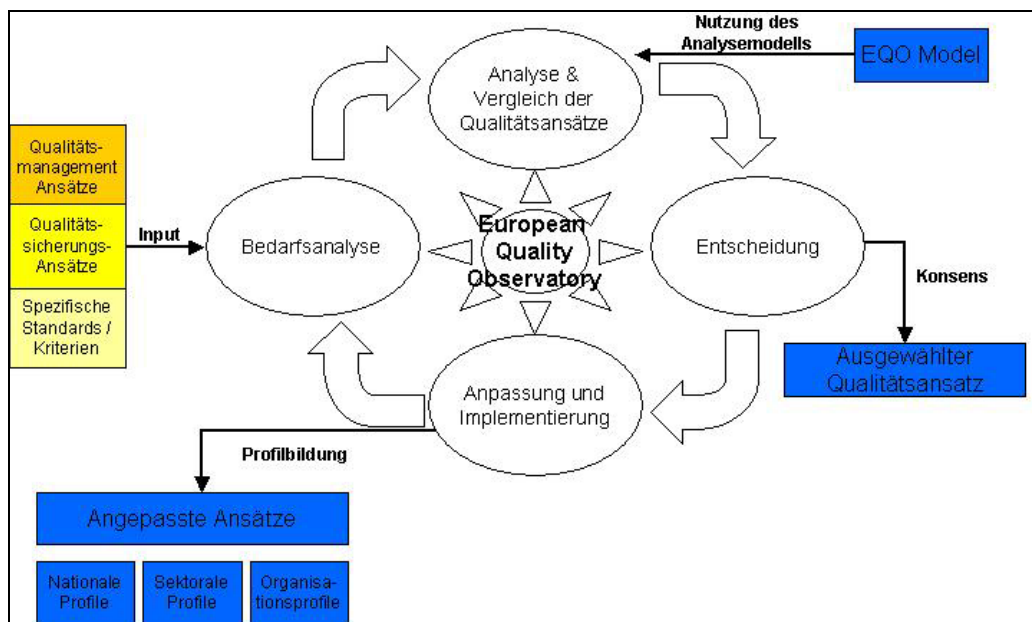


Abbildung 4: Auswahl und Einführung von Qualitätsansätzen in Bildungsorganisationen [6]

1. Während der *Anforderungsermittlung* wird der Organisationskontext und die verfügbaren Qualitätsansätze untersucht. Dabei werden die Anforderungen an ein organisationsspezifisches Qualitätsprofil ermittelt.
2. In der *Analysephase* werden die Qualitätsansätze analysiert und untersucht. In dieser Phase kommt das Analyseschema, wie zum Beispiel das beschriebene EQO Modell zum Einsatz.
3. Auf Basis der Analyse wird dann eine *Entscheidung* für einen spezifischen Qualitätsansatz getroffen.

4. Darauf folgt die *Anpassung* aufgrund der Anforderungen einer Organisation. Dieses Entscheidungsmodell geht nicht davon aus, dass ein generisches Modell in jedem Kontext eingesetzt werden kann, vielmehr müssen kulturelle, organisationsspezifische und weitere Anpassungen vorgenommen werden.

Das Modell zeigt die Notwendigkeit, einen bildungsrelevanten Qualitätsbegriff normativ zu bestimmen, da sonst die Gefahr besteht Bildungsqualität allzu mechanistisch zu fassen und nur die organisationsspezifischen Abläufe, nicht aber den pädagogischen Aushandlungsprozess in den Blick zu nehmen. Daher wurden im Anschluss an die beschriebenen Forschungsarbeiten weitere Elemente eines spezifisch *bildungsrelevanten* Qualitätskonzeptes entwickelt. Sie werden in Kapitel vier und fünf dargestellt. Insgesamt fügen sie sich zu einem umfassenden Konzept von Qualitätskultur für Bildungsorganisationen zusammen (Kapitel 6).

3.3 Nutzung von Qualitätsansätzen

In einem dritten Untersuchungsschritt wurde untersucht, welche Qualitätsansätze wie genutzt werden und welche Bedingungen die Nutzung von Qualitätsansätzen beeinflusst [5]. Balli et al. (2002: 17) berichten insgesamt von einer Zunahme qualitätsbezogener Aktivitäten im Berufsbildungsbereich. Insbesondere eine steigende Anzahl an Länder- und regionalen Vergleichsstudien oder sogar weltweiten Benchmarks sind Indikatoren für eine gesteigerte Qualitätsaktivität (Danish Evaluation Institut 2003: 21, Federkeil 2004: 63). Die Gründe dafür können einer allgemein steigenden Wettbewerbssituation, verbesserten Qualitätsstrategien an sich (Falk 2000: 557), einem wachsenden Verständnis von Qualität als Differenzierungsfaktor auf dem Aus- und Weiterbildungsmarkt und auch in Veränderungen in der Gesetzgebung gesehen werden (Bötel/ Krekel 2004: 25, Bötel et al. 2002: 36). Dies spiegelt sich auch wieder in empirischen Studien zu den Gründen für die Nutzung von Qualitätsansätzen. So identifizieren Bötel und Krekel insgesamt fünf maßgebliche Gründe für den Einsatz von Qualitätsansätzen in der Weiterbildung: Einsicht in die Problematik (95%), Qualität als Marketinginstrument (92%), Druck des Marktes (64%), gesetzliche Vorgaben (48%) und Vorgaben von Förderinstitutionen (43%) (Bötel/ Krekel 2004).

Um zu untersuchen, wie Qualitätsansätzen in Organisationen genutzt werden, wurde im Jahre 2004 eine internationale Studie mit einem speziellen Fokus auf E-Learning durchgeführt [5]. Die Studie hatte zum Ziel, die Nutzung und die Verbreitung von Qualitätsansätzen in europäischen Bildungsorganisationen zu ermitteln. Von August 2004 bis November 2004 beteiligten sich an der mehrsprachigen (English, Deutsch, Französisch und Griechisch) Onlinestudie 1407 Teilnehmer/innen. Die Studie zeigt, dass Qualitätsentwicklung in Organisationen vielfach ein top-down Prozess ist, der vom „wissenden“ Management „verordnet“ wird und von (oftmals nicht erfahrenen) operativen Akteuren in der Praxis umgesetzt wird. Dadurch werden nicht alle Beteiligten in einen interaktiven Prozess der Organisationsentwicklung einbezogen. Insbesondere Anwender/innen/ Lernende sind im Prozess der Definition und Entwicklung von Qualität nicht mit einbezogen. So zeigt sich eine erhebliche Kluft in den Erfahrungen und Praktiken der Qualitätsentwicklung zwischen den unterschiedlichen Zielgruppen. Anbieter von E-Learning gaben zu über 70 Prozent an, bereits Erfahrungen mit Qualitätsentwicklung gemacht zu haben während Anwender/innen in etwa gleichem Maße angaben, noch nicht aktiv in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung einbezogen gewesen zu sein (67%). Eine ähnliche Kluft ergibt eine differenzierte Betrachtung der Anbieterseite zwischen denjenigen, die in Entscheiderpositionen sind und denjenigen, die in operativen Positionen (bspw. als Tutor oder Lernmaterialentwickler) tätig sind. Während 77 Prozent der Entscheider/innen bereits auf eigene Qualitätserfahrungen zurückgreifen können, sind diejenigen die auf einer operativen Ebene arbeiten in ebenso großer Anzahl noch qualitätsunerfahren. Die beschriebenen Klüfte zeigen, dass ganzheitliche, partizipative und aushandlungsbezogene Qualitätsauffassungen und -strategien in der Mehrzahl nicht die Regel sind. Qualität wird vielfach top-down vom Management *verordnet* und wird nicht als ein emergenter Prozess im Bildungsgeschehen gesehen.

Die Studie zeigt, dass zwar die Bedeutung von Qualität über alle befragten Zielgruppen und Teilnehmer/innen hinweg als durchweg außerordentlich hoch eingeschätzt wird [5]. Demgegenüber fühlen sich die Befragten, insbesondere auf Seite der Lernenden, jedoch nicht in ausreichendem Maße über Möglichkeiten der

Qualitätsentwicklung informiert (Abbildung 5) – und können sich dementsprechend auch nicht ausreichend beteiligen.

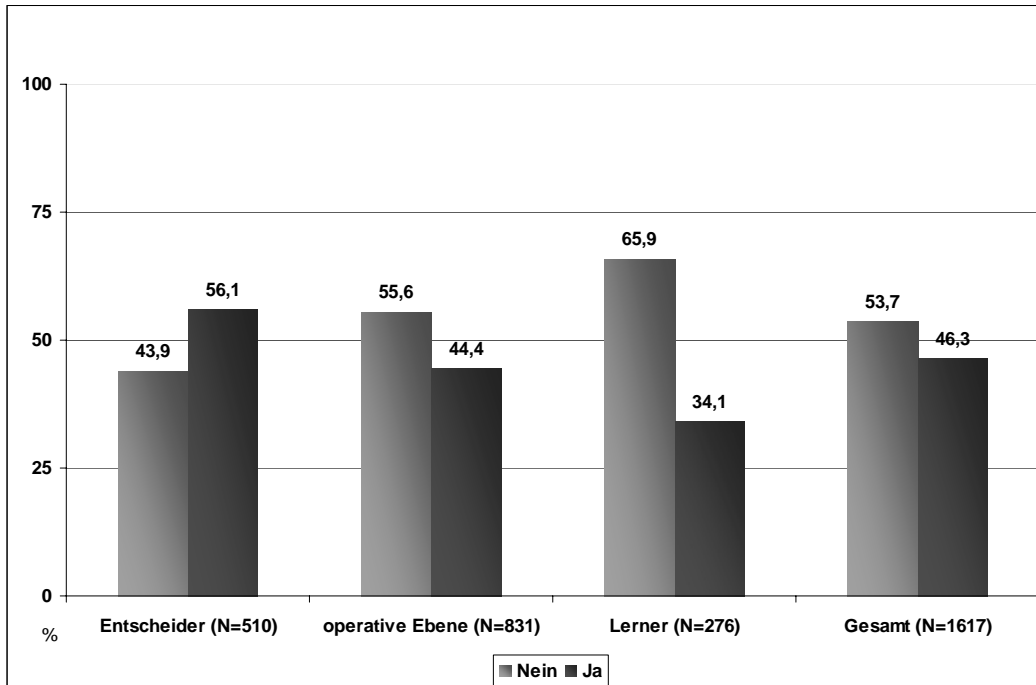


Abbildung 5: Informationsstand Qualitätsentwicklung nach Zielgruppen (in Prozent)⁴ [5]

In der Studie wurde erstmals davon ausgegangen, dass Qualitätsentwicklung in Organisationen sowohl als expliziter Prozess stattfinden kann als auch implizit. Explizit bezieht sich dabei auf Qualitätsentwicklung mit offiziellen, bspw. externen oder selbst entwickelten Instrumente und Konzepte zur Qualitätsentwicklung. Implizit bezeichnet eher eine Form der Qualitätsentwicklung bei der Qualität den jeweiligen Akteuren überlassen wird, aber nicht Teil einer offiziellen Strategie ist. Abbildung 6 zeigt, dass insbesondere selbst entwickelte (35%) und externe Qualitätsansätze (26%) verwendet werden. Immer noch ein Viertel der Befragten (24%) sind in Institutionen tätig, in denen Qualitätsentwicklung implizit stattfindet, also wichtig ist, jedoch ohne externe Strategie den jeweiligen Mitarbeitern überlassen wird. Nur etwa 15 Prozent der Befragten gibt an, keine Qualitätsstrategie zu verwenden.

⁴ Fühlen Sie sich ausreichend über das Thema Qualität und Qualitätssicherung/ -entwicklung/ -management informiert? (1) Ja (2) Nein

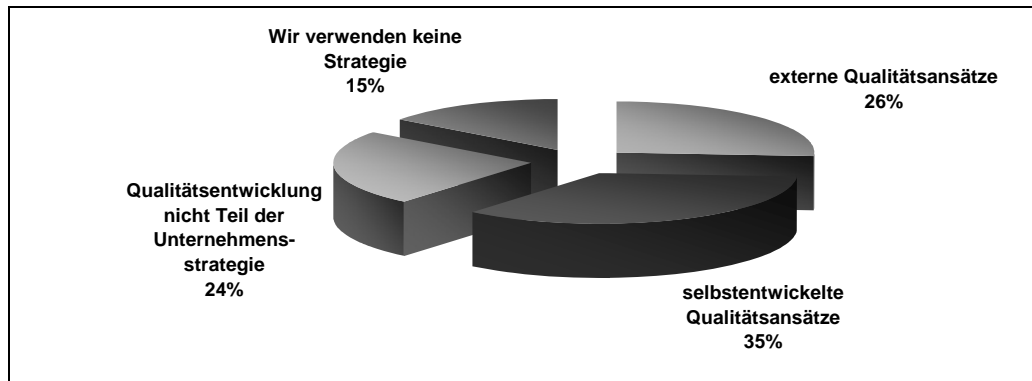


Abbildung 6: Welche Qualitätsstrategien werden verwendet (N=1336) [5]

In anderen empirischen Studien zeigt sich ein ähnliches Bild. Wirth (2006) berichtet von einer Untersuchung europäischer Universitäten (N=241), in der etwa die Hälfte aller beteiligten Universitäten angibt (explizite) Qualitätsstrategien einzusetzen (53%). Die dabei eingesetzten Instrumente beziehen sich zumeist auf Ermittlung der Zufriedenheit von Lerner/innen, stellen Peer-Review Verfahren, interne oder externe Qualitätssicherungsmechanismen (bspw. Akkreditierung) dar. Für den Bereich der Unternehmensweiterbildung berichtet Fraunhofer (2003), dass vor allem Feedbackfragebögen von Lerner/innen zur Qualitätsermittlung eingesetzt werden (Fraunhofer/ IPSI 2003: 32). Wirth (2006) berichtet von einer Studie von Van Buren und Erskinen (2002, zitiert aus Wirth 2006), die zeigen, dass sich Qualitätsevaluationen vor allem auf Zufriedenheit und weniger auf Lernerfolg beziehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Qualität in den angesprochenen Bildungsbereichen zunehmend wichtiger wird. Diesem Handlungsdruck wird durch den Einsatz von Qualitätsstrategien nachgekommen. Dabei wird oftmals explizit, aber auch implizit Qualität entwickelt. Es zeigt sich darüber hinaus, dass Qualität in Bildungsorganisationen oft als top-down Prozess verordnet wird und nicht in einem ganzheitlichen Aushandlungsprozess entwickelt wird. Für eine ganzheitliche und interaktive Einbeziehung unterschiedlicher Gruppen existieren darüber hinaus sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Der Handlungs- und Legitimationsdruck, dem sich Bildungsorganisationen ausgesetzt sehen, führt daher vielfach zu einem eher inhaltlich pragmatischen Umgang mit Qualitätsanforderungen. Der Rückgriff auf Qualitätssicherungsmaßnahmen, die dem privatwirtschaftlichen Bereich entstammen, und die auf diesen Druck durch Standardisierung der Leistungen ant-

worten, kann hierfür als Hinweis gelten. In dieser Hinsicht besteht die Gefahr, dass technisch-instrumentelle Qualitätssicherungsmaßnahmen professionell geprägte Handlungsmuster vor dem Hintergrund von Effizienz- und Effektivitätserwägungen überformen und das spannungsreiche Verhältnis zwischen professionellen Handlungslogiken und organisationalen Wirtschaftlichkeitserfordernissen einseitig aufgelöst wird.

3.4 Kritische Bewertung des Forschungsstandes

Es kann festgehalten werden, dass viele Qualitätsentwicklungen durch Druck von außen angestoßen werden (Wirth 2006). Sie folgen dann der Entwicklung von umfassenden Prozessbeschreibungen und Ablaufplanungen, die oftmals im besten Fall als Prozessmanagementsysteme erfolgreich sind – auf Routinen gestützt und dem Paradigma von Kontrolle und Sicherung von Standards folgend. Obwohl die Vorteile solche System, besonders für den Bereich der Kundenorientierung und der Ergebnisorientierung offenbar sind, wird der tatsächliche Bildungsprozess oftmals nicht berührt, also das pädagogische Erbringungsverhältnis zwischen pädagogisch professionell agierenden Akteuren und Klienten in dem Bildungsqualität ko-produziert wird [2, 8] (Wirth 2006). Obwohl also komplexe Managementprozesse mit Erfolg eingeführt werden, wird die Definition von bildungsrelevanter Qualität vor dem Hintergrund spezifischer Pädagogiken nicht berührt.

Eine bruchlose Adaptation prozessgesteuerter Verfahren für den Bildungsprozess erscheint daher schwierig, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung eines bildungstheoretischen fundierten Qualitätsbegriffes. Auf diese Weise kann die Qualität der erbrachten Leistungen nur innerhalb bestimmter, standardisierter und strukturierbarer Teilbereiche des Erbringungsprozesses sichergestellt werden [11]. Die wenigen vorliegenden Studien (bspw. Altrichter 2000, Harney/ Rahn 2000) verweisen auf erhebliche Konfliktpotenziale und vielfältige „Nebenwirkungen“, die im Kontext von Qualitätsmanagement-Maßnahmen sichtbar werden. Andere Untersuchungen stellen zeigen auch die Wirksamkeit solcher Qualitätsmaßnahmen in Frage (bspw. Behrendt 1998, Schenkel/Holz 1995, Schenkel 1998). Insbesondere Altrichter (2000) und Harney/ Rahn (2000) weisen darauf

hin, dass es sowohl in Hinsicht auf die Implementation, als auch hinsichtlich des Umgangs mit solchen Verfahren Friktionen und Brüche gibt, da sie gegenüber den strukturellen Unterschieden zwischen industriell-privatwirtschaftlichen Produktionsprozessen und personenbezogenen Dienstleistungen indifferent sind. Hier liegt auch der Grund dafür, warum in der entsprechenden Literatur immer wieder auf die Notwendigkeit der kreativen, bereichs- oder gar organisationspezifischen Adaptation dieser Verfahren hingewiesen wird (Bauer 1996). Dann wird empfohlen, pädagogische Erbringungsverhältnisse als differenzierte und standardisierte Schlüsselprozesse zu betrachten, die Initiierung von Bildungs- und Aneignungsprozessen als „Produkt“ zu denken und zu beschreiben. Eine tatsächliche Verbesserung der Qualität der „Produkte“ kann auf diesem Wege allerdings nur erreicht werden, wenn von einer vorher genau definierbaren Ausgangslage standardisierbare Prozesse zu einem im Resultat identischen Ergebnis führen sollen. Diese Verfahren sind gegenüber einem, im weitesten Sinne subjektorientierten Erbringungsverhältnis unterkomplex. Weder ist davon auszugehen, dass sich in den entsprechenden Handlungskontexten ein Ist-Zustand genau definieren lässt, noch ist es möglich oder wünschenswert immer zu identischen Ergebnissen zu kommen.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen werden diese Probleme unter dem Aspekt der Notwendigkeit des professionellen Umgangs mit Unsicherheit gegenüber überkomplexen Situationen und des strukturellen Technologiedefizits pädagogischer Interaktionen verhandelt (bspw. Bleidick 1990: 26f, Rauschenberger 2001). Newton kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung eines umfassenden bildungsrelevanten Qualitätskonzepts in Bildungsorganisationen insgesamt noch unterentwickelt ist (Newton 2000). Gerade diese Überlegungen sind heute relevant, denn in der Forschung wird die Effektivität heutiger Qualitätsstrategien im Hinblick auf die Verbesserung von Lernprozessen zunehmend in Frage gestellt (Eaton 2003, Franz 2004: 107, Fröhlich/ Jütte 2004: 12, Leef 2003, Simon 2001: 155). Oft wird dabei sogar argumentiert, dass Zertifizierungen und hochgradig regulierte Input, Prozess und Outputdefinitionen zu inflexiblen, diktatorischen Regeln führen, die zukünftige innovative Entwicklungen ersticken (Wirth 2006).

Betrachtet man die derzeit bestehende Landschaft der Qualitätsmanagementansätze, -instrumente und organisationsbezogenen Vorgehensweisen vor dem Hintergrund der bildungstheoretisch motivierten Überlegungen zu einem pädagogischen Qualitätsbegriff, so fällt auf, dass Prozesse der Aushandlung und Definition pädagogischer Wertvorstellungen oft nicht ausreichend existieren, Qualitätsvorstellungen vielfach technisch-instrumentell verkürzt sind und keine ausreichenden Komponenten pädagogischer Professionalisierung integriert sind. Unter Hinweis darauf, Qualität unter explizit bildungsrelevanten Gesichtspunkte zu entwickeln, werden in den folgenden Kapitel nun wissenschaftliche Arbeiten zusammengefasst, die den entwickelten bildungstheoretisch fundierten Qualitätsbegriff auch für organisationale Rahmenbedingungen versucht fruchtbar zu machen.

4. Qualitätsentwicklung im pädagogischen Aushandlungskontext

Im diesem Abschnitt werden die beiden Grundbegriffe bildungsrelevanter Qualitätsentwicklung *Partizipation* und *Aushandlung* noch einmal aufgegriffen (siehe Kapitel 2.2). Dazu wurde eine Konzeption entwickelt, die in prototypischer Weise Partizipations- und Aushandlungsprozesse und Qualitätsmanagementprozesse miteinander verbindet [2, 8]. Wie bereits ausgeführt (Kapitel 2.1) wird davon ausgegangen, dass Qualität sich als normativer Aushandlungsprozess vor dem Hintergrund einer gegebenen „Pädagogik“ vollzieht. Dieser muss letztendlich zu pädagogisch handlungsleitenden Normen und Werten, Mustern und Regeln führen. Es gilt diese dann zu *inkorporieren* (Abbildung 7), also als handlungsleitende Vorstellungen zu akzeptieren, aufzugreifen und weiter zu entwickeln. Eine solche Internalisierung oder Inkorporation wird daher als Ziel von Qualitätsentwicklung vorgeschlagen (Abbildung 7). Der im Folgenden dargestellte prototypische Qualitätsentwicklungszyklus umfasst vier Phasen, die iterativ durchlaufend werden können, teilweise auch parallel [2, 8]. Das Konzept befasst sich mit der Analyse, Entscheidungsfindung und dem Einsatz von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen (Abbildung 7). Es konzeptualisiert Qualitätsentwicklung in vier Phasen. Sie umfassen

- (a) Bedarfsanalyse,
- (b) Entscheidungs- bzw. Entwicklungsphase
- (c) Realisationsphase und
- (d) eine Inkorporations- oder Lernphase.

Es ist angelehnt an das in Kapitel 3.2 vorgestellt Modell zur Einführung von Qualitätsansätzen in Organisationen aber erweitert es um zwei entscheidende Komponenten: Aushandlungsprozesse, die an verschiedenen Stellen zum tragen kommen und die Phase der Inkorporation in der es um die Internalisierung von Werten und Abläufen im pädagogischen Handlungsvollzug geht.

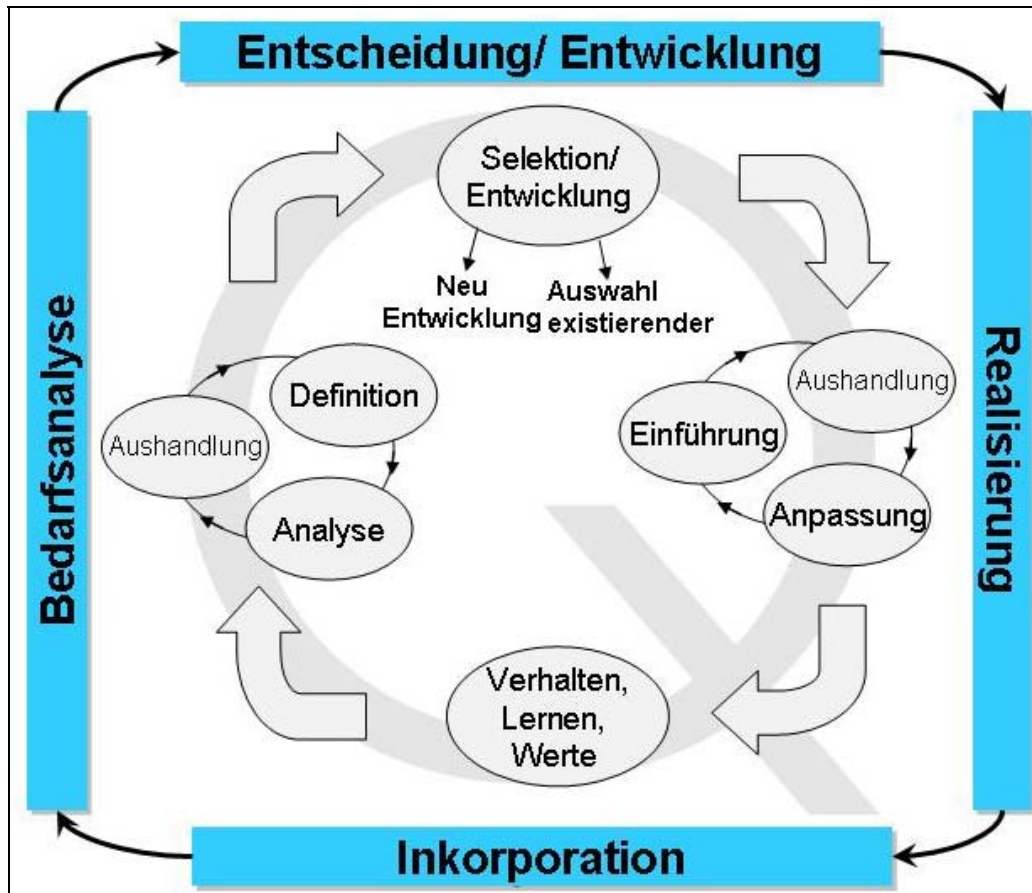


Abbildung 7: Aushandlungsorientierter 4-Phasen-Zyklus der Qualitätsentwicklung [8]

Phase 1: Bedarfsanalyse

Die Bedarfsanalyse konzentriert sich darauf, die Bedarfe im Bereich bildungsrelevanter Qualität zu erheben, den Kontext und die Ziele für die Qualitätsentwicklung festzulegen und zu ermitteln, welche Stakeholder am Prozess in welcher Art und Weise beteiligt werden können. Die Bedarfsanalyse ist dabei selbst als ein iterativer Zyklus angelegt, der aus einer Analyse der aktuellen Situation besteht, einer Verhandlungsphase in der die Analyse der bestehenden Situation von den beteiligten Stakeholdern validiert wird (bspw. Lernende, Lehrende, Management) und einer Definitionsphase, an deren Ende eine Einigung auf handlungsrelevante Ziele steht. Für diesen Prozess benötigen die Beteiligten die Fähigkeit die eigenen Bedarfe und Präferenzen mit denen anderer Stakeholder in Bezug zu setzen, und über einen Aushandlungsprozess zur Bedarfsdefinition zu gelangen. Die Zielsysteme aller Beteiligten müssen dabei berücksichtigt und vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes zusammengeführt werden. Lernende werden in diesen Pro-

zess als Stakeholder mit eingebunden und können so die Möglichkeit bekommen, zusammen mit Lehrenden und anderen Beteiligten die Ziele, Durchführung, und weitere Bedingungen einer Bildungsmaßnahme mit zu bestimmen.

Phase 2: Entscheidungs- und Entwicklungsphase

In der Entscheidungsphase wird überprüft, ob die definierten Bedarfe durch eine existierende Qualitätsstrategie (explizit oder implizit, extern oder intern, siehe Kapitel 3.3) gedeckt werden können. Wenn vorliegende Strategien in ausreichendem Maße die entwickelten Ziele abdecken, so können diese für das Qualitätsentwicklungsprojekt ausgewählt werden und die nächste Phase kann beginnen. Decken vorliegende Ansätze die Qualitätsziele nicht ab, so muss eine eigene, neue Qualitätsstrategie entwickelt werden.

Phase 3: Realisierungsphase

In der Realisierungsphase wird die Qualitätsstrategie/ der Qualitätsansatz eingeführt. Vor- und während des Einführungsprozesses sind Anpassungen notwendig, die den zuvor ausgewählten Qualitätsansatz auf die jeweils spezifischen Bedingungen der Organisation anpassen. Dabei müssen die neuen Abläufe und Werthaltungen, die implizit in einem Qualitätsansatz eine Rolle spielen für den jeweiligen organisationskulturellen Kontext „übersetzt“ werden. Dieser Vorgang kann als ein Transformationsprozess angesehen werden, in dem sich der zuvor ausgewählte Qualitätsansatz durchaus noch mal verändert. Auch eine Redefinitionsphase oder neue Zielfindungsprozesse können dadurch angestoßen werden. In der Realisierungsphase sind daher ebenfalls partizipative Aushandlungsprozesse notwendig. Sie beinhalten nach der Implementation eines Ansatzes/ Instrumentes eine Verhandlungsphase mit den Beteiligten, in der überprüft wird, ob die ursprünglich angestrebten Ziele tatsächlich unterstützt werden, und führen dann zu einer erneuten Anpassung. Dieser Vorgang wird iterativ so lange durchlaufen bis die Anpassung vollständig vollzogen ist.

Phase 4: Inkorporations-/ Lernphase

In der Inkorporationsphase geht es darum, dass die neuen Werte und Handlungsabläufe, die in der eingeführten Strategie oder den eingeführten Instrumenten angelegt sind, nun tatsächliche Auswirkungen auf das Feld pädagogischer Praxis haben – und damit Relevanz für den Bildungsprozess bekommen. Dabei geht es darum, dass die handelnden Akteure, bspw. die Lehrenden oder Curriculumplaner/innen, Handlungsabläufe modifizieren und in neuen Wertkontexten arbeiten. Qualitätsentwicklung in diesem Sinne ist in letzter Konsequenz immer darauf ausgerichtet, Verhaltensänderungen hervorzurufen – und nicht, so weiter zu machen „wie bisher“ (nur mit dem Unterschied, dass nun analysiert wird „wie schlecht wir sind“). Die Verhaltensänderungen können das eigene Lehrhandeln der Tutor/innen oder Dozent/innen und auch das Planungshandeln managerieller Akteure in Bildungsorganisationen betreffen. In der Inkorporationsphase wird daher untersucht, ob die vorgeschlagenen neuen Werthaltungen und Prozessabläufe zu Lernprozessen und Änderungen der Verhaltensmuster der adressierten Stakeholder geführt haben – und letztendlich eine Professionalisierung stattgefunden hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bildungsrelevante Qualitätsentwicklung mit prozessorientierten Managementansätzen zusammen geführt werden kann. Es ist hierbei von Bedeutung, Elemente von Aushandlungsprozessen und Partizipationsmöglichkeiten in Qualitätsentwicklungsverständnisse und konkrete Abläufe mit aufzunehmen. Letztlich muss ein Qualitätsentwicklungsprozess zu einer Professionalisierung pädagogischer Praxis führen. Diese Professionalisierung ist nicht nur auf Seiten der pädagogischen Profession zu sehen, sondern sollte sich auch auf die sich bildenden Subjekte beziehen indem ihnen Reflektions- und Entfaltungsspielräume eingeräumt werden. Bewusstsein eigener Interessen und Bedürfnisse und Artikulation der eigenen Situation erfordern die Kompetenz zur Reflektion, eine wesentliche Kompetente für bildungsrelevante Qualitätsbegriffe.

5. Qualitätskompetenz für Bildungsqualität

Im folgenden Abschnitt wird das Konzept der Qualitätskompetenz beschrieben. Es wird argumentiert, dass Qualitätspotenziale (siehe Kapitel 2.2) vor allem dann realisiert werden können, wenn die Beteiligten über die notwendigen Kompetenzen verfügen, die hier als *Qualitätskompetenzen* beschrieben werden. Qualitätsinstrumente und -verfahren sind vor allem dann erfolgreich, wenn Akteure kompetent darin sind mit den neuen und verbesserten Möglichkeiten auch neue und verbesserte Bildungsszenarien zu kreieren [9, 10, 11]. Qualitätskompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die Akteure befähigen, Qualitätskonzepte, -strategien und -instrumente einzuführen, kompetent einzusetzen, diese zu verändern und/oder weiter zu entwickeln, um eine kontinuierliche und bildungsrelevante Verbesserung zu bewirken. Das Konzept bezieht sich spezifisch auf die Domäne der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich.

Qualitätskompetenz beschreibt diejenigen Fähigkeiten, welche Individuen benötigen, um im Bereich der bildungsrelevanten Qualitätsentwicklung kompetent handeln zu können. Im Bereich von Organisationen werden damit Fähigkeiten beschrieben, die es bspw. Managern ermöglichen, die Entwicklung hin zu einer Qualitätskultur voran zu treiben. Für Lehrende sind es vor allem die Fähigkeiten, Qualitätsstrategien für ihre eigenen Lehrhandlungen umzusetzen und die in ihnen transportierten Prozesse und Werthaltungen in ihren Lehrprozess zu inkorporieren [13, 15, 16]. Bei Lernenden geht es darum durch die Nutzung von Qualitätsinstrumenten und -strategien einen kontinuierlichen Prozess des individuellen Lernens und der eigenen Entwicklung zu realisieren. Das Konzept basiert auf der Annahme, dass Qualitätsverbesserung die Konsequenz von qualitätskompetentem Handeln ist und nicht ausschließlich die automatische Konsequenz eines neu eingeführten (Qualitäts-)Regelwerkes. Es ist damit komplementär zu extern konzipierten Qualitätskonzeptionen und beschreibt die notwendigen Fähigkeiten, um die in Qualitätsstrategien implizit enthaltenen (neuen) Wertvorstellungen und Verbesserungsprozesse in der pädagogischen Praxis dergestalt in Handlungen zu inkorporieren, dass tatsächliche Effekte in den Lehr- und Lernprozessen eintreten. Es macht Sinn ein solches Konzept als Kompetenzen zu fassen, denn es handelt sich um die Fähigkeit von Akteuren sich in zukünftig ungewissen Situationen

anhand von Handlungsprinzipien zu orientieren und ihre Handlungen so auszurichten, dass kontinuierliche Reflektionsprozesse zu Qualitätsverbesserung führen können.⁵

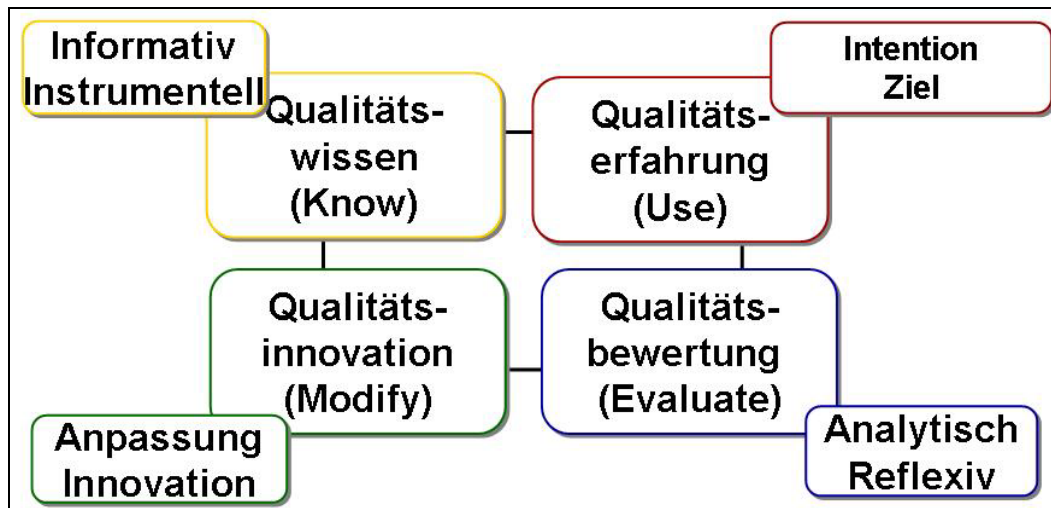


Abbildung 8: Modell der Qualitätskompetenz [10]

Qualitätskompetenz hat vier Dimensionen, die jeweils als Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen beschrieben sind und dazu beitragen, dass Qualitätsentwicklung erfolgreich sein kann (Abbildung 8). Sie stellen keine unabhängigen und distinkten *Faktoren* von Qualitätskompetenz dar, sondern differenzieren vielmehr die innere Struktur des Konzeptes. Sie können wie folgt beschrieben werden:

1. Dimension: Qualitätswissen

Diese Dimension umfasst das reine Wissen um Qualitätsstrategien und -ansätze, -instrumente und -konzepte. Qualitätswissen besteht aus zwei Unterdimensionen: einer informativen und einer instrumentellen Dimension (zurückgehend auf Ryle's (1949) Klassifikation in "knowing that" and "knowing how").

- a) **Informative Dimension:** Die informative Unterdimension bezieht sich auf Informationen und Wissen über Qualitätssysteme, -instrumente und

⁵ Kompetenz wird hier verstanden als Handlungskompetenz nach Erpenbeck/ Rosenstiel (2003) und Siebert (2000) und damit als die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem spezifischen (berufs-) bildenden oder professionellen Kontext (siehe auch ausführlich [17, 18]). Eine Kernannahme des Handlungskompetenzmodells ist die Beobachtung, dass Kompetenz gelernt und entwickelt werden kann. Eine wichtige Schwerpunktsetzung innerhalb der Lerndimension der Handlungskompetenz ist die lernerzentrierte Perspektive (Weinert 1999, 6; 15ff.).

-strategien, bspw. das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994). Dabei geht es darum, Zugang zu primären und sekundären Informationsquellen zu haben und die Anwendungs- und Wirkungsweise von Qualitätsstrategien und -instrumenten der Qualitätsentwicklung zu verstehen, bzw. die Bedeutung dieser im jeweiligen Bildungskontext zu kennen.

- b) **Instrumentelle Dimension:** Die instrumentelle Dimensionen bezieht sich auf anwendungsrelevantes Wissen darüber, wie ein bestimmtes Werkzeug, eine Strategie oder ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung angewendet oder eingesetzt werden kann. Die instrumentelle Wissensdimension bezieht sich zwar auf anwendungsrelevantes Wissen, jedoch nicht darauf, Qualitätsverfahren mit einer bestimmten *Intention* einsetzen zu können (bspw. können Evaluationsfragebögen eingesetzt werden, jedoch bezieht sich diese Dimension nicht auf Steuerungswissen von Qualitätsentwicklung im größeren Rahmen)

2. Dimension: Qualitätserfahrung

Diese Dimension beschreibt die Fähigkeit, Qualitätsstrategien und Systeme mit einer bestimmten Intention einzusetzen. Sie basiert auf Erfahrungen, die die Akteure mit der Qualitätsentwicklung und der Anwendung von Qualitätsstrategien bereits gemacht haben. Sie kann vor allem deshalb von der instrumentellen Dimension des *Qualitätswissens* unterschieden werden, da sie sich nicht nur auf das reine Anwendungswissen bezieht sondern auch auf die Auswertung von Feedback und die Einleitung von Verbesserungsansätzen und auch Steuerungslogiken für organisationskulturelle Prozesse mit einbezieht. Das heißt, dass zusätzlich zum instrumentellen Wissen noch eine *Handlungsintention* und ein angestrebtes Ziel kommen.

3. Dimension: Qualitätsinnovation

Diese Dimension bezieht sich auf eine Fähigkeit, die über das bloße Anwenden von Qualitätsstrategien hinaus geht. Hier geht es darum, bestehende Konzepte anzupassen und/oder neu zu entwickeln, damit sie den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Die Fähigkeit, einerseits Bestehendes auf die eigenen Bedürfnisse hin anzupassen und andererseits über bestehende Konzeptionen hinaus zu denken und innovative Konzeptionen zu entwickeln, ist für diese Dimension kennzeichnend:

Dabei werden *Anpassung* und Kreativität hier als Weiterentwicklung und Umorganisation von Bestehendem innerhalb eines vorgegebenen Kontextes verstanden, während *Innovation* sich auf die Entwicklung völlig neuartiger Konzeptionen bezieht.

- a) **Anpassung:** Diese Unterdimension bezieht sich auf die Fähigkeit, existierende Qualitätsstrategien für den jeweils eigenen Kontext optimal anzupassen. Im Bereich von Qualitätskonzepten, bspw. Richtlinien oder Checklisten bedeutet dies, diese so zu verwenden, dass die jeweils für einen bestimmten Bereich zutreffenden Kategorien ausgewählt werden können und die Checklisten auch auf die eigene Situation hin angepasst werden können. Es geht also über die reine Nutzung hinaus, macht ein tiefes Verständnis für die jeweiligen Sachverhalte notwendig, und bedarf der Kreativität, um im Rahmen der vorgegebenen Konzeption eine Anpassung vorzunehmen.
- b) **Innovation:** Innovation beschreibt die Fähigkeit, über bestehende Konzeptionen hinaus zu denken und Lösungen zu finden, die über das reine Anpassen hinaus gehen. Im Bereich von Qualitätskriterienlisten geht es bspw. darum, eine Kombination verschiedener Kriterien vorzunehmen, um zu einer ganzheitlichen Lösung für ein Lernarrangement zu kommen oder ein eigenes Set an Kriterien zu entwickeln, die dann organisationsweit eingesetzt werden kann.

4. Dimension: Qualitätsbewertung

Qualitätsbewertung bezieht sich auf die Fähigkeit, Qualitätsentwicklung kritisch vor dem Hintergrund der eigenen Situation zu analysieren und die jeweils eigene Position kritisch reflektierend zu bestimmen. Es befähigt Akteure dazu, verschiedene Ziele der Qualitätsentwicklung zu bewerten und zwischen verschiedenen Standpunkten unterschiedlicher Stakeholder zu verhandeln. Kritisch zu analysieren meint hierbei die Fähigkeit, das eigenen Wissen und die eigene Erfahrung differenziert und reflektiert im Licht von Qualitätsentwicklungsprozessen zu bestimmen. Für Lernende heißt dies, sich bewusst über die eigene Verantwortung zu sein, die sie als Ko-Produzenten des Lernprozesses haben. Für Lehrende (und ganz generell Anbieter) von E-Learning-Arrangements bedeutet das, flexible Be-

teiligungsmöglichkeiten für ihre Bildungsangebote zu schaffen, die es ermöglichen, individuelle Situationen und Präferenzen zu respektieren und gesellschaftliche Kontexte und organisationsbezogene Strukturen in ihren Angeboten, Zieldefinitionen und Prozessen zu reflektieren. Zwei Unterdimensionen können dabei differenziert werden – eine analytische und eine reflexive.

- a) **Analytische Qualitätsbewertung:** Die analytische Unterdimension bezieht sich darauf, die Bedeutung von Qualität zu erfassen und die Debatte um Qualität im Allgemeinen zu analysieren. Es ist die Fähigkeit, sich im Qualitätsdiskurs zu bewegen, Analysen beizutragen und unterschiedliche Einflüsse zu verstehen, angefangen bei einer Marktperspektive, über technische Aspekte bis hin zur pädagogischen Perspektive.
- b) **Reflexive Qualitätsbewertung:** Die reflexive Dimension beschäftigt sich mit der jeweils eigenen, individuellen Situation. Es ist die Fähigkeit, eine Positionsbestimmung des State-of-the-Art vorzunehmen, Qualitätsziele für den eigenen oder den organisationalen Kontext festzulegen und/ oder sich selbst in der Qualitätsdebatte zu verorten. Die reflexive Dimension betont die Notwendigkeit, zukünftige Herausforderungen im eigenen Bereich zu erkennen, die eigene Situation zu überdenken und individuelle Strategien festzulegen, um zukünftige Herausforderungen im Qualitätsbereich zu bewältigen. Ein typisches Feld reflexiver Qualitätsbewertung stellt die Entwicklung von zukunftsbezogenen Zielen dar, entweder als Lernender für die eigene persönliche Entwicklung oder bezogen auf eine Organisation.

Tabelle 2 fasst die verschiedenen Dimensionen der Qualitätskompetenz noch einmal zusammen und illustriert diese anhand von Beispielfragen für den Bereich von Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen.

Tabelle 2: Überblick über die vier Dimensionen von Qualitätskompetenz [9]

Qualitätskompetenz	Fragen für den Bereich Qualitätsmanagement
Dimension 1: Qualitätswissen	
Informative Dimension	Worum geht es beim Qualitätsmanagement? Was ist sind Prozesse, Indikatoren, Aushandlungsprozesse, etc.? Wer ist für was verantwortlich?

Qualitätskompetenz	Fragen für den Bereich Qualitätsmanagement
Instrumentelle Dimension	Wie werden Evaluationsinstrumente im Rahmen des Qualitätsmanagements eingesetzt? Wie kann eine Spezifikation zur Beschreibung von Prozessen zur Verbesserung der Qualität in der Bildungsorganisation beitragen?
Dimension 2: Qualitätserfahrung	
Nutzungsentention	Wie können Aspekte des Qualitätsmanagements am besten im eigenen Bereich genutzt werden?
Dimension 3: Qualitätsinnovation	
Anpassung	Wie kann ein Qualitätsstandard so zugeschnitten werden, dass die Prozesse und Kategorien genau auf die Situation der jeweiligen Organisation zutreffen?
Innovation	Eine Qualitätskonzept für die eigene Organisation zu entwickeln, die dann organisationsweit eingesetzt werden kann.
Dimension 4: Qualitätsbewertung	
Analytische Qualitätsbewertung	Was sind derzeit und in Zukunft bedeutsame Diskussionen im Bereich des bildungsbezogenen Qualitätsmanagements?
Reflexive Qualitätsbewertung	Ein typisches Feld dieser Unterdimension stellt die Entwicklung von zukünftigen Zielen dar, entweder als Lernender für die eigene persönliche Entwicklung oder für eine Organisation.

Insgesamt wird deutlich, dass das Konzept der Qualitätskompetenz die Forderungen an ein bildungsrelevantes Qualitätskonzept aufgreift und Kompetenzen formuliert, die sowohl instrumentelle Fähigkeiten enthalten als auch analytische und reflexive. Die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen beschreiben Fähigkeiten, mit denen Akteure des Bildungsprozesses produktiv aktiv am Aushandlungsprozess über Qualitätsziele teilnehmen können. Sie können sich in ihrer derzeitigen Situation verorten, verstehen organisationsbezogenen Entwicklungen in Bezug zu sich selbst und können zukünftige Richtungen gemeinsam aushandeln.

6. Qualitätskultur

Aufbauend auf den zuvor ausgearbeiteten Konzeptionen wurde ein integratives Konzept entwickelt, welches sich auf die Schaffung einer Qualitätskultur für Bildungsorganisationen bezieht und in einer ersten Ausarbeitung für den Bereich universitärer Bildung publiziert wurde [12]. Er wendet sich gegen den Ansatz, Prozesse in Bildungsorganisationen in kleine Einheiten zu zerteilen, diese zu evaluieren und ihre Qualität zu prüfen – in der Hoffnung, dass sie im Zusammenspiel letztlich zur angestrebten Bildungsqualität führen werden. Die Entwicklung einer Qualitätskultur in Bildungsorganisationen zielt eher auf einen organisationalen Wandel ab, denn als auf Qualitätskontrolle [1, 13]. Sie hat vielmehr *Qualitätsentwicklung* im Blick und nicht -sicherung und fördert Innovation mehr als Standardkonformität. In diesem Verständnis werden Aspekte wie Qualitätsmanagementansätze und -instrumente, Kompetenzen und individuelle und organisationale Werte nicht als *isolierte* Faktoren eines Qualitätsentwicklungsprozesses betrachtet, sondern werden zu einem ganzheitlichen und bildungsbezogenen Konzept zusammengefügt. Keiner wichtiger als ein anderer.

Wie bereits herausgearbeitet (siehe Kapitel 2.1, 2.2 und 3.4) kann Bildungsqualität nicht von außen normativ determiniert und verordnet werden, sondern ist ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen im Rahmen des pädagogischen Erbringungsverhältnisses. Qualität im Lichte einer organisationskulturellen Perspektive zu betrachten heißt, ein ganzheitliches Verständnis zugrunde zu legen: Qualitätskultur verbindet kulturelle Elemente und Werte, strukturelle Dimensionen und Prozessmanagement und Kompetenzen in einem ganzheitlichen Rahmen, und unterstützt alle Beteiligten dabei, Visionen, gemeinsame Werte und Haltungen für den pädagogischen Handlungszusammenhang zu entwickeln. Kommunikation und Partizipation sowie die Verbindung von top-down und bottom-up Interaktionen sind dafür von entscheidender Bedeutung.

In früheren Arbeiten wurde bereits herausgestellt, das Qualitätsmanagement für Bildungsorganisationen letztlich auch bildungsrelevant sein muss [10]. Es muss sich also auf Bildungsprozesse beziehen, Werte, Fähigkeiten und Einstel-

lungen der Beteiligten betreffen und im Sinne eines Professionalisierungsprozesses in die pädagogische Profession integrierbar sein [2, 9]. Es wurde beschrieben, dass viele Qualitätsmanagementansätze der impliziten Logik verpflichtet sind, dass die Qualität von Bildungsprozessen (bspw. Lehr- und Lernprozessen) das direkte Ergebnis der Qualität von zuvor geplanten und ausgeführten Planungs- und Vorbereitungsprozessen sei, und dass dabei vernachlässigt wird, dass Qualität als Relation (auf logischer Ebene) sich in pädagogischen Aushandlungsprozessen ausdrückt (auf Ebene sozialer Prozesse), die zwischen allen Beteiligten am pädagogischen Erbringungsprozess stattfinden. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von Kompetenzen herausgestellt, die notwendig sind, um Beteiligte des Lehr- und Lernprozesses zu kompetenten Qualitätsmanagern ihrer eigenen Bildungssituation zu machen. Diese Kompetenzen wurde als *Qualitätskompetenzen* entwickelt und in Kapitel fünf ausführlich beschrieben. Zwar haben bestehende Qualitätsmanagementverfahren und -ansätze eine hohe Relevanz für Bildungsorganisationen, müssen jedoch weiterentwickelt werden. Im Sinne einer Integration der in Kapitel vier und fünf ausgearbeiteten Konzepte wird im folgenden Abschnitt ein Konzept für ganzheitliche Qualitätsentwicklung mit dem Ziel der Unterstützung und Entwicklung einer organisationalen Qualitätskultur für Bildungsorganisationen entworfen. Das Konzept der Qualitätskultur ist insofern ganzheitlich, als dass es sowohl das Wissens, die Fähigkeiten und Einstellungen der Organisationsmitglieder als auch die bestehenden Prozessdefinitionen, Regeln und Abläufe als strukturelle Elemente des Qualitätsmanagement umfasst. Es wird ausgeführt, dass Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen immer auch Spuren in den kulturellen Mustern von Organisationen hinterlässt, die dann als Rituale, Werte, Alltagsabläufe sichtbar werden können.

Das Modell der Qualitätskultur basiert auf einer umfassenden Untersuchung von Modellen der Organisationskultur [12]. Es besteht aus vier Komponenten, von denen drei als „Ringe“ in Abbildung 9 dargestellt sind und einer weiteren, die die unterschiedlichen Schichten als transversale Komponente verbindet:

- a) Ein strukturelles Element, welches das Qualitäts(management)system einer Organisation repräsentiert.

- b) Unterstützungsprozesse (*Enabling Factors*), die die Organisation dabei unterstützen, die Qualitätskonzeptionen über Aushandlungsprozesse zu (kulturellen) Artefakten der Organisationskultur zu transformieren, sie also zu integrieren.
- c) Das kulturelle Element (*quality culture*) welches die kulturellen Artefakte der Organisation repräsentiert, wie bspw. Symbole, Rituale, gemeinsame Werthaltungen.
- d) Transversale Elemente (*Transversal Elements*), welche die unterschiedlichen Komponenten miteinander verbindet.

Eine *Qualitätskultur* ist in den *Organisationskontext* und die *Organisationskulturen* eingebettet. Dabei ist Organisationskultur nichts, was eine Organisation besitzt oder nicht, viel eher ist eine Organisation durch ihre Kultur konstituiert – ob nun bewusst wahrgenommen oder nicht [12]. Organisationskultur kann unterstützt und weiterentwickelt werden aber muss nicht *neu* entwickelt werden, wie Marketinglogans von Beratungsunternehmen oftmals suggerieren. In Organisationen existieren mehrere Kulturen – jedoch nicht voneinander unabhängig. So ist *Qualitätskultur* stark mit anderen Kulturen, wie *Managementkultur* oder *Kommunikationskultur* verbunden und in die gesamte Organisationskultur eingebettet. Edgar Schein (1992) führt aus, dass Organisationskultur eine Reaktion der Organisation auf eine Herausforderung in einem Gebiet ist. Eine Analyse von Qualitätskultur würde demnach damit beginnen, zu fragen, wie eine Organisation es schafft, Qualität in einem bestimmten Gebiet, bspw. ihrer Lehr- und Lernprozesse, zu verbessern.

Das Model der Qualitätskultur (Abbildung 9) macht eine Analyse der unterschiedlichen Elemente von Qualitätskultur möglich, anhand derer Stärken und Schwächen entdeckt und die Verfasstheit einer Qualitätskultur analysiert werden kann. Zudem ist Qualitätsentwicklung nicht nur als Thema des Prozessmanagements konzeptualisiert, sondern als werthaltiger Aushandlungsprozess der pädagogischen Praxis (Negotiation, Attitudes, Competences, etc.), der in Organisationsprozesse und -strömungen eingebunden ist.

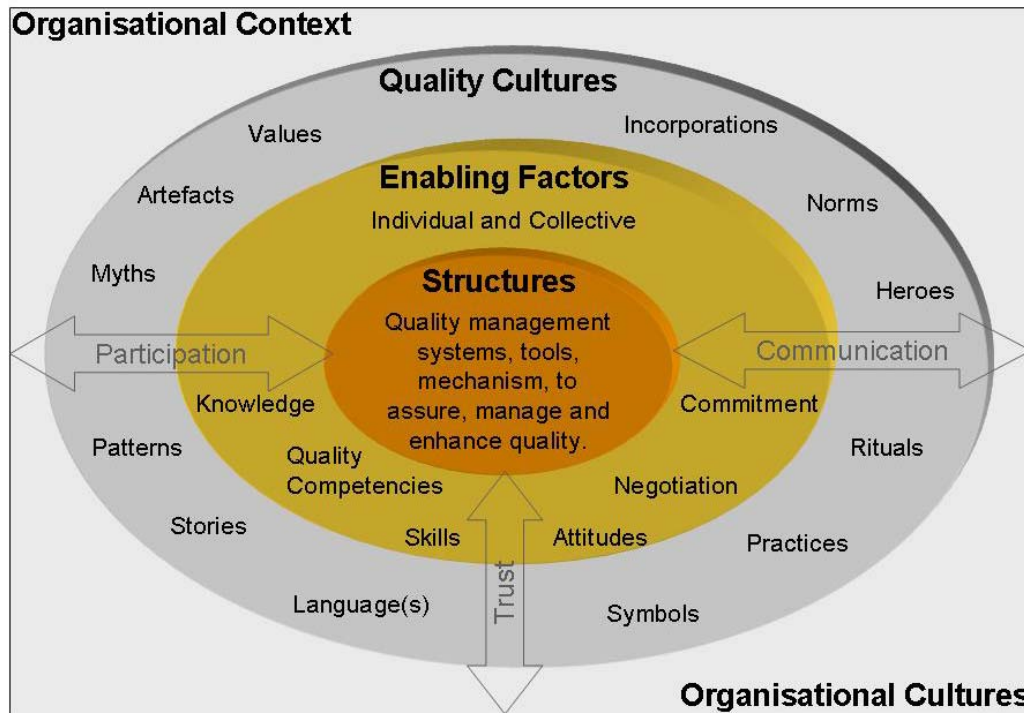


Abbildung 9: Model der Qualitätskultur [12]

Das Modell berücksichtigt den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Organisationskultur“. Als strukturelles Modell setzt es einzelne Komponenten von Qualitätskultur miteinander in Beziehung – es werden aber keine Wirkungsrichtungen vorgegeben. Im Folgenden werden die jeweiligen Komponenten kurz beschrieben (Abbildung 9).

Komponente 1: Strukturen (Structures)

Das strukturelle Element repräsentiert die (expliziten) Qualitätsmanagementansätze, bspw. Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungsbereich. Kapitel 3.2 untersucht Modelle und Ansätze, die in diesem Bereich existieren und stellt ein Klassifikationsschema vor, welches für existierende Qualitätsansätze entwickelt wurde [4, 5, 6, 7].

Komponente 2: Unterstützungsprozesse (Enabling Factors)

Diese Komponente umfasst solche Elemente und Kompetenzen, welche die Beteiligten in Bildungsorganisationen dazu befähigen, neu eingeführte Prozesse, Regeln und Abläufe, die inhärent in Qualitätssystemen enthalten sind, aufzunehmen und in ihre professionelle Praxis umzusetzen. Hier geht es auch darum, Aushand-

lungsprozesse zur Definition von Qualität des pädagogischen Erbringungsverhältnisses zu initiieren. Dabei können drei Elemente unterschieden werden: a) Engagement (commitment), b) Aushandlung (negotiation) und c) allgemeine und spezifische Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung.

- *Individuelles und kollektives Engagement* kennzeichnet den Grad der Identifikation mit den Organisations- und Qualitätszielen und Arbeitsprozessen. Dieser wird durch ein Gefühl von Eingebundenheit und Zugehörigkeit (Ownership) und der Gewissheit, einen wichtigen Beitrag für die Organisationsabläufe zu leisten, gestützt (European University Association 2006). Die European University Association unterstreicht in ihrem Model für Qualitätskultur, dass Engagement sowohl ein bedeutender Faktor bei der Entwicklung von Qualitätskultur ist, als auch gleichzeitig ein Resultat (ebenda).
- *Aushandlungsprozesse*, um in einem zieloffenen Prozess zusammen mit Klienten und Organisationsangehörigen Bildungsziele, -prozesse und Werthaltungen zu entwickeln und so zu gemeinsamen Werten, Symbolen und Haltungen zu kommen, die eine Qualitätskultur letztlich repräsentieren. Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung ist auf gelingende Einbeziehung der Beteiligten in die Aushandlung von Werthaltungen und Qualitätsdefinitionen angewiesen. Denn Qualität ist zunächst ein Potenzial, welches auf Seiten von Lernenden und von Bildungsanbietern existiert und nur in aktiven Beteiligungsprozessen erschlossen werden kann (siehe dazu ausführlich Kapitel 4).
- *Allgemeine und spezifische Kompetenzen* sind die Basis für die Förderung von Qualitätskultur. Sie spielen eine zentrale Rolle und müssen im Sinne der beschriebenen Professionalisierung pädagogischer Praxis hinsichtlich von Qualitätsentwicklung herausgebildet werden. Dabei repräsentieren *allgemein Kompetenzen* das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, welche notwendig sind, um im organisationalen Zusammenhang aktiv produktiv handeln zu können [14, 15, 16, 17]. Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich muss auch auf die Entwicklung der Professionalität der Beteiligten abzielen – ein Zusammenhang der in der Erziehungswissenschaft als „Qualitätsentwicklung durch Professionalisierung“ beschrieben wurde (bspw. Arnold 1997, 1999). Neben den notwendigen allgemeinen Kompetenzen spielen die bereits oben beschrie-

benen Qualitätskompetenzen eine zentrale Rolle für gelingende Qualitätsentwicklung in Organisationen (siehe Kapitel 5).

Komponente 3: Qualitätskultur (Quality Cultures Component)

Qualitätskultur ist in sichtbaren und nicht sichtbaren Artefakten repräsentiert. Es wird davon ausgegangen, dass diese vor dem Hintergrund des Organisationskontextes und in Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen existierender Qualitätsansätze entwickelt werden. In solchen Aushandlungsprozessen engagieren sich professionelle Organisationsmitglieder, die Qualität als Relation verstehen und sie in Aushandlungsprozessen in konkrete normative Werthaltungen umsetzen. Diejenigen Elemente, die letztlich Elemente der Qualitätskultur bilden sind in dem äußeren Ring des Modells zusammengefasst. Sie stammen aus Modellen der Organisationskultur und stellen im wesentlichen Manifestationen von ausgehandelten Werten, vereinbarten Symbolen, geltenden Ritualen und anderen kulturellen Elementen und Prozessen bildungsrelevanter Qualitätsentwicklung in der Organisation dar [12]. Dabei ist Qualitätskultur kein Konzept welches sich einheitliches über eine ganze Organisation erstreckt. In heterogenen Organisationen kann es durchaus mehrere Organisationskulturen und auch mehrere Qualitätskulturen geben.⁶ Qualitätskultur ist insofern ein hochgradig kontextspezifisches Konstrukt. Es kann nur in individuellen und kollektiven Handlungen und in der organisationalen Performanz erkannt werden, und nicht direkt und mechanistisch von einer auf die andere Organisation übertragen werden, da es vor allem das Resultat von individuellen und kollektivem Engagement und Aushandlung ist.

Komponente 4: Transversale Elemente (Transversal Elements)

Das Model der Qualitätskultur enthält drei *transversale* Elemente. Sie repräsentieren die notwendige Verbindung zwischen den unterschiedlichen Kompetenzen des Modells. Kulturelle Konzepte werden durch Aushandlung und Beteiligung (*Participation*) von den Organisationsangehörigen entwickelt und durch Kommunikation (*Communication*) intern und nach außen vermittelt. Vertrauen (*Trust*) ist dabei die notwendige Bedingung, um individuelles und kollektives Engagement zu stimulieren, welches wiederum die Voraussetzung dafür ist, Qualitätspotenziale in

⁶ Zu den Eigenschaften von universitätsspezifischen Qualitätskulturen siehe [15].

kulturell verwurzelte Realitäten zu transformieren, die sich in Symbolen, Artefakten, Ritualen und andere kulturellen Elementen ausdrücken. Insbesondere die transversalen Elemente zeigen, dass eine Qualitätskultur sich nicht ohne weiteres von außen steuern lässt. Sie beruht stark auf der Identifikation und der Eingebundenheit der Organisationsmitglieder. Lediglich die Rahmenbedingungen für die Schaffung von Qualitätskulturen können geschaffen werden, indem bspw. Kommunikation und Beteiligung unterstützt werden.

7. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde auf Basis umfassender Analysen Konzepte für bildungsrelevante Qualitätsentwicklungen entwickelt, die im Konzept der *Qualitätskultur für Bildungsorganisationen* zusammen geführt wurden. Als Fazit könnte formuliert werden: Weg von einem bildungsorientierten Qualitätsbegriff, hin zu einem qualitätsorientierten Bildungsbegriff.

In einem ersten analytischen Teil (Kapitel 1) wurden ein bildungstheoretisch fundierter Qualitätsbegriff für pädagogische Handlungszusammenhänge entwickelt. Qualität ist danach eine Relation und kein Substrat. Pädagogisch aufgeladen bezieht sich dieser zunächst strukturell gefasste Begriff auf die Angemessenheit des Bildungszusammenhangs, (gesellschaftliche) Partizipation herzustellen, zu erhalten oder aufrechtzuerhalten. Diese grundlegende Orientierung muss in Aushandlungsprozessen des pädagogischen Handlungszusammenhangs in konkrete Kriterien und Werte operationalisiert werden. Um die Eingebundenheit des Konzeptes *Qualität* in den pädagogischen Handlungszusammenhang zu betonen, wurde in der Arbeit der Begriff *bildungsrelevante* Qualität und -Qualitätsentwicklung eingeführt.

In einem weiteren analytischen Zugriff (Kapitel 2) wurden, aufbauend auf dem so gefassten Konzept bildungsrelevanter Qualität, bestehende Konzeptionen und Praktiken von Bildungsorganisationen im Bereich der Qualitätsentwicklung untersucht. Die Analysen der bestehenden Konzeptionen zeigen vielfach mechanistische Qualitätskonzeptionen. Diese weisen insbesondere Schwächen dabei auf, pädagogische Aushandlungsprozesse, als Voraussetzung für die Entwicklung eines pädagogisch qualitätsvollen Handlungszusammenhangs, zu integrieren. Zweitens zeigte sich, dass die untersuchten Qualitätskonzeptionen vielfach kein Konzept *pädagogischer Professionalisierung* beinhalten. Zwar sind oftmals „Personalentwicklungsprozesse“ in Qualitätsmanagementansätze integriert, jedoch ohne fundiertes Konzept, welches Qualitätsentwicklung als Teil einer pädagogischen Profession thematisiert.

Im konzeptionellen Teil der Arbeit (Kapitel 4 bis 6) wurden dann wissenschaftliche Arbeiten vorgestellt, die die zuvor herausgearbeiteten Schwächen bestehender Ansätze aufgreifen und zum Ausgangspunkt für Konzeptionen der Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen machen. Die erste Konzeption befasst sich damit, Partizipation und Aushandlung im pädagogischen Handlungszusammenhang in den Kontext von Qualitätsentwicklungsprozessen einzubetten, und auf eine Manifestation von Qualitätsentwicklung als Wertmuster und Handlungskompetenzen bei den professionellen Akteuren hin zu orientieren (Kapitel 4). Im nächsten Schritt wird das Konzept der Qualitätskompetenz entwickelt (Kapitel 5). Es beinhaltet Kompetenzen, die für Qualitätsentwicklungsprozesse im Bildungsprozess von Bedeutung sind. Das Konzept der Qualitätskompetenzen betont insbesondere, dass Professionalisierungsprozesse für bildungsrelevante Qualitätsentwicklung von entscheidender Bedeutung sind. Zusammen mit dem Konzept für Qualitätsentwicklung im pädagogischen Aushandlungsprozess (Kapitel 4) werden somit zwei Konzeptionen vorgestellt, die die beiden wichtigen zuvor herausgearbeiteten Schwächen bestehender Qualitätskonzeptionen aufgreifen.

Abschließend werden beiden Konzepte in einer integrativen Konzeption der Qualitätskultur für Bildungsorganisationen zusammengeführt (Kapitel 6). Diese bettet den pädagogischen Qualitätsentwicklungsprozess in organisationskulturelle Zusammenhänge ein. Es wird deutlich gemacht, dass die Entwicklung von Qualitätskultur(en) in Bildungsorganisationen sowohl struktureller Elemente (Qualitätsmanagementansätze) als auch Professionalisierung und Kompetenz, Kommunikation und Vertrauen bedarf, Bestandteile die ohne einander nicht zur Geltung kommen und nicht zur Ausbildung von gemeinsamen Werten, Normen und Handlungsmustern führen.

Obwohl sich die entwickelten Konzeptionen nicht ausschließlich auf den Bereich der Aus- und Weiterbildung beziehen, basieren sie jedoch vor allem auf Forschungsbezügen zu diesen Bildungskontexten, die in der Analysephase herangezogen wurden. Im spezifischen Anwendungsfall müssen für die jeweils konkreten Bildungskontexte pädagogisch handlungsleitende Werten und Normen und eigene Qualitätskriterien entwickelt werden.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Verzeichnis der habilitationsrelevanten Veröffentlichungen

Die nachfolgenden Publikationen sollen in die Begutachtung der Arbeit mit eingehen. Sie sind im Anhang angefügt.

Entwicklung eines bildungsbezogenen Qualitätsverständnisses

- [1] Ehlers, U.-D. (2007): **Web 2.0 – E-Learning 2.0 – Qualität 2.0? Mediendidaktische Hintergründe für eine Veränderung von Lernkultur und Qualitätskonzepten.** In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2007): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln
- [2] Ehlers, U.-D. (2006): **Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung. Qualitätskompetenz als Grundlage für Partizipation im Qualitätsprozess.** In: Sindler, A., Carstensen, D. (2006): Qualitätssicherung im E-Learning. Münster
- [3] Ehlers, U.-D. (2004): **Bildungscontrolling, individuelles Bildungsmanagement und E-Portfolios.** In: Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): **Bildungscontrolling im E-Learning. Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des RoI.** Heidelberg

Untersuchung der Grundlagen der Qualität in der Aus- und Weiterbildung

- [4] Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2006): **Quality in European E-Learning. An Introduction.** In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (Hrsg.) (2006): Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning. Springer Verlag. Heidelberg
- [5] Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Görtz, L., Pawlowski, J. (2005): **Quality in E-Learning. Use and Dissemination of Quality Strategies in European E-Learning. A Study by the European Quality Observatory.** Thessaloniki
- [6] Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M., Teschler, S. (2004): **Metadaten zur Analyse und Auswahl von Qualitätsansätzen für Aus- und Weiterbildung.** Beitrag zur Multikonferenz Wirtschaftsinformatik in der Universität Duisburg-Essen 03/2004. Essen
- [7] Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Görtz, L. (2003): **Qualität von E-Learning kontrollieren, Die Bedeutung von Qualität im E-Learning,** In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2003): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln

Qualitätsentwicklung im pädagogischen Aushandlungskontext

- [8] Ehlers, U.-D. (2005): **A Participatory Approach to E-Learning-Quality. A new Perspective on the Quality Debate.** In: LLine - Journal for Lifelong Learning in Europe, Vol. XI/2005

Qualitätskompetenz für Bildungsqualität

- [9] Ehlers, U.-D. (2007): **Quality Literacy - Competences for Quality Development in Education and E-Learning.** In: Quality of E-Learning (2007) Journal Educational Technology & Society, Palmerston North. New Zealand
- [10] Ehlers, U.-D. (2007): **Turing Potentials into Reality: Achieving Sustainable Quality in E-Learning through Quality Competence.** In: Adelsberger, H.H., Collis, B., Pawlowski, J.M. (ed): *Handbook on Information Technologies for Education and Training.* Berlin
- [11] Ehlers, U.-D. (2007): **E-Learning Standards nachhaltig anwenden - Potenziale ausschöpfen durch Qualitätskompetenz.** In: Back, A., Baumgartner, P. Reinmann, G., Schulmeister, R. (Hrsg.): Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie. Heft 2/2007. Juli 2007

Qualitätskultur

- [12] Ehlers, U.-D. (2008): **Understanding Quality Culture.** In: bildungsforschung.org, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/> (zur Veröffentlichung angenommen)
- [13] Ehlers, U.-D. (2006): **E-Learning in der Hochschule. Vom Lehren zum Lernen.** In: Lauffer, J. (2006): *Schöne neue Medienwelten?* Bielefeld

Kompetenz und Kompetenzentwicklung

- [14] Adelsberger, H., Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): **Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning.** eingereicht bei der ed-media Konferenz. Wien (zur Veröffentlichung eingereicht)
- [15] Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): **Webucating the Reflective Practitioner. Towards Competence Development in E-Learning.** akzeptiert als Konferenzpublikation für die Konferenz“ Changing Faces of Learning“, Swiss Center for Innovation and Learning. St. Gallen
- [16] Ehlers, U.-D. (2007): **Making the difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation.** In Bernath, U. (Hrsg.) (2007): *Research in distance education and online learning, ADSF Series.* Oldenburg
- [17] Ehlers, U.-D. (2005): **Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence development Possible.** In Proceedings EDEN Konferenz 2005. Helsinki

8.2 Verzeichnis zitierter Literatur

1. Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. In: Bastian, J. (Hrsg.). Professionalisierung im Lehrberuf. Leske und Budrich, Opladen. P. 145-166
2. Arnold, R. (Hrsg.) (1997). Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen
3. Arnold, R., Wieckenberg, U. (1999). Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft. Nr. 6. Kaiserslautern
4. Badura, B., Gross, P. (1976). Sozialpolitische Perspektiven. München
5. Balli, C., Krekel, E. M., Sauter, E. (2002). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In: Balli, C., Krekel, E. M., Sauter, E. (Hrsg.) (2002). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. S. 5-24
6. Bauer, R. (1996). Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände – Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. In: Widersprüche 16.Jahrgang, Bielefeld. S.11-46
7. Beck, U. (1986). Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. Main
8. Behrendt, E. (1998). Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien. Bielefeld
9. Berkel, I. (1998). Die Rolle der Organisationsentwicklung im Dienstleistungsqualitätsmanagement: Dargestellt am Beispiel einer Kundenbefragung im Privatkundengeschäft. München
10. Bertzeletou, T. (2003). Accreditation Bodies. Internes Arbeitspapier, download nach Anmeldung von <http://cedefop.communityzero.com/content?go=199198&cid=161784>
11. Bleidick, U. (1990). Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, K. D. (Hrsg.). Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Buchwerkstatt, Hamburg. P. 9-32
12. BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2000). Zielgeführte Evaluation von Programmen. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe No.29. Berlin

13. Bötzel, C. und Krekel, E. M. (2004). Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern [Trends and structures of quality development of educational providers]. In: Balli, C., Krekel, E. M. und Sauter, E. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld. S. 19-40
14. Bötzel, C., Seusing, B. und Behrenschorf, B. (2002). Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern: Ergebnisse der CATI-Befragung. In: Balli, C., Krekel, E. M. und Sauter, E. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. S. 25-44
15. Brindley, J. E., Walti, C., Zawaki-Richter, O. (Hrsg.) (2004). Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments. Volume 9. Oldenburg
16. British Association for Open Learning (2001). Overview of the BAOL Quality Mark for Learning Centres. URL: <http://www.openlearningcenter.com/Maghale/TheBAOLQualityMarkForLearningCentres.htm>, [29.01.2008].
17. Cole, R.E. (Hrsg.) (2000). The Quality Movement and Organization Theory. Thousand Oaks
18. Danish Evaluation Institute (2003). Quality procedures in European Higher Education: An ENQA survey. ENQA Occasional Papers 5. <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> [29.01.2008]
19. Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W. und Terhart, E. (Hrsg.). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim
20. Donabedian, A. (1980). Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Ann Arbor
21. Eaton, J. S. (2003). Before You Bash Accreditation, Consider the Alternatives. The Chronicle of Higher Education, 49(25), B15
22. EFQM European Foundation for Quality Management (ed.) (b) (2003). EFQM Excellence Model. European Foundation for Quality Management, Brussels
23. Ehlers, U.-D. (2004). Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden
24. Ehlers, U.-D. (in Press). Stichwort e-learning. In: Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W., Sander, U. (Hrsg.), Lexikon der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn
25. Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart

26. European University Association (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom-up approach. Report on the three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. Brüssel
27. Falk, R. (2000). Betriebliches Bildungsmanagement: Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Wirtschaftsverlag Bachem. Köln
28. Federkeil, G. (2004). Benchmarking und Ranking als Instrumente des Leistungsvergleichs. In: Fröhlich, W., Jütte, W. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Waxmann, Berlin, München, Münster, New York. S. 62-72
29. Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 55-72
30. Franz, H.-W. (2004). Nur systematisch muss es sein? Ein Plädoyer für mehr Einheit in der Vielfalt der Qualitätsansätze. In: Balli, C., Krekel, E. M. und Sauter, E. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld. S. 107-121.
31. Fraunhofer IPSI (2003). Gemeinsam Online-Lernen: Technologien und Lernszenarien - Auswertung einer Umfrage des Fraunhofer IPSI bei Weiterbildungsanbietern im August/September 2003. URL: http://www.ipsi.fraunhofer.de/concert/downloads/alba/Gemeinsam_Online_Lernen.pdf [29.01.2008]
32. Fricke, R. (1995). Evaluation von Multimedia. In: Issing, L. J., Klimsa, S. (Hrsg.) (2002). Information und lernen mit Multimedia. Weinheim
33. Fröhlich, W. und Jütte, W. (2004). Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Fröhlich, W., Jütte, W. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Berlin, München, Münster, New York. S. 9–17.
34. Gartner, A., Riessman, F. (1974) (dt. Übers. 1978). Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt
35. Gerull, P. (1997). Qualitätsmanagement in sozialen Handlungsfeldern – Überblick und aktueller Diskussionsstand. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 1-99. Neuwied
36. Gonon, P. (1998). Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung (3., aktualisierte Aufl., Band 5). Bildung Sauerländer, Aarau
37. Gross, P. (1983). Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Opladen
38. Gross, P., Badura, B. (1977). Sozialpolitik und Soziale Dienste: Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In: Ferber, C. v., Kaufmann, F.-X. (Hrsg.) (1977). Sozialpolitik. Bielefeld. S. 361-385.

39. Harney, K., Rahn, S. (2000). Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen - Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5 (46. Jg.). S. 731 - 752.
40. Harvey, L., Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 17 - 40.
41. Heid, H. (2000). Qualität - Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 41 - 54.
42. Hekele, K. (1999). Qualitätssteuerung sozialer Arbeit. In: Kröger, R. (Hg.). Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. Neuwied
43. Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereiche. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. S. 7 - 14.
44. Hentig, H. von (1996). Bildung. Ein Essay. München/ Wien
45. Herder-Dorneich, P., Kötz, W. (1972). Zur Dienstleistungsökonomik. Systemanalyse und Systempolitik der Krankenpflegedienste. Berlin
46. Institute for Higher Education Policy (2000). Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-based distance education, National Education Association. URL: <http://www.ihep.com/quality.pdf>, accessed on 01.02.2003
47. DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (ed.) (2000). Quality management systems. Requirements. ISO 9001:2000 = DIN EN ISO 9001:2000-12. Berlin
48. Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung (2. Aufl.). München
49. Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluation Training Programs. The Four Levels. San Francisco
50. Leef, G. C. (2003). Accreditation is no Guarantee of Academic Quality. The Chronicle of Higher Education, 49(30), B17
51. Luhmann, N., Schorr, K.E. (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. Main
52. Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim

53. Meder, N. (1999). Bildung in Internet. In: Langkau, T., Schicka, C., Trampe, W. (Hrsg.). Internet und Bildung – Perspektiven für die Informationsgesellschaft, Veröffentlichung des Instituts für Informations- und Kommunikationsökologie e.V.. Duisburg. S. 25-35.
54. Meder, N. (2000). Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes. In: Marotzki, W., Meister, D.M., Sander, U. (2000). Zum Bildungswert des Internet. Opladen
55. Meder, N. (2007). Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffes. In: Spektrum Freizeit, 29. Jg. (2007), Heft II. Köln
56. Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. Quality in Higher Education, 6(2). S. 153–63
57. Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) (1999). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 70 - 182.
58. Pollitt, Chr. (1998): Improving the Quality of Social Service: New Opportunities for Participation? In: Flösser, G., Otto, H.U. (Hrsg.) (1998). Toward more Democracy in Social Services. Berlin/ New York
59. Posch, P., Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck
60. Pruitt, D.G., Carnevale, P. J. (1993). Negotiation in social conflict. Belmont.
61. Quartapelle, A., Larsen, G. (1996). Kundenzufriedenheit. Wie Kundenzufriedenheit im Dienstleistungsbereich die Rentabilität steigert. Berlin
62. Rauschenberger, H. (2001). Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die Deutsche Schule 93. S. 266-278.
63. Ridy, P., Fill, K., Wolf, K. D., Rosato, S. und Balasca, N. (2002). MECA-ODL: Compendium of Reference Materials on Quality in Open and Distance Learning Delivered via Internet. URL: http://www.adeit.uv.es/mecaodl/docs/compendium_english.pdf [29.01.2008]
64. Ryle, G. (1949). The concept of mind. New York
65. Schaarschuch, A. (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Neue Praxis 6. S. 543ff.
66. Schein, E.H. (1992). Organizational Culture and Leadership (2nd ed.). Schenkel, P. (1998). Zum Thema Qualität von Lernsoftware. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, Nr. 4. San-Francisco

67. Schenkel, P., Holz, H. (Hrsg.) (1995). Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis. Nürnberg
68. Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied und Kriftel
69. Simon, B. (2001). E-Learning an Hochschulen: Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien. Eul, Köln
70. Srikanthan, G., Dalrymple, J. F. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3). S. 215–224.
71. Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6 (46. Jg.). S. 809 - 830.
72. Weinert, F. E. (1999). Definition and Selection of Competencies - Concepts of Competence. Max Planck Institute for Psychological Research. Munich
73. Wirth, M. (2006). Qualität in eLearning: Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme. Paderborn
74. Woodhouse, D. (2003). The Quality of Quality Assurance Agencies. URL <http://www.inqaahe.nl/public/docs/ThequalityofEQAs.doc> [29.01.2008]
75. Zech, R. (2003). Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW2: Das Handbuch. Hannover

Anhang A: Lehrtätigkeit

Seit mehr als acht Jahren verfüge ich über fundierte praktische und theoretische Erfahrungen in der universitären Lehre für Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen an erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in Bielefeld, Magdeburg, Duisburg-Essen und an der Graduate School of Management and Technology des University of Maryland College (seit 2007). Meine **hochschuldidaktischen Qualifikationen** liegen dabei sowohl auf einer praktischen Ebene, in der Durchführung von Lehrveranstaltungen, als auch auf einer theoretischen Reflektionsebene, in dem ich die Bedingungen erfolgreichen **(E-)Learnings** in der **Weiterbildung** zum Inhalt mache. Einen weiteren Lehrbereich bildet die Methodenausbildung im Bereich **qualitativer** und **quantitativer empirischer Methoden**.

Darüber hinaus verfüge ich über weitreichende Erfahrungen in der **postgradualen Erwachsenenbildung** in der ich unter anderem Dozentenqualifikationen zum E-Learning durchführ(t)e.

Universitäre Lehrveranstaltungen

Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Institut für Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung, Methoden empirischer Sozialforschung und Medienpädagogik

1. SoSe 2000: Qualitätsforschung I: Qualitative Methoden in der empirischen Sozialforschung (Seminar im Hauptstudium)
2. WS 2000/2001: Qualitätsforschung II: Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung (Seminar im Hauptstudium)
3. SoSe 2001 Neue Informations- und Kommunikationstechniken (Seminar für Grund- und Hauptstudium)
4. WS 2001/2002: Erfolgreich Onlinelernen: Methodisch-didaktische Aspekte des Telelernens in der Weiterbildung (Seminar im Hauptstudium)
5. SoSe 2002: Qualitätskonzepte für Onlinelernen (Seminar im Hauptstudium)
6. SoSe 2002: Computergestützte Datenauswertung qualitativer Daten mit MaxQDA (Seminar im Hauptstudium)
7. WS 2002/2003: Weiterbildung mit E-Learning: Chancen – Konzepte – Grenzen (Seminar im Hauptstudium)

Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Medienpädagogik

1. SoSe 2002: Weiterbildung mit E-Learning: Chancen – Konzepte – Grenzen (Seminar im Hauptstudium)

2. WS 2002/2003: E-Learning: Didaktische Konzeptionen und Qualität (Seminar im Hauptstudium)
3. WS 2004/2005: Didaktik und Methodik: Bildungsprozesse durch E-Learning (Seminar im Hauptstudium)
4. WS 2006/2007: Bildungsprozesse durch E-Learning (Seminar im Hauptstudium)

Universität Duisburg-Essen, Institut für Wirtschaftsinformatik der Produktionsunternehmen

1. SoSe 2003: Computer Assisted Learning I (Vorlesung im Hauptstudium, zusammen mit Dr. J. Pawlowski)
2. WS 2003/2004: Qualitätsmanagement im Bildungsbereich (am Lehrstuhl Mediendidaktik von Prof. Dr. Michael Kerres, Campus Duisburg)
3. SoSe 2004: Theorieseminar E-Learning (Seminar im Hauptstudium)
4. WS 2004/2005: Qualitätsmanagement im E-Learning (Seminar im Hauptstudium)
5. SoSe 2005: Computer Assisted Learning II (Vorlesung und Fallstudie im Hauptstudium, zusammen mit Dr. J. Pawlowski)
6. SoSe 2006: Computer Assisted Learning I (Vorlesung und Fallstudie im Hauptstudium, zusammen mit Dr. J. Pawlowski)
7. WS 2006/2007: Computer Assisted Learning II: Schwerpunkt Qualitätsmanagement (Vorlesung und Fallstudie im Hauptstudium, zusammen mit Dr. J. Pawlowski)

Teleakademie Furtwangen

1. SoSe 2003: E-Learning (Seminarbeitrag im europäischen Onlineforum der Teleakademie Furtwangen)
2. WS 2003/2004: Qualität im E-Learning aus Sicht der Lernenden (virtueller Studiengang „Experte für neue Lerntechnologien“)

Universität Tampere, Finland

1. Dez. 2004: Quality of E-Learning in the European Educational Context (Vorlesung)

Universität Piräus, Athen, Griechenland

1. Jan. 2005: Quality in E-Learning From a Learner's Perspective (Vorlesung)

Katolische Universität, Santiago de Chile

1. WS 2004/2005: Quality in E-Learning, Lecture at the Centro de Formación Técnica Duoc, Universidad Católica, Santiago de Chile
2. WS 2004/2005: European Reference Frameworks for Quality Development in E-Learning, NextLearning 2004 International Conference at the Centro de Formación Técnica Duoc, Universidad Católica, Santiago de Chile

Meru Technical College, Kenia

1. WS 2004/2005: E-Learning for Sustainable Development, Organisation of a Summerschool on Sustainable Development and Watermanagement in cooperation with Kenyan National Council for Science and Technology (July 2006)

Postgraduale Ausbildungsprogramme

Lehrveranstaltungen für öffentliche und private Bildungsorganisationen und Unternehmen:

1. E-Tutor, Course for educational professionals on curriculum development for e-learning-courses for SIL International - Academic Affairs -Training Division (Weiterbildungsseminar Wycliff International – European Training Program)
2. Qualität im E-Learning, Workshop auf dem 3. Trainersymposium, Karlsruhe
3. Methodisch-didaktische Aspekte des Telelernens (Dozentenfortbildung, Train the Trainer)
4. Qualität von Lernsoftware und Evaluation von Telelern-Arrangements (Dozentenfortbildung, Train the Trainer)
5. E-Learning einführen: Didaktische Herausforderungen, Möglichkeiten und Grenzen
6. Leitbildentwicklung als Grundlage für Firmenpräsentationen
7. HTML und Publizieren im Internet
8. Marketing, e-Business & WebShops (im IHK-Ausbildungsberuf „Mediendesigner“)
9. Kalkulation und Projektmanagement von e-Business Projekten (im IHK-Ausbildungsberuf „Mediendesigner“)
10. MS Windows & Office Schulungen (Win 95, 98 & 2000; Office 98 & 2000)

Anhang B: Forschungsprojekte

Bisherige Forschungsprojekte (Kurzskizze)

1. WINDS

- Projektlaufzeit: 03/2007-02/2009
- Projektleitung: MENON EEIG, Brüssel, Belgien
- Fördermittelgeber: Europäische Kommission
- Projektvolumen: 480.000 Euro
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 10
- Verantwortungsbereich: Analyse europäischer und lateinamerikanischer Forschungsstrategien im Bereich innovativer Informations- und Kommunikationsmedien
- Kurzbeschreibung: Das Projekt WINDS hat das Ziel, die Forschungskoperation zwischen Lateinamerika und Europa zu verbessern. Es werden innovative Strategien, Themen und Prioritäten analysiert, sowie einen Katalog an Akteuren und Initiativen zu erstellen.

2. ORGANIC.EDUNET

- Projektlaufzeit: 10/2007-09/2010
- Projektleitung: GRNET, Athen, Griechenland
- Fördermittelgeber: Europäische Kommission
- Projektvolumen: 4.800.000 Euro
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 30
- Verantwortungsbereich: Leitung Evaluation & Qualitätsentwicklung.
- Kurzbeschreibung: Im Projekt Organic.Edunet wird ein Portal für Lernmaterialien für Schulen und Hochschulen in sechs Sprachen entwickelt, welches Ressourcen im Bereich nachhaltiger Entwicklung zur Verfügung stellt. Zusätzlich werden didaktische Konzeptionen und ein europäisches Qualitätszertifikat entwickelt.

3. DAAD EXPERTEN WORKSHOPS AFRIKA

- Projektlaufzeit: 01/2008-12/2010
- Projektleitung: Universität Siegen
- Fördermittelgeber: DAAD
- Projektvolumen: 75.000 Euro

- Anzahl Mitarbeiter/innen: 4
- Verantwortungsbereich: Leitung Konzeption und Durchführung
- Kurzbeschreibung: Einrichtung von E-Learning-Expertenworkshops in Ostafrika.

4. E-LEARNING FÜR CAPACITY BUILDING

- Projektlaufzeit: 08/2007-02/2008
- Projektleitung: Dr. Ulf Ehlers, Universität Duisburg-Essen
- Fördermittelgeber: INENT gGmbH
- Projektvolumen: 20.000 Euro
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 2
- Verantwortungsbereich: Projektbeantragung und Projektleitung
- Kurzbeschreibung: Empirische Studie zu Formen des E-Learning für die Entwicklungskooperation, Experteninterviews

5. TRIANGLE

- Projektlaufzeit: 03/2005-02/2007
- Projektleitung: Dr. Ulf Ehlers, Universität Duisburg-Essen
- Fördermittelgeber: Europäische Kommission
- Projektvolumen: 745.000 Euro
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 14
- Verantwortungsbereich: Projektbeantragung und Projektleitung
- Kurzbeschreibung: Das Projekt TRIANGLE hat drei Hauptziele: (1) Gründung und nachhaltiger Aufbau der „European Foundation for Quality in E-Learning“ mit der europäischen E-Learning-Industrie, Bildungsorganisationen und Forschungsnetzwerken, (2) Entwicklung und Erprobung eines europäischen Gütesiegels für E-Learning und (3) Aufbau des europäischen Portals für Qualität im E-Learning. Alle drei Aspekte zielen auf die nachhaltige Verbesserung von e-learning-gestützten Bildungsservices.

6. Sommerschulen zum Thema „Integrated Watershed Mangement“ in Kenia

- Projektlaufzeit: 01/2006-01/2007
- Projektleitung: Prof. Dr. Gerd Förch, Universität Siegen
- Fördermittelgeber: DAAD
- Projektvolumen: 180.000 Euro

- Verantwortungsbereich: Entwicklung einer E-Learning- und Schulnetzwerk-Komponente für eine Sommerschule
- Kurzbeschreibung: Insgesamt werden drei zweiwöchige Sommerschulen in Kenia veranstaltet (jährlich eine). Dabei werden Experten einen Wassermanagementplan für die Region erarbeiten in der die Sommerschulen stattfinden. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Wassermanagementpläne ist ein begleitendes Bildungskonzept, mit dem die Pläne zusammen mit der lokalen Bevölkerung umgesetzt werden sollen. Das Bildungskonzept besteht aus einem Schulnetzwerk und E-Learning-Komponenten zum Thema.

7. European Quality Observatory

- Projektlaufzeit: 02/2003-03/2005
- Projektleitung: Dr. Ulf Ehlers, Universität Duisburg-Essen
- Fördermittelgeber: Europäische Kommission
- Projektvolumen: 850.000 Euro
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 12
- Verantwortungsbereich: Projektleitung
- Kurzbeschreibung: Im Projekt European Quality Observatory wurde eine internetgestützte Beobachtungsplattform für e-learning-bezogene Qualitätsstrategien im europäischen Vergleich aufgebaut. Darüber hinaus wurde ein umfassendes Partnernetzwerk mit über 25 europäischen Partnern aufgebaut und eine international vergleichende empirische Onlinestudie zur Nutzung von Qualitätsstrategien im E-Learning durchgeführt.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: MMB Institut für Medien und Kompetenzforschung, Essen

8. Qualitätssiegel E-Learning

- Projektlaufzeit: 09/2004-06/2005
- Projektleitung: Projekt Ruhr GmbH
- Fördermittelgeber: Land NRW
- Projektvolumen: 50.000
- Anzahl Mitarbeiter/innen: 3
- Verantwortungsbereich: Ausgestaltung der Qualitätskriterien im Bereich Didaktik/ Methodik
- Kurzbeschreibung: Das Qualitätssiegel E-Learning ist ein Werkzeug zur Qualitätsentwicklung für Aus- und Weiterbildung. Aufbauend auf das Konzept wird 2005 eine Zertifizierungsstelle entstehen, die das Qualitäts-

siegel für Organisationen, Lernplattformen und Kurse vergibt. In 2005 wurden erste Pilotakkreditierungen u.a. mit der RAG vorgenommen.

- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: Projekt Ruhr GmbH

9. Qualitätsinitiative E-Learning in Deutschland (Q.E.D.)

- Projektlaufzeit: 2004-2007
- Projektleitung: Christian Stracke, Universität Duisburg-Essen
- Fördermittelgeber: BMBF
- Projektvolumen: 3 Mio. Euro
- Verantwortungsbereich: Projektmitarbeit
- Kurzbeschreibung: Das Projekt Q.E.D. verfolgt das Ziel, E-Learning in risikoreichen Bereichen zu erproben und für alle Bereiche effiziente Qualitätsstrategien zu entwickeln. Dazu werden mobile Lernanwendungen und Rich Media Anwendungen entwickelt und erprobt. Für alle Bereiche werden mit internationale Gremien Qualitätsstandards konzipiert.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: IBM Deutschland

10. Qualität von E-Learning in der beruflichen Bildung aus der Nutzerperspektive

- Projektlaufzeit: 05/2003-05/2008
- Projektleitung: Prof. Dr. Klaus Peter Treumann, Universität Bielefeld
- Fördermittelgeber: DFG
- Projektvolumen: 550.000 Euro
- Verantwortungsbereich: Antragstellung und initiale Projektmitarbeit
- Kurzbeschreibung: Das Projekt entwickelt Qualitätsstandards im E-Learning aus Subjektsicht und untersucht bestehende Qualitätsmanagementsysteme auf ihre Fähigkeit, subjektive Qualitätsmaßstäbe zu reflektieren.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: HP Deutschland, Deutsche Telekom, Bertelsmann Stiftung

11. L³-Lebenslanges Lernen: Weiterbildung als Grundbedürfnis

- Projektlaufzeit: 1998-2003
- Projektleitung: Dr. Wolfgang Gerteis, SAP AG
- Fördermittelgeber: BMBF

- Projektvolumen: 48 Mio. DM
- Verantwortungsbereich: Wiss. Begleitforschung, Entwicklung einer Qualitätsstrategie für E-Learning-Services mit Partner der Industrie und Bildungsorganisationen, Mitarbeit bei der Entwicklung des Konzeptes der Webdidaktik
- Kurzbeschreibung: Im Projekt L³-Lebenslanges Lernen wurde eine national Bildungsinfrastruktur für technologiegestütztes Learning-Services aufgebaut. Das Projekt involvierte Partner aus allen dafür notwendigen Bereiche: Pädagogik, Technologie, Betriebswirtschaft, Lernzentren, Infrastrukturprovider. Neben innovativen didaktischen Konzepten (Webdidaktik nach Prof. Dr. Norbert Meder), einer umfassenden Qualitätsstrategie ging aus dem Projekt die SAP Learning Solution hervor. Im Projektkonsortium waren 20 Organisationen aus dem privaten und öffentlichen Weiterbildungsbereich zusammengefasst, sowie Unternehmen aus dem Bereich Telekommunikation und E-Learning.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: SAP AG, ILT GmbH, Prokoda AG

12. Abschlusspublikation im L³-Projekt

- Projektlaufzeit: 08/2003-04/2003
- Projektleitung: Dr. Wolfgang Gerteis
- Projektvolumen: 30.000 Euro
- Fördermittelgeber: BMBF
- Verantwortungsbereich: Projektleitung
- Kurzbeschreibung: Inhaltliche Konzeption und Koordination der Abschlusspublikation im Forschungsprojekt L³-lebenslanges Lernen für das Bundesinstitut für Berufsbildung und die SAP AG. Die Publikation umfasst die Dokumentation und redaktionelle Aufbereitung der Entwicklungsarbeiten und Erfahrungen von über 20 Partnern im L³-Projekt.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: SAP AG

13. Projekt *NetCoaching* der Akademie Brüscke: Europäisches Institut für multimediales Lernen GmbH & Co. KG

- Projektlaufzeit: 05/2002-02/2003
- Projektleitung: Dr. Kai Uwe Hugger, Universität Bielefeld
- Fördermittelgeber: Landwirtschaftsministerium NRW
- Projektvolumen: 15.000 Euro
- Verantwortungsbereich: Durchführung der qualitativen Studie

- Kurzbeschreibung: Das Projekt hatte den nachhaltigen Aufbau einer Wissensmanagementplattform im IT-Bereich für die lokalen KMUs zum Ziel. Ein Pilot wurde erprobt und umfassend evaluiert. Dabei wurden Usability und Nutzerstudien durchgeführt.
- Kooperationspartner aus der Wirtschaft: Akademie Brüscke: Europäisches Institut für multimediales Lernen GmbH & Co. KG

14. Studie und Expertise zu *Stand und Perspektiven im E-Learning* für den Bundesverband der Verbraucherschutzzentralen e.V., Berlin

- Projektlaufzeit: 10/2002-12/2002
- Projektleitung: Ulf Ehlers, Universität Bielefeld
- Fördermittelgeber: Bundesverband Verbraucherschutz e.V.
- Projektvolumen: 5.000 Euro
- Verantwortungsbereich: Projektleitung
- Kurbeschreibung: Die Expertise umfasste die Dokumentation des aktuellen Standes im Bereich des E-Learning (90 Seiten).

15. Studie zur *Situation von Mitarbeiter/innen in Führungsfunktionen* der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel, Bielefeld

- Projektlaufzeit: 11/2000-02/2001
- Projektleitung: Ulf Ehlers, Universität Bielefeld
- Fördermittelgeber: von Bodelschwingsche Anstalten Bethel
- Projektvolumen: 10.000 Euro
- Verantwortungsbereich: Beratung, Datenanalyse und Berichtlegung
- Kurzbeschreibung: In der Studie wurde die Situation von Führungspositionen in Bezug auf Teilzeitarbeit und Erziehungsurlaub untersucht.

Derzeit beantragte Forschungsprojekte

16. Entwicklung von Handlungskompetenz durch E-Learning in der Hochschule

- Beschreibung: Qualitative empirische Untersuchung von Handlungskompetenzentwicklung in CSCL Lernumgebungen in der Hochschule
- Beantragt bei: DFG
- Evaluierung erwartet: 03/2008

Anhang C: Publikationen

BÜCHER (AUTOR)

1. Ehlers, U.-D. (2004): **Qualität im E-Learning aus Lernaltersicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität.** Wiesbaden
2. Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Görtz, L., Pawlowski, J. (2005): **Quality in E-Learning. Use and Dissemination of Quality Strategies in European E-Learning. A Study by the European Quality Observatory.** Thessaloniki

BÜCHER (HERAUSGEBER)

1. Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
[in englischer Sprache erschienen als: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2004): **E-Learning-Services in the Crossfire of Pedagogy, Economy and Technology. L³-Lifelong Learning in Future Networks.** Bielefeld]
2. Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): **Bildungscontrolling im E-Learning. Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI.** Springer Verlag. Heidelberg
3. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2006): **Handbook of Quality and Standardisation in E-Learning.** Springer Verlag. Heidelberg

STUDIENBÜCHER

1. Ehlers, U.-D. (2006): **Qualität und Evaluation im E-Learning.** Studienbrief für den Studiengang Educational Media der Universität Duisburg-Essen, 45 Seiten inkl. Lehraufgaben
2. Ehlers, U.-D. (2006): **Qualitätsentwicklung im E-Learning: Grundlagen, Lernerorientierung und notwendige Kompetenzen.** Studienbrief für den Studiengang E-Education der Fernuniversität Hagen (Prof. Dr. P. Baumgartner), 228 Seiten inkl. Lehraufgaben

BUCHKAPITEL

2002

1. Ehlers, U.-D. (2002): **Qualität beim eLearning aus Lernaltersicht.** In: Beck, U., Sommer, W. (Hrsg.): LearnTec. 10. Europäischer Kongress für Bildungs- und Informationstechnologie. Tagungsband. Karlsruhe

2003

2. Ehlers, U.-D. (2003): **Die L³-Lernzentren: Das Praxisfeld in der L³-Infrastruktur** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
3. Ehlers, U.-D. (2003): **Qualität beim E-Learning.** In: Kutscha, J. (Hrsg.): E-Learning – Die Anwender bestimmen die Qualität. Analysen und Konzepte für die Integration von E-Learning in Geschäftsprozesse kleiner und mittelständischer Handelsbetriebe am Beispiel E-Commerce. Bonn
4. Ehlers, U.-D. (2003): **Von der Konjunktur des E-Learners.** In: Härtel, M., Zinke, G. (Hrsg.) (2003): E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern. Bonn
5. Ehlers, U.-D. (2003): **Zum Stand der Forschung: Qualität beim E-Learning.** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
6. Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (2003): **10 Thesen zur zukünftigen Entwicklung von E-Learning-Services. Beachtung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen.** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
7. Ehlers, U.-D., Jung, H. (2003): **Qualitätsentwicklung als strategischer Bezugspunkt für die Bereitstellung von E-Learning-Services.** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
8. Ehlers, U.-D., Jung, H. (2003): **Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld divergenter Anforderungen.** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.** Bielefeld
9. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Görtz, L. (2003): **Qualität von E-Learning kontrollieren, Die Bedeutung von Qualität im E-Learning,** In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2003): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln
10. Ehlers, U.-D., Treumann, K.P. (2003): **Von E-Learning zu integrierten E-Learning-Services: Interdisziplinäre Netzwerke als Schlüssel zu erfolgreichen E-Learning-Angeboten. Ergebnisse der externen Begleitforschung im L³-Projekt.** In: Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Holmer, T., Jung, H. (Hrsg.) (2003): **E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L³-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zu-**

2004

11. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) (2004): **Aus- und Weiterbildung unterbesonderer Berücksichtigung von E-Learning – Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung – Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten.** (Mitautor für den Schlusssentwurf der PAS 18. Dezember 2003) Beuth Verlag GmbH, Berlin
12. Ehlers, U.-D. (2004): **Bildungscontrolling, individuelles Bildungsmanagement und E-Portfolios.** In: Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): **Bildungscontrolling im E-Learning. Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des RoI.** Heidelberg
13. Ehlers, U.-D. (2004): **Chancen und Grenzen der Standardisierung im E-Learning.** In: Deutsches Institut für Normung (2004): **Fachbericht zur DIN PAS 10321.** Berlin
14. Ehlers, U.-D. (2004): **Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen.** In: Schenkel, P., Tergan, S.-O. (2004): **Erfolgsfaktoren für E-Learning,** Springer Verlag
15. Ehlers, U.-D. (2004): **Evaluation von E-Learning: Checklisten, Kriterienkataloge oder Evaluationskonzepte? Zum Stand der Bewertungsverfahren für E-Learning-Arrangements.** In: Bachmair, B./ Diepold, P./ de Witt, C. (Hrsg.): **Jahrbuch Medienpädagogik Band 5.** Wiesbaden
16. Ehlers, U.-D., Fehrenbach, T. (2004): **PQM - Partizipative Qualitätsentwicklung im E-Learning. Bildungsprozesse als Basis für eine neue Lernerorientierung.** In: Deutsches Institut für Normung (2004): **Fachbericht zur DIN PAS 10321.** Berlin
17. Ehlers, U.-D., Goertz, L. (2004): **Quality in E-Learning – The European Perspective. Results of the LearnTEC 04 Workshop.** In: **Tagungsband Learntec 2004.** Karlsruhe
18. Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Teschler, S. (2004): **Qualität durch Standardisierung? Das EQO Modell: Ein Referenzmodell für Qualitätsstrategien.** In: Deutsches Institut für Normung (2004): **Fachbericht zur DIN PAS 10321.** Berlin
19. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2004): **Qualitätsentwicklung im E-Learning: Ein Entscheidungsmodell für die Auswahl von Qualitätsansätzen in Europa,** In: Fietz, Gabriele, Godio, Christina, Mason, Robin (2004): **eLearning für internationale Märkte. Entwicklung und Einsatz von eLearning in Europa.** Bielefeld [in englischer Sprache als: **E-Learning-Quality: A Decision Support Model for European Quality Approaches**]
20. Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): **Bildungscontrolling im E-Learning: Eine Einführung.** In: Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): **Bildungscontrolling im E-Learning. Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche**

Strategien und Erfahrungen jenseits des RoI. Heidelberg

21. Ehlers, U.-D. (2004): **Heterogenität als Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Qualitätsforschung. Partizipative Qualitätsentwicklung im E-Learning** Beitrag zur AEPF Tagung im September 2003, Hamburg In: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Nike Pläßmeier, Knut Schwippert (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. WQaxmann. Münster/ New York, München/ Berlin
22. Ehlers, Ulf, Barbara Hildebrandt, Sinje Teschler und Jan M. Pawlowski: **Metadaten zur Analyse und Auswahl von Qualitätsansätzen für Aus- und Weiterbildung**. Multikonferenz Wirtschaftsinformatik (MKWI), Band 1: E-Learning: Modelle, Instrumente und Erfahrungen, Software-Produktlinien, Communities in E-Business. Universität Duisburg-Essen, 9.-11. März, 2004.

2005

23. Bick, M., Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Adelsberger, H.H. (2005): **Learning From Experience: Towards a Formal Model for Contextualization of Experiences for Quality Development**. In: Otto K. Ferstl, Elmar J. Sinz, Sven Eckert, Tilman Isselhorst (Hrsg.) (2005): Wirtschaftsinformatik 2005: eEconomy, eGovernment, eSociety, 7. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik 2005, Bamberg, 23.2.2005 - 25.2.2005
24. Ehlers, U.-D. (2005): **Was wissen wir über den E-Lerner? Zum Stand der Qualitätsforschung aus Nutzersicht**. In: BIBB (Hrsg.) (2005): E-Learning Qualität. Bielefeld
25. Ehlers, U.-D. (2005): **Partizipative Qualitätsentwicklung im E-Learning. Möglichkeiten einer neuen Lernerorientierung mit PQM**. In: Breitner et al. (2005) (Hrsg.): E-Learning-Geschäftsmodelle. Springer Verlag Heidelberg
26. Ehlers, U.-D. (2005): **Qualitative Onlinebefragung**. In: Mikos, L., Wegener, C. (Hrsg.): **Handbuch Qualitative Medienforschung**. UVK/UTB

2006

27. Ehlers, U.-D. (2006): **Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung. Qualitätskompetenz als Grundlage für Partizipation im Qualitätsprozess**. In: Sindler, A., Carstensen, D. (2006): Qualität im E-learning.
28. Ehlers, U.-D. (2006): **The European Quality Observatory**. In: Tatnall, A. (2006): Encyclopaedia of Portal Technology and Applications. Victoria
29. Ehlers, U.-D. (2005): **Myths and Realities in Learner Oriented E-Learning-Quality**. In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (ed.) (2005): European Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning. CEDEFOP. Thessaloniki
30. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2005): **Quality in E-Learning From a European Perspective**. In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (ed.) (2005): European Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning. CEDE-

FOP. Thessaloniki

31. Ehlers, U.-D., Görtz, L. (2005): **Quality through Evaluation**. In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (ed.) (2005): *European Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning*. CEDEFOP. Thessaloniki
32. Ehlers, U.-D. (2006): **Towards a Greater Quality Literacy in an E-Learning Europe**. In: Schob, E. (2006): *E-learning in Europe*. Dresden
33. Ehlers, U.-D. (2006): **Standards are the Medium and not the Message. Zu Möglichkeiten und Grenzen der Standardsierung**. In: Gastager, A. (2006) *Qualität durch Standards*. Salzburg
34. Ehlers, U.-D. (2006): **Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence Development Possible**. In: GMK. Bielefeld
35. Ehlers, U.-D. (2006): **E-Learning in der Hochschule. Vom Lehren zum Lernen**. In: Lauffer, J. (2006): *Schöne neue Medienwelten?* Bielefeld

2007

36. Ehlers, U.-D. (2007): **Making the Difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation**. In Bernath, U. (Hrsg.) (2007): *Research in distance education and online learning, ASF Series, Oldenburg*
37. Ehlers, U.-D. (2007): **Online Pädagogik Erfolg im E-Learning durch lernerorientierte Qualitätsstrategien**. In: Lehmann, Burkhard/ Bloh, Egon (ed.): *Online-Pädagogik, Bd. 4*, Hohengehren: Schneider Verlag
38. Ehlers, U.-D. (2007): **Stichwort „e-learning“**. In: Sander, U., Gross, F. (2007) (ed.): *Lexikon Erziehungswissenschaft*. (in print)
39. Ehlers, U.-D. (2007): **Making the Difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation**. In Bernath, U. (Hrsg.) (2007): *Research in distance education and online learning, ASF Series, Oldenburg* (im Druck)
40. Ehlers, U.-D. (2007) (ed): **Turing Potentials into Reality: Achieving Sustainable Quality in E-Learning through Quality Competence**. In: Adelsberger, H.H., Collis, B., Pawlowski, J.M. (ed): *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin
41. Ehlers, U.-D. (2007): **WEB 2.0 – E-LEARNING 2.0 – QUALITÄT 2.0? Mediendidaktische Hintergründe für eine Veränderung von Lernkultur und Qualitätskonzepten**. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2007): *Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente*. Köln

JOURNALE UND KONFERENZBEITRÄGE

2001

1. Ehlers, U.-D. (2001): **eLearning und die Qualität: Ein Plädoyer für den Lerner**. Artikel für die Rubrik "Themen" der medienpädagogischen Netz-

Community www.netmp.de. 2001

2. Ehlers, U.-D. (2001): **Evaluation und Qualitätsentwicklung von eLearning am Beispiel des Projektes "L3-lebenslanges Lernen"**. Onlinedokumentation der Jahrestagung der DeGeVal (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) im November 2001 in Speyer: www.degeval.de/Speyer2001.htm
3. Ehlers, U.-D. (2001): **Qualität - im Mittelpunkt steht der Lernende. Qualitätsentwicklung im Leitprojekt L3-lebenslanges Lernen**. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): LIMPACT: Leitprojekte – Informationen Compact. 5/2002. Bonn. W. Bertelsmann Verlag. ISSN 1439-8079

2002

4. Ehlers, U.-D. (2002): **Qualität beim eLearning ist mehr als ‚e‘. Studie der Uni Bielefeld: Der Lerner steht im Mittelpunkt**. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3/2002. Bonn
5. Ehlers, U.-D. (2002): **Qualität beim eLearning. Der Lernende als Grundkategorie der Qualitätssicherung**. In: Medienpaed.com - Onlinezeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenschwerpunkt: Lernsoftware - Qualitätsmaßstäbe, Angebot, Nutzung und Evaluation (Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft u.a.)

2003

6. Adelsberger, H., Ehlers, U.-D., Pawlowski, J. (2003): **Quality Strategy for E-Learning-Service-Providers**. Proposal for the SAP-EMEA Congress 2003 in Basel. In: Conference Proceedings. Basel
7. Ehlers, U.-D. (2003): **Subjektorientierte Qualitätsforschung versus objektive Qualitätskriterien? Vom vergessenen E-Lerner in der Debatte um Qualität beim E-Learning**, In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6/2003. Bonn
8. Ehlers, U.-D., Leidig, Th. (2003): **SEEQUEL: Quality in Industry as E-Learning Service Provider**. Forschungspapier zur europäischen Qualitätsentwicklung im E-Learning-Bereich in der Industrie für das EU-Projekt SEEQUEL. In: <http://cedefop.communityzero.com/>
9. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2003): **The European Quality Observatory: Enhancing Quality in Tomorrow's Education**. in: Online Educa 2003, Book of Abstracts, Berlin

2004

10. Ehlers, U.-D. (2004): **Der Lerner als Erfolgsfaktor? Neue Studie zur Qualität aus Lernericht**. In DLR News 04/2004. <http://www.dlr.de>. Bonn
11. Ehlers, U.-D. (2004): **Quality in E-Learning From a Learner's**

- Perspective.** In: Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning, Proceedings of the Third EDEN Research Workshop, Oldenburg, Germany, S. 130-137 (Best Paper Award EDEN)
12. Ehlers, U.-D. (2004): **Quality in E-Learning From a Learner's Perspective.** In: European Journal for Distance and Open Learning, eZine: <http://www.eurodl.org>
 13. Ehlers, U.-D. (2004): **Quality in E-Learning. The Learners Perspective.** In: European Journal for Vocational Education and Training. CEDEFOP. Thessaloniki. (auch in Spanisch, Französisch, Italienisch und Deutsch übersetzt)
 14. Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M., Teschler, S. (2004): **The European Quality Observatory. Enhancing Quality for Tomorrow's Learners.** In: Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning, Proceedings of the Third EDEN Research Workshop, Oldenburg, Germany, S. 138-145
 15. Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M., Teschler, S. (2004): **Metadaten zur Analyse und Auswahl von Qualitätsansätzen für Aus- und Weiterbildung.** Beitrag zur Multikonferenz Wirtschaftsinformatik in der Universität Duisburg-Essen 03/2004, Essen
 16. Ehlers, U.-D., J. M. Pawlowski (2004): **Learning From Experience. Towards a Formal Model for Contextualization of Experiences for Quality Development.** Beitrag für die International Conference for Advanced Learning Technologies 2004, Joensuu, Finnland

2005

17. Ehlers, U.-D. (2005): **A Participatory Approach to E-learning-Quality. A new Perspective on the Quality Debate.** In: LLine - Journal for Lifelong Learning in Europe, Vol. XI/2005
18. Ehlers, U.-D. (2005): **Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence development Possible.** Akzeptiert als Konferenzbeitrag zur EDEN Konferenz 2005 in Helsinki
19. Ehlers, U.-D. (2005): **Pädagogische Qualitätsforschung. Methodologie und Inventar einer qualitativen Explorationsstudie.** In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 1, <http://www.bildungsforschung.org>
20. Ehlers, U.-D. (2005): **What do you need for quality in e-learning? Quality Literacy and the Quality Development Cycle: A pragmatic approach in four steps.** In: www.elearningeuropa.info [03/2005]
21. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Stracke, C. (2005): **Quality for E-Learning-Regions. Supporting Lifelong Learning on a Regional Level.** Akzeptiert als Konferenzbeitrag zur EDEN Konferenz 2005 in Helsinki
22. Ehlers, U.-D., (2005): **The Need for Quality - Key Process or Add-On?** In: Tagungsband der E-Learning-Konferenz. Brüssel

2006

23. Ehlers, U.-D. (2006): **Quality Roadmap. How to get started?.** In: <http://www.qualityfoundaton.org>
24. Ehlers, U.-D. (2006): **How to find the Most Suitable Quality Strategy? Between Reference Models and Professionalisation.** In: Tagungsband der Konferenz "Quality Assurance, Accreditation, Brain Drain and Brain Gain". Nairobi, Kenia
25. Ehlers, U.-D. (2006): **Quality Literacy - Between Reference Models and Professionalisation.** In: Proceedings der EDEN Konferenz, Wien

2007

26. Ehlers, U.-D. (2007): **Standards richtig anwenden. Qualitätskompetenz für E-Learning** In: Back, A., Baumgartner, P., Reinmann, G., Schulmeister, R. (ed): Zeitschrift für e-learning - Lernkultur und Bildungstechnologie. 02/2007 - 2. Jahrgang. Hamburg
27. Ehlers, U.-D. (2007): **Towards a greater Quality literacy in an E-learning Europe.** In: P.A.U. Education, S.L. e-learning-papers: www.elearningpapers.eu
28. Ehlers, U.-D. (2007): **The Need for Quality - Key Process or Add-On?** In: P.A.U. Education, S.L. e-learning-papers: www.elearningpapers.eu
29. Ehlers, U.-D. (2007): **Erfolg im E-Learning – Qualität als Prosumption?!** In: E-learning Dossier Ausgabe 1/2007: <http://www.elearning.zfh.ch/magazin/dossier/>
30. Ehlers, U.-D. (2007): **Quality Literacy - Competences for Quality Development in Education and E-Learning.** In: Quality of E-Learning (2007) Journal Educational Technology & Society, Palmerston North, New Zealand
31. Adelsberger, H., Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): **Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning.** eingereicht bei der ed-media Konferenz, Wien
32. Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): **Webucating the Reflective Practitioner. Towards Competence Development in E-Learning.** akzeptiert als Konferenzpublikation für die Konferenz "Changing Faces of Learning", Swiss Center for Innovation and Learning, St. Gallen
33. Ehlers, U.-D. (2007): **Making the difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation.** In Bernath, U. (Hrsg.) (2007): Research in distance education and online learning, ADSF Series, Oldenburg

2008

34. Ehlers, U.-D. (2008): **Understanding Quality Culture.** In: bildungsforschung.org, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/> (zur Veröffentlichung angenommen)

GUTACHTEN

1. Ehlers, U.-D. (2002): **E-Learning: Stand und Perspektiven**. Gutachten für Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. Berlin, Bielefeld
2. Ehlers, U.-D. (2004): **Der virtuelle Ausbildungsverbund Ostwestfalen**, Gutachten für die Initiative für Beschäftigung und die Bertelsmann-Stiftung, Bielefeld

FORSCHUNGSBERICHTE AND -ANTRÄGE

1998

1. Ehlers, U.-D. (1998): **Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes vom Internet im sozialwissenschaftlichen Unterricht**. Bielefeld

2000

2. Ehlers, U.-D. (2000): **Forschungsdesign der externen Begleitforschung im Projekt L³-lebenslanges Lernen**. Bielefeld

2001

3. Ehlers, U.-D. (2001): **Qualität beim Onlinelernen. Ergebnisse einer Befragung von LernerInnen im Berufsförderungswerk Dortmund**. Bielefeld
4. Ehlers, U.-D. (2001): **Qualitätsdimensionen für die L3 Qualitätsstrategie aus Sicht der Lernzentren**. Bielefeld
5. Ehlers, U.-D. (2001): **Qualitätsentwicklung L3 aus Sicht der Lernzentren**. Bielefeld

2002

6. Ehlers, U.-D. (2002): **Qualitätsstrategie der Lernzentren im L3-Projekt: Auswertung der Erhebung**. Bielefeld

2003

7. Ehlers, U.-D. (2003): **Qualität im E-Learning aus Lernalternativen. Empirische Grundlegung und Modellkonzeption subjektiver Qualität**. Bielefeld
8. Ehlers, U.-D. (2003): **Quality Development for E-Learning-Service-Providers. Quality Guidelines and Implementation Strategy**. Positionspapier zur Qualität im E-Learning für die SAP AG, Essen
9. Ehlers, U.-D., Treumann, K.P. (2003): **E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätsstrategien von Nutzern und Anbietern**. Application to the German Research Foundation. Bielefeld

2004

10. Ehlers, U.-D., Gerteis, W., Leidig, T., Pawlowski, J.M. (2004): **WALK - Working and Learning in 2010**. Application in *eLearning Action Plan* of the European Commission
11. Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Nasciombeni, F., Ravet, S. (2004):

TRIANGLE, Application in *eLearning Action Plan* of the European Commission

2005

12. Ehlers, U.-D. et al. (2005): **ADOPT**, Antrag im IST Programm 4 der Europäischen Kommission
13. Ehlers, U.-D. et al. (2005): **Integrated Watershed Management**. Application to the DAAD, Essen
14. Ehlers, et al. (2005): **PACT – Program for Academic Cooperation and Transfer**, Application to the VW Foundation, Essen
15. Ehlers, et al. (2005): **FACT – Framework for Academic Cooperation and Transfer**. Application to the DAAD, Essen

2006

16. Ehlers, U.-D. et al. (2006): **Qualinform**, Antrag im Grundvig Programme of the Europäischen Kommission. Essen
17. Ehlers, U.-D. et al. (2006): **Agritrain**, Antrag im Leonardo Programme of the Europäischen Kommission. Essen
18. Ehlers, U.-D., Lazarz, K., Schneckenberg, D. (2006): **Entwicklung von Handlungskompetenz durch E-Learning in der Hochschule**. Application to the German Research Foundation. Essen
19. Ehlers, U.-D. et al (2006): **Implementation von E-Learning für ein East-African Master Programm „Integrated Watershed Management“**. Application to the DAAD. Essen
20. Ehlers, U.-D. et al. (2006): **Learning BIOReg Meru**. Antrag beim Global Environment Facility (GEF). Essen
21. Ehlers, U.-D. (2006): **E-Learning für einen ostafrikanischen Masterstudiengang „Integrated Watershed Management“**, Application to the DAAD, Essen
22. Ehlers, U.-D. et al. (2006): **African-European Research Observatory (AERO)**. Application to the IST Programm of the European Commission, Essen

2007

23. Ehlers, U.-D. (2007): **TRIANGLE Abschlussbericht**. Essen
24. Ehlers, U.-D., Jughardt, A., Schneckenberg, D., Adelsberger, H, Wildt, J. (2007): **Kompetenzniveaus für das Fach Wirtschaftsinformatik in der universitären Ausbildung**. Essen
25. Ehlers, U.-D. (2007): **E-Learning for Capacity Building**. Abschlussbericht. Essen

Anhang D: Vorträge

Vorträge auf referierten Tagungen

1. **Evaluationsdesigns und Qualität für Onlinelernen am Beispiel des BMB+F Projekts L3 Lebenslanges Lernen.** Vortrag bei der Jahrestagung Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer [10/2001]
2. **Nutzerorientierung beim E-Learning: Eine Herausforderung für Qualität und Didaktik.** Vortrag auf dem BIBB Fachkongress 2002, ICC Berlin [10/2002]
3. **The EQO Conceptual Model: A Framework for the analysis of quality approaches.** Vortrag auf der Jahrestagung des European Distance Education Networks in Rhodos [06/2003]
4. **Quality Strategy for E-Learning-Service Providers.** Vortrag auf dem SAP EMEA Innovation Congress 2003, Basel [09/2003]
5. **Enhancing Quality for Tomorrow's E-Learning: The European Quality Observatory.** Vortrag auf der Online Educa 2003, Berlin [12/2003]
6. **Quality in E-Learning From a Learners Perspective.** Vortrag auf dem 3. EDEN Research Workshop, Oldenburg [03/2004]
7. **Enhancing Quality for Tomorrow's Learners: The European Quality Observatory.** Vortrag auf dem 3. EDEN Research Workshop, Oldenburg [03/2004]
8. **Learning from Experiences: Towards a formal model for reusing experiences in e-learning quality development“.** Vortrag auf der International Conference of Advanced Learning Technologies (ICALT), Joensuu, Finnland [09/2004]
9. **Partizipative Qualitätsentwicklung im E-Learning: Den Lerner einbinden,** Bundeswehrekongress, Hamburg [09/2004]
10. **Die Lernerperspektive,** Vortrag und Workshopleitung auf der Campus Innovation, Hamburg [10/2004]
11. **The European Foundation for Quality in E-Learning.** Vortrag auf der EDEN 2005 Konferenz, Helsinki [06/2005]
12. **Quality Standards for E-Learning.** Vortrag auf der EDEN 2005 Konferenz, Helsinki [06/2005]
13. **Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence Development Possible.** Vortrag auf der EDEN 2005 Konferenz, Helsinki [06/2005]

14. **Quality in European E-Learning. Strategies and Competencies.** Vortrag auf der EDEN 2005 Konferenz, Helsinki [06/2005]
15. **Subjektive Qualitätskonzepte. Die Chance für eine bildungsrelevante Qualitätsentwicklung.** Vortrag auf der GMW Tagung, Rostock [10/2005]
16. **Standards für die Qualitätsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen.** Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppen für empirisch pädagogische Forschung. Salzburg [10/2005]
17. **E-Learning and education for Sustainable development.** Vortrag auf dem International Workshop on Trends in ICT in Environmental Education & Communication for Sustainable Development, Bonn [11/2005]
18. **Quality in E-Learning. The European Dimension.** Vortrag auf dem European Integration Forum., Dresden [12/2005]
19. **The Quest for Quality: How to Find a Suitable Quality Strategy.** Vortrag auf der UNESCO Tagung zu Akkreditierung und Qualitätssicherung im Universitätsbereich, Nairobi, Kenia [02/2006]
20. **Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung. Qualitätskompetenzen als Grundlage für Partizipation beim Qualitätsprozess.** Vortrag bei dem GMW Expertenworkshop, Frankfurt [02/2006]
21. **Quality Literacy. Between Reference Models and Professional Development.** Vortrag auf der EDEN Conference, Wien [06/2006]
22. **Quality in eLearning. From Inspection to Inspiration – From Control to Competence & Culture.** Vortrag auf der EDEN Conference, Neapel [06/2007]
23. *Quality for E-Learning in European Universities. The Challenge of Innovation.* Vortrag auf der online Educa. Berlin [11/2007]

Eingeladene Vorträge

24. **Qualität beim Onlinelernen: Evaluationsverfahren und Kriterienkataloge.** Vortrag beim DGB Bildungswerk Düsseldorf [05/2001]
25. **Qualitätsstrategie für das Projekt L3-Lebenslanges Lernen.** Vortrag beim BFW Dresden [09/2001]
26. **Qualitätsentwicklung im Projekt L3-lebenslanges Lernen:** Vortrag auf dem BIBB Jahreskongress in Bonn [11/2001]
27. **E-Learning - Qualität sichern:** Vortrag auf der LearnTec - Europäische Bildungsmesse in Karlsruhe [02/2002]
28. **Qualität im E-Learning.** Vortrag bei Weiterbildung Hamburg e.V. [08/2002]
29. **E-Learning und Qualität:** Vortrag auf BIBB Kolloquium in Bonn [03/2002]

30. **Lernqualitaet.de – Qualität beim E-Learning aus Lernaltersicht.** Vortrag auf den Mediatagen Nord in Kiel [11/2002]
31. **Qualitätsentwicklung aus Lernaltersicht.** Vortrag auf der Learntec 2003 in Karlsruhe [02/2003]
32. **Qualität aus Lernaltersicht.** Vortrag im Rahmen der 6. Hagener Multimedia-Werkstatt [03/2003]
33. **E-Learning: Lernen im Cyberspace?!** Vortrag im Rahmen der Messe Zukunft und Beruf im Heinz Nixdorf Forum Paderborn [04/2003]
34. **EQO-The European Quality Observatory.** Vortrag auf Einladung des European Instituts for E-Learning [05/2003]
35. **The European Quality Observatory. Building Tools for Tomorrow's Education.** Vortrag auf Einladung des European SchoolNet zur Enminent 2003, Geneva, Schweiz [09/2003]
36. **Qualität als strategische Aufgabe im Bildungsnetz der Zukunft.** Vortrag auf der DLR Tagung "Lernende Regionen" in Offenbach [12/2003]
37. **Enhancing Quality for Tomorrow's E-Learning: The European Quality Observatory.** Vortrag auf dem Minerva/E-Learning Meeting der European Commission in Brüssel [01/2004]
38. **Quality – Key issue or add on? - LearnTEC** [02/2004]
39. **Qualität beim E-Learning aus Lernaltersicht – Forschungskolloquium Duisburg** [05/2004]
40. **European Projects on Quality in E-Learning,** Vortrag auf der Tagung „French – European Workshop on Quality in E-Learning“ der Ecolé Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC), Paris [05/2004]
41. **Futur Developments in European E-Learning,** Podiumsdiskussion auf der Tagung zur European Quality in E-Learning, SEEQUEL, Budapest [06/2004]
42. **E-Learning - Supporting Individual Learning Environments?** Vortrag beim DLR Kongress 'Making Lifelong Learning a reality', Köln, [04/2004]
43. **Lernqualitaet.de – Qualität beim E-Learning aus Lernaltersicht.** Andragogentag Bamberg, [02/2004]
44. **European Quality Observatory. Partnerschaften für Bildungsqualität.** Vortrag beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, [03/2004]
45. **E-Learning – Thesen für zukünftige Handlungs- und Forschungsfelder** Vortrag beim BITCOM, Frankfurt, [04/2004]
46. **L³-Lebenslanges Lernen: Projekterfahrungen und Geschäftsmodell des L³-Bildungsnetzwerks.** LerNet-Projekttagung, Köln [04/2004]
47. **The European Quality Observatory,** Vortrag auf der European Quality Conference, Budapest [06/2004]

48. **Qualität aus Anwendersicht: Wie weit sind wir?** Vortrag auf dem Workshop „Qualität im E-Learning: Wer bestimmt die Qualität – Anwenderinnen und Anwender oder Expertinnen und Experten?“, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn [09/2004]
49. **The European Quality Observatory**, JOIN Konferenz, Köln [09/2004]
50. **Quality in E-Learning. The Challenge of European Diversity.** Vortrag auf der E-Learning Expo, Paris [01/2005]
51. **Quality in European E-Learning: Are we ready for Quality?** Vortrag auf der LearnTEC 2005, Karlsruhe [02/2005]
52. **Learning Regions for Sustainable Development**, Vortrag vor dem kenianischen Bildungsministerium, Nairobi, Kenia [03/2005]
53. **Quality in E-Learning From a Learner's Perspective.** Vortrag auf der Tagung eLearning With Impact, Wien [04/2005]
54. **The Need for Quality: Key Process or Add-On?** Vortrag auf der eLearning Conference der Europäischen Union, Brüssel [05/2005]
55. **The Quest for Quality. Quality Assurance of E-Learning Programs and Courses.** Vortrag auf der OECD E-Learning-Tagung, Calgary [06/2005]
56. **Vom Lehren zum Lernen. Bedingungen erfolgreichen E-Learnings.** Vortrag auf der Campus Innovation. Hamburg [08/2005]
57. **Subjektive Qualitätskonzepte. Die Chance für eine bildungsrelevante Qualitätsentwicklung.** Vortrag auf dem Fernausbildungskongress der Bundeswehr, Hamburg [09/2005]
58. **Lernqualitaet.de – Qualität beim E-Learning aus Lerner-sicht.** Vortrag auf der Tagung mediadigitale 2005. Frankfurt [06/2005]
59. **Qualität beim Onlinelernen: Mythos, Marketing oder Möglichkeit?** Vortrag beim Regionet Bielefeld, Bielefeld [12/2005]
60. **E-Learning and Education for Sustainable Development. A New Approach to Sustainable Development.** Vortrag auf der Innovation for Quality Tagung, Berlin [12/2005]
61. **Quality in E-Learning. The Challenge of European Diversity.** Vortrag auf der Online educa Berlin, Berlin [12/2005]
62. **Qualität im E-Learning.** Vortrag in der Universität Bochum, Bochum [11/2006]
63. **The European E-Quality Award.** Vortrag auf der Online Educa 2006, Berlin [12/2006]
64. **Quality for E-learning in the global agenda,** Vortrag auf dme iLearnforum, Paris [01/2007]
65. **E-Learning 2.0,** Vortrag auf der LearnTech 2007, Karlsruhe [02/2007]

66. **UNIQUE – Qualität für E-Learning in Hochschulen**, Vortrag auf Einladung des Verbundes für virtuelle Fachhochschulen, Zürich [03/2007]
67. **E-Learning in Higher Education – The Challenge of Transformation**, Free University of the Netherlands, Amsterdam [05/2007]
68. **Evaluation digitaler Lernsysteme - Qualität durch Evaluation**. Vortrag auf der Microlearning Innsbruck, Österreich [06/2007]
69. **E-Learning Quality in Higher Education. Fostering Sustainable Innovation**. Vortrag auf Einladung des kolumbianischen Ministeriums für Bildung
70. **Quality and Innovation in E-Learning**. Keynote auf der SEVAQ Conference, Brüssel, belgien [10/2007]
71. **Final report for the E-Learning Conference der European Commission in Lissabon**, Portugal [09/2007]
72. **Qualität im Spannungsfeld?** Vortrag auf dem BIBB Fachkongress, Düsseldorf [10/2007]
73. **Quality in E-Learning. Moving from Control to Culture**. Vortrag auf der Winterschool „E-Learning for Watermanagement“, FU Berlin [01/2008]

Sonstige Vorträge

1. Moderation „**Didaktik und Markt**“ - Essener E-Learning Netzwerk, [04/2004]
2. Moderation „**Content Forum Audi**“, Ingolstadt [05/2004]; Friedrichshafen [07/2004]
3. Moderation des Workshops „**Quality in E-Learning**“ auf der Tagung E-Learning Regions, Cities and Territories in La Rochelle, Frankreich [05/2004]
4. Moderation des Workshops „**Quality in European E-Learning**“ auf der International Conference of Advanced Learning Technologies (ICALT), Joensuu, Finnland [09/2004]
5. Expertendiskussion zum Thema „**Lernen mit dem Computer - Weiterbildung im Internet**“ in der Radiosendung *Funkhaus Walraffplatz*, WDR, Köln [04.09.2004]
6. Expertengespräch zum Thema „**E-Learning: zukünftige Entwicklung**“ im Rahmen des EU-Forschungsprojektes LEONIE, Nürnberg [09/2004]
7. Moderation des Workshops „**Quality in E-Learning in the US and Europe: Learning From Abroad**“ auf der LearnTEC 2005, Karlsruhe
8. Moderation der Gesamtkonferenz „**Innovation for Quality**“ der European Foundation for Quality in E-Learning, Berlin 2005

9. Moderation des Workshops **“Quality from an international Perspective”**
auf der Online Educa 2005, Berlin

Anhang E: Mitgliedschaften & Leitungsfunktionen

Leitungsfunktionen Forschung

1. Leitung des europäischen Forschungskonsortiums „**European Quality Observatory**“, Universität Duisburg-Essen, 12 Mitarbeiter (2003-2005)
2. Leitung des europäischen Forschungskonsortiums „**Triangle**“, Universität Duisburg-Essen, 14 Mitarbeiter (2005-2007)
3. Gründungsmitglied der **Sustainable Development Group**, Universität Duisburg-Essen: Koordinator für bildungsbezogene Forschungsprojekte und internationale Kooperationsentwicklung, 6 Mitarbeiter (2004-2007)
4. Leitung der Forschungsgruppe „**Kompetenzentwicklung**“ am Institut für Wirtschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen/ Universität Dortmund, 2 wiss. Mitarbeiter (2005-laufend)

Präsidiums-, Exekutiv- und Advisorfunktionen

5. **Vizepräsident der European Foundation for Quality in E-Learning**, Brüssel, Belgien: <http://www.qualityfoundation.org> (2005-laufend)
6. **Mitglied des international Advisory Boards der International E-Learning Association**, New York, USA: <http://www.ielassoc.org> (2007-laufend)
7. **CEO der Multimedia Agentur Catapult Web Consulting**, Bielefeld (1998-2001)
8. **Mitglied des Advisory Board der Online Educa**, Berlin, Deutschland: <http://www.online-educa.com> (2004-2006)
9. **Mitglied des programm Committees / Advisory Boards der EDEN Conference** (European Distance and E-Learning Network), Budapest, Ungarn: <http://www.eden.org> (seit 2006)
10. **Mitglied des Advisory Board der eLearning for Africa Conference**, Berlin, Deutschland (2005-2007)

Mitgliedschaften

11. **Mitgründer und Mitglied des Zentrums für Qualitätsforschung im Bildungs- und Sozialbereich der Universität Bielefeld**, Bielefeld, Deutschland (2000-laufend)

12. **Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)**, Frankfurt, Deutschland: <http://www.dgfe.de> (2003-laufend)
13. **Mitglied der Arbeitsgruppe für empirisch pädagogische Forschung der DGfE (AEPF)**, Frankfurt, Deutschland: <http://www.dipf.de/aepf/> (2000-laufend)
14. **Mitglied der Gesellschaft für Medien in der Wissensgesellschaft (GMW)** Duisburg, Deutschland: <http://www.gmw.de> (2003-laufend)
15. **Mitglied der Gesellschaft für Medien und Kommunikation (GMK)**, Bielefeld, Deutschland: <http://www.gmk.de> (2003-laufend)

Review Tätigkeiten

16. Scientific Reviewer der **International Conference for Advanced Learning Technologies (ICALT) 2004**
17. Scientific Reviewer für **Online Educa Conference Berlin 2005/ 2006**
18. Scientific Reviewer für die **EDEN Conference 2006**
19. **Scientific Reviewer Scientific Reviewer der International Conference on Education and Information Systems: Technology and Application (EISTA)**: <http://www.confinf.org/eista05/>

Anhang F: Habilitationsrelevante Publikationen

Im Folgenden sind die habilitationsrelevanten wissenschaftlichen Arbeiten in folgender Reihenfolge beigefügt.

Publikation	Seitenzahl
Ehlers, U.-D. (2007): Web 2.0 – E-Learning 2.0 – Qualität 2.0? Mediendidaktische Hintergründe für eine Veränderung von Lernkultur und Qualitätskonzepten. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2007): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln	F1
Ehlers, U.-D. (2006): Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung. Qualitätskompetenz als Grundlage für Partizipation im Qualitätsprozess. In: Sindler, A., Carsensen, D. (2006): Qualitätssicherung im E-Learning. Münster	F2
Ehlers, U.-D. (2004): Bildungscontrolling, individuelles Bildungsmanagement und E-Portfolios. In: Ehlers, U.-D., Schenkel, P. (2004): Bildungscontrolling im E-Learning. Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des RoI. Heidelberg	F3
Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2006): Quality in European E-Learning. An Introduction. In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (Hrsg.) (2006): Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning. Springer Verlag. Heidelberg	F4
Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Görtz, L., Pawlowski, J. (2005): Quality in E-Learning. Use and Dissemination of Quality Strategies in European E-Learning. A Study by the European Quality Observatory. Thessaloniki	F5
Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M., Teschler, S. (2004): Metadaten zur Analyse und Auswahl von Qualitätsansätzen für Aus- und Weiterbildung. Beitrag zur Multikonferenz Wirtschaftsinformatik in der Universität Duisburg-Essen 03/2004. Essen	F6
Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M., Görtz, L. (2003): Qualität von E-Learning kontrollieren, Die Bedeutung von Qualität im E-Learning. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (2003): Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln	F7
Ehlers, U.-D. (2005): A Participatory Approach to E-Learning-Quality. A new Perspective on the Quality Debate. In: LLine - Journal for Lifelong Learning in Europe, Vol. XI/2005	F8
Ehlers, U.-D. (2007): Quality Literacy - Competences for Quality Development in Education and E-Learning. In: Quality of E-Learning (2007) Journal Educational Technology & Society, Palmerston North. New Zealand	F9
Ehlers, U.-D. (2007): Turing Potentials into Reality: Achieving Sustainable Quality in E-Learning through Quality Competence. In: Adelsberger, H.H., Collis, B., Pawlowski, J.M. (ed): <i>Handbook on Information Technologies for Education and Training.</i> Berlin	F10
Ehlers, U.-D. (2007): E-Learning Standards nachhaltig anwenden - Potenziale ausschöpfen durch Qualitätskompetenz. In: Back, A., Baumgartner, P. Reinmann, G., Schulmeister, R. (Hrsg.): Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie. Heft 2/2007. Juli 2007	F11

Ehlers, U.-D. (2008): Understanding Quality Culture. In: bildungsforschung.org, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: http://www.bildungsforschung.org/ (zur Veröffentlichung angenommen)	F12
Ehlers, U.-D. (2006): E-Learning in der Hochschule. Vom Lehren zum Lernen. In: Lauffer, J. (2006): <i>Schöne neue Medienwelten?</i> Bielefeld	F13
Adelsberger, H., Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning. eingereicht bei der ed-media Konferenz. Wien (zur Veröffentlichung eingereicht)	F14
Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007): Webucating the Reflective Practitioner. Towards Competence Development in E-Learning. akzeptiert als Konferenzpublikation für die Konferenz“ Changing Faces of Learning“, Swiss Center for Innovation and Learning. St. Gallen	F15
Ehlers, U.-D. (2007): Making the difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation. In Bernath, U. (Hrsg.) (2007): <i>Research in distance education and online learning</i> , ADSF Series. Oldenburg	F16
Ehlers, U.-D. (2005): Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence development Possible. In Proceedings EDEN Konferenz 2005. Helsinki	F17