

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 81

RALF PANNEN

**Evaluation von Ausbildungsgängen:
Die Initiierung von umfangreichen Evaluationsprojekten
am Beispiel der Evaluation
der Justizfachangestelltenausbildung
in Nordrhein-Westfalen**

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

**Bundesinstitut
für Berufsbildung** **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
53142 Bonn
(Download unter <http://www.bibb.de/de/5720.htm>)

Bestell-Nr.: 14.081

Copyright 2006 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Druck: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Printed in Germany

ISBN 3-88555-790-8

Vorwort

Die öffentliche Verwaltung, insbesondere die Justizverwaltung, wandelt sich durch die aktuelle Verwaltungsmodernisierung tiefgreifend und damit auch die Qualitätsanforderungen der beschäftigten Fachkräfte. Mit der Neuordnung der Berufsbildung der Justizfachangestellten zum 1. August 1998 wurden erste Konsequenzen gezogen mit der Ausrichtung der Ausbildung auf eine Tätigkeit in modernen Serviceeinheiten. Mehrere Ausbildungsjahrgänge haben mittlerweile die neue Ausbildung durchlaufen und es fragt sich im Sinne einer Qualitätssicherung, wie sich der Nutzen und Wert der Ausbildung in der Praxis darstellt. Das Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen hat daher die Fachhochschule für Rechtspflege in Bad Münstereifel mit einer umfassenden Evaluierung der Justizfachangestelltenausbildung beauftragt.

Ralf Pannen hat als Projektmitarbeiter zunächst die Rahmenbedingungen einer solchen Evaluation abgeklärt. Seine Ergebnisse werden hiermit vorgelegt. Ausführungen zu den Möglichkeiten von Evaluationen allgemein und der beruflichen Ausbildung im Besonderen bereiten die Untersuchung vor. Dabei wird insbesondere auf die Möglichkeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eingegangen, dem gesetzlich (§ 90 BBiG) die Aufgabe zugewiesen ist, durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen. Dazu zählt auch die Evaluation der Ausbildungsordnungen. In der Praxis zwingen jedoch die bestehenden ca. 360 staatlich anerkannten Ausbildungsordnungen und eine Vielzahl von Fortbildungsordnungen das BIBB personell und in finanzieller Hinsicht zu einer Schwerpunktbildung bei der Aufgabewahrnehmung. Angesichts dessen wird das hier vorgestellte Forschungsprojekt vom BIBB nachdrücklich unterstützt.

Das Forschungsprojekt bettet sich ein in den Rahmen der vom BIBB erstellten umfassenden Analyse der Auswirkungen der Verwaltungsmodernisierung auf die Berufliche Bildung im Öffentlichen Dienst, deren Ergebnisse im Frühjahr 2004 veröffentlicht wurden.* Die hier aufgeworfenen Fragestellungen zum Öffentlichen Dienst mit seiner Vielzahl von beruflichen Ausbildungen sind nur in einer konzertierten Aktion durch die Akteure der Beruflichen Bildung im Öffentlichen Dienst abzarbeiten. Dies soll zum einen den Beschäftigten im Öffentlichen Dienst die Chance zu einer Partizipation an der weiteren Modernisierung der öffentlichen Verwaltung geben und zum anderen die mit der Verwaltungsmodernisierung verfolgten Ziele durch eine entsprechende Personalentwicklung unterstützen.

Bonn, Dezember 2005

Martin Elsner

* Elsner, Martin: Vom regel- und verfahrensorientierten Staatsdiener zum ergebnisorientierten Public Manager, Wissenschaftliches Diskussionspapier, Bonn, 2004 (download unter: <http://www.bibb.de/de/wslk9846.htm>)

Inhaltsverzeichnis		Seite
1.	Einleitung	7
2.	Allgemeine Beschreibung von Evaluation in der Erwachsenenbildung	9
2.1	Begriff der Evaluation	9
2.2	Sinn und Zweck von Evaluation und Rolle der Evaluierenden	11
2.3	Evaluationsmodelle	12
2.4	Evaluation in der Erwachsenenbildung	15
2.5	Evaluation im Bereich beruflicher Ausbildung	17
3.	Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung in NRW	19
3.1	Justizfachangestelltenausbildung	19
3.1.1	Gesetzliche Grundlagen und Ziele der Ausbildung	19
3.1.2	Beschreibung des Ausbildungsablaufs	20
3.2	Gründe für eine Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung	21
3.3	Rahmenbedingungen	22
3.4	Beginn des Projektes	24
3.4.1	Erwartungen und Rollenklärung	24
3.4.2	Annäherung an die Thematik mit „offenen Fragebogen“	25
3.4.3	Konzeption und Auswertung der Fragebogen	27
3.4.4	Welche Aussagekraft und Tragweite haben die Ergebnisse für die weitere Durchführung des Projektes?	28
4.	Ausblick	30
Literaturverzeichnis		31
Anhang		
Anlage I	Ausbildungsprofil und Ausbildungsberufsbild	35
Anlage II	Auszüge aus dem Konzept „Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung“	37
Anlage III	„Zusammenfassung der Schlüsselaussagen“	42
Abkürzungsverzeichnis		43

1. Einleitung *

Im Rahmen von Qualitätssicherung und -verbesserung erhält die Evaluation immer größere Bedeutung. Sie wird für die verschiedensten Bereiche gefordert. Ob es um die Bewertung von Programmen, Maßnahmen und Methoden geht, oder auch Institutionen, Curricula oder Personen im Mittelpunkt von Evaluation stehen – ob die Evaluation im pädagogischen, sozialen, politischen oder ökonomischen Zusammenhang steht: Das Anwendungs- und Einsatzspektrum für Evaluation ist sehr vielfältig und umfasst eine große Menge möglicher Vorgehensweisen. Eine abstrakte Definition, die alle potentiellen Möglichkeiten der Evaluation beinhaltet, ist heute kaum mehr möglich (vgl. Wottawa, Thierau 1998, S. 13).

Ein häufig gewählter Gegenstand von Evaluation in Deutschland ist seit Anfang der 1990er-Jahre die Lehre an Hochschulen. Hierzu existiert eine Vielzahl von theoretischen Arbeiten und empirischen Befunden (vgl. Becker-Richter u.a. 2002, S. 8 ff. und Kromrey 2003, S. 93 ff.). Eine derartige Dichte an Evaluationsprojekten ist im Bereich der Berufsausbildungen außerhalb von Hochschulen nicht gegeben. Die Qualität der Ausbildung wird hier häufig als selbstverständlich, eine Überprüfung der Qualität als verzichtbar angesehen. Die Nutzung von Erkenntnissen, Ergebnissen und Erfahrungen bisheriger Evaluationen und die Ausweitung von Evaluationsaktivitäten in den Bereich beruflicher Ausbildungsgänge der „mittleren Ebene“ könnten jedoch maßgeblich zur Optimierung dieser Ausbildungsgänge beitragen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Beginn eines umfangreichen Evaluationsvorhabens am Beispiel der Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung (EVA JFA) in Nordrhein-Westfalen (NRW). Im 2. Kapitel der Arbeit geht es um die Verortung des Projektes im Bezugsrahmen von Evaluationsaktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung. Nach einer Beschreibung des Begriffs, des Sinns und Zwecks von Evaluation werden verschiedene Evaluationsmodelle erläutert, die für das untersuchte Evaluationsvorhaben von Bedeutung sind. Die besonderen Aspekte der Evaluation im Bereich der Erwachsenenbildung werden kurz beleuchtet, danach speziell die Evaluation von Ausbildungsgängen erläutert.

Das 3. Kapitel der Arbeit ist dem konkreten Projekt EVA JFA gewidmet. Am Beispiel dieses Projektes wird der Beginn eines umfangreichen Evaluationsvorhabens in den Blick genommen. Dazu werden der Ablauf der Justizfachangestelltenausbildung (JFA-Ausbildung) mit ihren gesetzlichen Grundlagen beschrieben und die Gründe für eine Evaluation der JFA-Ausbildung dargestellt.

* Die vorliegende Arbeit wurde als abschließende Studienarbeit (Master) vom Autor an der Technischen Universität Kaiserslautern, Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung, im Fernstudium Erwachsenenbildung, am 22. Februar 2005 vorgelegt.

Im folgenden Abschnitt werden die Rahmenbedingungen betrachtet, die in der Justiz des Landes NRW geprägt sind durch umfassende Modernisierungsprozesse. Akzeptanzprobleme bei der Initiierung des Evaluationsprojektes und die Notwendigkeit, Zeit für Information, Kommunikation und Rollenklärungen vorzusehen, werden dargestellt.

Die letzten Abschnitte thematisieren die Konzeption, den Einsatz und die Anwendung von „offenen Fragebogen“ als Instrument zur „Erhellung“ des Untersuchungsgegenstandes auf unbekannte Seiten und Problemlagen. Die Ergebnisse der Befragung werden auf ihre Aussagekraft für die weitere Durchführung des Projektes hin untersucht, bevor im letzten Kapitel ein Ausblick auf den Fortgang des Projektes folgt.

2. Allgemeine Beschreibung von Evaluation in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel geht es zunächst um den Begriff sowie den Sinn und Zweck von Evaluation. Dabei ist zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch an Evaluation und der tatsächlichen Umsetzbarkeit der erforderlichen Maßnahmen streng zu unterscheiden. Anhand verschiedener Modelle von Evaluation werden unterschiedliche Methoden ihrer Anwendung erläutert. Das Spektrum an Evaluationsaktivitäten und die Bedeutung von Evaluation im Bereich der Erwachsenenbildung werden skizziert, um dann speziell die Evaluation von Ausbildungsgängen in der beruflichen Bildung in den Blick zu nehmen.

2.1 Begriff der Evaluation

Selbst wenn man Evaluation nur im Bereich von Bildung betrachtet, ergeben sich eine Fülle von Bedeutungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen. Das schlägt sich in der Literatur in einer Vielzahl von Definitionen nieder (vgl. Kromrey 2001, S. 105 – 107). In seinem weitesten Wortsinn beschreibt der Begriff den „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert“ (Wottawa, Thierau 1998, S. 9). Folglich lässt sich auch jegliches Bewerten im Alltag als Evaluation bezeichnen. Von Evaluation als einem wissenschaftlichen Verfahren wird dann gesprochen, wenn empirische Forschungsmethoden genutzt und die damit verbundenen wissenschaftlichen Standards eingehalten werden. Kromrey (2001, S. 105 – 107) nähert sich dem Begriff auf verschiedenen Begriffsebenen und betont, dass es sich um nachprüfbar Verfahren des Bewertens handele, die auf spezifische Sachverhalte, Programme, Maßnahmen oder Organisationen bezogen seien. Er unterscheidet verschiedene Begriffe der Evaluation nach unterschiedlichen Kontexten. Mit Evaluation kann der Prozess, das Design, aber auch das Ergebnis gemeint sein (a.a.O.). Entscheidend ist m.E., dass durch eine wissenschaftliche Fundierung der Evaluation die Bewertungskriterien offengelegt und dadurch die Folgerungen aus den Bewertungen für Dritte nachvollziehbar werden. In diesem Sinne leisten Evaluationen einen Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung von Urteilen und Entscheidungen.

Rindermann (2003, S. 233) sieht in der Verbindung von Methodik und Praxisorientierung das Kennzeichnende der Evaluationsforschung, denn es sollen „über einen Gegenstandsbereich der Praxis durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden“. Kromrey (2001, S. 113) schreibt sogar von einem „Primat der Praxis vor der Wissenschaft“. Vorrangiges Ziel der Evaluation sei es nicht, theoretische Erkenntnis voranzutreiben, sondern „Wissenschaft liefert hier (...) Handlungswissen für die Praxis.“ Im Zweifel habe der wissenschaftliche Anspruch auf Erkenntnisgewinn gegenüber den Funktions-

ansprüchen an die Evaluation zurückzutreten (vgl. Kromrey, a.a.O.). Auch Stamm (2003 b, S. 34) rückt die Unterscheidung der Evaluation „von der üblichen Bildungs- und Sozialforschung durch ihre Anwendungsorientierung und durch ein spezifisches Verwertungsinteresse der Entscheidungskader (...)“ in den Vordergrund.

Reischmann (2003, S. 28 – 30) grenzt daher Evaluation gegen Forschung ab: „Forschung sucht nach allgemeinen Erkenntnissen (...), Evaluation untersucht und bewertet einen speziellen und realen Fall“. Eine allgemein anerkannte Unterscheidung zwischen Evaluation und Evaluationsforschung hat sich nach Wottawa und Thierau (1998, S. 13) bisher jedoch nicht durchsetzen können.

Für die vorliegende Arbeit ist die Frage, ob Evaluation (auch) als Forschung bezeichnet werden kann oder sie im Sinne Reischmanns gegen diese abzugrenzen ist, nicht von wesentlicher Bedeutung. Wesentlich ist jedoch die Fokussierung auf den Praxisbezug der Evaluation.

Nach Reischmann (2003) handelt es sich um Evaluation, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- „Evaluation setzt die methodische Sammlung und zugängliche Dokumentation von Daten voraus.
- Evaluation macht wertende Aussagen auf der Grundlage begründeter Soll-Wert - oder Zielbeschreibungen.
- Evaluation zielt auf das Verstehen, Bewerten und Verbessern konkreter Praxismaßnahmen.“ (S. 28)

Seine Definition lautet: „Evaluation meint

1. das methodische Erfassen und
2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“

(Reischmann 2003, S. 18) Diese Definition wird in der vorliegenden Arbeit zugrundegelegt.

In Literatur und Praxis werden als verwandte Begriffe genannt: Erfolgskontrolle, Effizienzforschung, Begleitforschung, Wirkungskontrolle sowie Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung, Qualitätsprüfung, oder auch Benchmarking und Ranking. Diese werden teilweise synonym oder im Sinne einer spezialisierten Form von Evaluation und teilweise als verwandte Begriffe verwendet. Sowohl Stamm (2003 b, S. 33, 34) als auch Arnold (2000, S. 6, 7) erkennen in den neuen, vielfach der Ökonomie entstammenden Begriffen keine wirklich neuen Ansätze. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass „die Qualitätsdebatte (...) häufig in stärkerem Maße von Interessen (z.B. Einsparung) als von professionellen Ansprüchen geprägt (ist).“ (Arnold 2000, S. 6)

Qualität wird nach Arnold (2000, S. 13) dabei nicht als eine selbständige Beschaffenheit der Sache gesehen, sondern als Sollwert. Dies hat Qualitätssicherung mit Evaluation gemeinsam.

2.2 Sinn und Zweck von Evaluation und Rolle der Evaluierenden

Diekmann (2004, S. 33) bezeichnet es als Sinn und Zweck von Evaluation, die Wirksamkeit bzw. die Unwirksamkeit von Maßnahmen zu ermitteln. Es ist an dieser Stelle unerlässlich, auf die Rolle von Evaluationen im Spannungsfeld oft heterogener Interessen hinzuweisen. Nicht selten sollen Evaluationen dazu dienen, bereits getroffene Entscheidungen durch „Gefälligkeitsgutachten“ zu legitimieren. Oder es werden in einer Art vorausweisendem Gehorsam die Absichten der Auftraggeberin oder des Auftraggebers¹ in der Evaluationsmaßnahme berücksichtigt. Evaluation steht häufig im Spannungsfeld zwischen politischen und wissenschaftlichen Interessen (vgl. Diekmann 2004, S. 33, 34). Stamm (2003 b, S. 34) beschreibt zudem das Spannungsfeld, welches durch unterschiedliche Zweck- und Zielsetzungen der verschiedenen Beteiligungsgruppen an der Evaluation entsteht. Als vorrangiges Ziel der Evaluation wird von den Einen die Qualitätssicherung, von den Anderen die Kontrolle, von wieder Anderen die Profilierungsperspektive gesehen.

Die unterschiedlichen Selbst- und Fremdverständnisse von Evaluation sind nach Schwarz (2003, S. 216) als vier verschiedene Pole des Spannungsfeldes in jeder Evaluationsmaßnahme unterschiedlich ausgeprägt. Alle Evaluierenden befinden sich innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen Beratung, Forschung, Kontrolle und Verhandlung stets in einer Doppel- oder Mehrfachrolle und sollten sich „durch eine Rollenerklärung verorten und wissen, dass sie von anderen dort verortet werden.“ (Schwarz 2003, S. 217)

In vielen Fällen wird mit dem Begriff Evaluation nicht die Chance auf Verbesserung assoziiert. Viele „Betroffene“ sehen in der Evaluation eher die Kontrollfunktion, die als bedrohlich empfunden wird und weniger die Beratungs- oder Verhandlungsfunktion, die Möglichkeiten der professionellen Entwicklung eröffnen könnten. Ängste vor Kritik, schlechten Ergebnissen und persönlichen Konsequenzen mögen dabei eine Rolle spielen. Nicht der einzelne Auszubildende (Azubi), Lehrer oder Planer steht jedoch auf dem Prüfstand, sondern die pädagogische Maßnahme (vgl. Reischmann 2003, S. 33). Die Klärung und Darstellung der unterschiedlichen Rollen und der Blick nicht nur auf die Anwendung verschiedener Methoden, sondern auf eine verstärkte soziale Kompetenz der Evaluierenden ist wünschenswert. Evaluation nimmt Einfluss auf ihren Untersuchungsgegenstand und erfordert nicht in erster Linie die Anwendung technischer Verfahren, sondern die Auseinandersetzung in und mit der Praxis (vgl. Schwarz 2001, S. 219). Reischmann (2003, S. 262) fordert daher, Evaluation insbesondere als gemeinsame Bemühung

¹ Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit nur noch die männliche Form verwandt.

aller Beteiligten um Verbesserung zu verstehen, dies zu kommunizieren und in der Evaluationsmaßnahme alle Beteiligten möglichst vielfältig einzubinden. Diesbezüglich verweist er auf Patton (1997, S. 353, zitiert nach Reischmann 2003, S. 262), der vorschlägt, eine „evaluation task force“ zu bilden, in der eine Umgebung der Offenheit geschaffen werden kann, um Argwohn und Befürchtungen in Bezug auf die Evaluation zu reduzieren und Offenheit für unterschiedliche Interessen und Werte zu ermöglichen. Die Beratungs- und Verhandlungsrolle der Evaluierenden tritt hier in den Vordergrund, ihre soziale Kompetenz ist gefordert.

2.3 Evaluationsmodelle

Die vielfältigen Anwendungsbereiche und Einsatzspektren von Evaluationen und die Vielzahl von möglichen Vorgehensweisen habe ich in den vorgehenden Ausführungen bereits angedeutet. Dieser Vielfalt entsprechend wurden verschiedene Evaluationskonzepte oder -modelle entwickelt. Sie lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien einteilen: z.B. nach der Art der verwendeten Instrumente und Verfahren, nach ihrer Tiefenschärfe und nach der Herkunft der Evaluatoren, nach dem Gegenstand und dem Zeitpunkt der Evaluation.

Eine Einteilung nach den Kriterien: Gegenstand, Zeitpunkt, Herkunft der Evaluatoren und Bewertungsinstantz wird von Kromrey (2001, S. 117 ff.) vorgenommen. Diese Einteilung wurde von anderen Autoren mit geringfügigen Abwandlungen übernommen. Sie unterscheiden als Gegenstand die Implementations- und Wirkungsforschung. Jene bezieht sich auf die Einführung und Implementation von Maßnahmen und diese auf deren Wirkung. Bei der Einteilung nach dem Zeitpunkt und dem Zweck der Evaluation werden formative und summative Evaluationen unterschieden. Die formative Evaluation ist projektbegleitend und dient der Verbesserung laufender Projekte. Die summative Evaluation wird gegen Ende oder nach Abschluss eines Projektes oder Programmes durchgeführt mit dem Ziel, eine abschließende Bewertung abzugeben (vgl. Kromrey 2001, S. 118).

Die formative Evaluation dient als Informationsquelle zur Verbesserung von Bildungsprozessen. Sie will Schwächen und Fehler aufdecken und wirkt schon im Verlauf der Evaluation auf den Evaluationsgegenstand gestaltend oder formend ein. Ihre Schwäche ist, dass es schwer ist, ihre Resultate eindeutig zu bestimmen; ihre Stärke ist ihre hohe Praxisrelevanz (vgl. Kromrey a.a.O.).

Im Gegensatz dazu vermeidet die summative Evaluation eine Beeinflussung des Evaluationsgegenstandes. Sie ist auf ein zusammenfassendes Urteil nach Abschluss eines Projektes gerichtet (vgl. Kromrey a.a.O.).

Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Funktion der Evaluation trifft auch Reischmann (2003, S. 35), wobei er neben den beiden genannten Rollen eine eher indirekte Funktion von Evaluation erkennt: die reflexive Funktion. Damit benennt er den Effekt jeder Evaluation, „didaktische Maßnahmen aus einem ungewöhnlichen Winkel zu betrachten. Dies öffnet die Augen für didaktische Zusammenhänge, die man anders kaum in den Blick bekommt.“ (Reischmann 2003, S. 36) Die reflexive Wirkung dürfte allerdings nur dann zur Wirkung gelangen, wenn „Betroffene“ dafür offen sind und die Evaluation nicht als Kontrollinstrument empfinden (siehe Abschn. 2.2).

Die Einteilung nach der Herkunft der Evaluatoren unterscheidet zwischen einer Selbstevaluation, wenn die Evaluation von den Mitgliedern einer Institution selbst durchgeführt wird und einer Fremdevaluation. Kromrey (2001, S. 118) verwendet die Begriffe interne und externe Evaluation. Als Vorteile der internen Evaluation werden der problemlose Zugang und das tiefere Verständnis des Evaluationsgegenstandes und die ständige Präsenz der Evaluatoren gesehen. Als Nachteil ist die Gefahr mangelnder Professionalität und Objektivität zu nennen, die bei der externen Evaluation mit meist wissenschaftlichem Personal viel weniger besteht (vgl. Kromrey a.a.O.). Dies führt auch Reischmann (2003, S. 106, 107) als die jeweiligen Vor- und Nachteile der Selbst- und Fremdevaluation an. Er möchte jedoch Mut machen zu mehr Selbstevaluation, denn: „Nur wer im Bildungsfeld selbst engagiert ist, der kann auch erkennen, was wirklich wichtig ist.“ (Reischmann 2003, S. 106)

Die weitere Einteilungsmöglichkeit orientiert sich an den Bewertungsinstanzen. Hier lautet die Fragestellung, woher die Kriterien der Evaluation stammen, und wer Bewertungsinstanz ist. Setzt die Institution die Interventionsziele selbst fest oder wird dies auf evaluationsexterne Instanzen verlagert. Als eine Variante der zuletzt genannten Möglichkeit wird verschiedentlich die Befragung der Adressaten eines Programmes genannt. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es sich bei so erhobenen Einschätzungen nicht um Bewertungen im evaluationstechnischen Sinne handelt, sondern um Akzeptanzaussagen, so dass diesbezüglich auch von Akzeptanzforschung gesprochen wird (vgl. Kromrey 2001, S. 119). Wurster (2001) verwendet den Begriff Wertungsforschung und bemängelt, dass dieser vielfach der Gattungsbegriff Evaluation zuerkannt werde, obwohl sie nur einen Unterfall – neben der Wirkungsforschung – darstelle. Erstere hole „im Wege der Befragung Wertungen ein“, letztere versuche „mittels Messungen Wirkungen zu erfassen.“ (Wurster 2001) Der hohe Aufwand und die begrenzte Aussagefähigkeit der Wirkungsforschung erkläre „ihre relative Seltenheit und die Vorherrschaft der Wertungsabfrage.“ (a.a.O.)

Die dargestellten Einteilungen und Modelle vermitteln nur einen kurzen oberflächlichen Einblick in die Evaluationspraxis und -forschung. Einen vertieften Überblick über Evaluationsmodelle mit

theoretischer Analyse und einer Synopse bietet Stamm (2003 b, S. 114 ff.). Sie nimmt zunächst eine grobe Klassifizierung vor, indem sie zwischen traditionellen Modellen des empirisch-analytischen oder quantitativen Paradigmas, die den Standards der traditionellen wissenschaftlichen Forschung verpflichtet sind, und alternativen Modellen des (qualitativen) Paradigmas der Handlungsforschung differenziert (vgl. Stamm 2003 b, S. 48). Diese Einteilung lässt sich weiter verfeinern nach den Rollenbildern der Evaluatoren: „Evaluation als Faktensammlung, als Begutachtung, als Moderation und als Entwicklungshilfe.“ (Wottawa 1991, S. 154 ff., zitiert nach Stamm 2003 b, S. 49)

Eine ähnliche Grobklassifizierung ordnet Evaluationen wie folgt zu:

- Evaluationen mit grundlagenwissenschaftlichen Zielen (Forschungsparadigma),
- Evaluationen mit dem Ziel der Erfolgskontrolle (Kontrollparadigma),
- Evaluationen als Bestandteil des Entwicklungsprozesses (Entwicklungsparadigma)

(vgl. Chelimsky 1997, S. 100 ff, zitiert nach Kromrey 2001, S. 113 ff.). Wenn auch ein Evaluationsprojekt aufgrund seiner Ziele eindeutig einem genannten Paradigma zugeordnet werden kann – was in der Praxis sicher nicht immer eindeutig der Fall sein dürfte –, so befinden sich die Evaluationen aufgrund unterschiedlicher (Selbst- und) Fremdverständnisse gleichwohl in dem in Abschnitt 2.2 erwähnten Spannungsfeld zwischen Beratung, Forschung, Kontrolle und Verhandlung.

Es lassen sich einige Merkmale finden, die das qualitative Paradigma nach Stamm und das Entwicklungsparadigma nach Chelimsky gemeinsam haben. Im Vordergrund steht nicht die Falsifikation, sondern die Ermittlung von Handlungsalternativen zur Lösung von Problemen. Die Unterteilung in Evaluatoren und Evaluerte wird zunehmend verwischt, alle Beteiligten arbeiten gemeinsam an dem Ziel der Verbesserung des (Bildungs-) Prozesses.

Nicht wertneutrale Forschung, sondern nachvollziehbare Wertungen sind gefordert. Als Gütekriterium stehen nicht Validität, Reliabilität und Objektivität, sondern Kommunikation, Intervention und Relevanz im Vordergrund (vgl. Stockmann 2003, S. 5 ff.). Auch Beywl (1999, S. 158) hat mit seinem Modell der responsiven Evaluation die Kontextgebundenheit der Evaluationsstrategie betont und rückt eine partizipative Vorgehensweise in den Mittelpunkt.

Das Gesamtprojekt EVA JFA dürfte eher formativen Charakter haben. Es stellt eine Mischung von Selbst- und Fremdevaluation dar, da die Fachhochschule für Rechtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen (FHR) an der Ausbildung der JFA keinen Anteil hat und das Projekt im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit weisungsunabhängig ausführt. Andererseits sind jedoch einzelne Evaluatoren gleichzeitig am Ausbildungszentrum der Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen (AZJ) tätig und nehmen dort Aufgaben im Rahmen der Ausbildung der JFA-Azubis

wahr. Eine eindeutige Zuordnung des Gesamtprojektes zum quantitativen oder qualitativen Paradigma nach Stamm (2003 b, S. 48) ist ebenfalls nicht möglich. Im Rahmen der verschiedenen Einzelstudien des Projektes EVA JFA (vgl. FHR NRW 2004, S. 20) werden jeweils unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen.

Wesentliche Kriterien für die Zuordnung sind darüber hinaus das Selbstverständnis der Evaluatoren und die Rollenerwartungen an sie. Darauf soll in Abschnitt 3.4.1 kurz eingegangen werden. Im Folgenden werden das Erwachsenenbild als wichtige Orientierung für Evaluatoren und die Evaluation als Instrument der Erwachsenenbildung näher betrachtet.

2.4 Evaluation in der Erwachsenenbildung

Mit Evaluation werden in der Erwachsenenbildung häufig Kursbeurteilungen durch Teilnehmer und Kursleiter, die der Erhebung subjektiver Einschätzungen dienen, in Verbindung gebracht. Diese Art von Evaluation ist insbesondere in der Weiterbildung vorherrschend. Kursbeurteilungen sind wegen ihrer Transparenzfunktion aus lernpsychologischen und gesellschaftspolitischen Gründen in der Erwachsenenbildung verbreitet. Die immer größer werdende Bedeutung der Evaluation in pädagogischen Bereichen betrifft auch die Erwachsenenbildung. Der praktische Nutzen wird hier in der Planungs- und Entscheidungshilfe für pädagogische Maßnahmen gesehen. Als weitere Ursache für die steigende Bedeutung der Evaluation lassen sich die Ausweitung der sozialwissenschaftlich-empirischen Methodologie, die Verknappung finanzieller Ressourcen, oder auch der Trend (oder der Zwang?) zur Einführung von Qualitätssicherungssystemen und Zertifizierungen nennen (vgl. Jagenlauf 2001, S. 106).

In der betrieblichen Weiterbildung herrschten nach Arnold (1996, S. 223, 224) betriebswirtschaftliche Zugänge zum Problem der Erfolgskontrolle vor. Erfolgskontrolle, Evaluation oder Erfolgssteuerung betrieblicher Weiterbildung wurden danach eher mit Kennzahlen und ökonomischen Determinanten in Verbindung gebracht. Diese Sichtweise ist im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung anzutreffen. Wie bereits im Abschnitt 2.1 ausgeführt, stehen in der Qualitätsdebatte häufig Interessen (z.B. Einsparung) im Vordergrund (vgl. Arnold 2000, S. 6). Auch für den Bereich der Hochschulen sehen Fuchs und Reuter (2000) die Debatte um Qualitätssicherung geprägt von „der sich öffnenden Schere zwischen steigenden Studentenzahlen und zurückgehenden öffentlichen Mitteln“ (S. 122).

Mittlerweile ist jedoch – und ich beziehe mich wieder beispielhaft auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung – eine Entwicklung von vorprofessionellen Formen der Weiterbildung hin zu professioneller, entwicklungsorientierter Weiterbildung erkennbar, die dazu führt, dass auch in der Evaluation nicht mehr Erfolgskontrolle im Vordergrund steht, sondern Erfolgssensibili-

sierung. Dazu gehört, dass bei allen am Bildungsprozess Beteiligten ein Erfolgsbewusstsein gefördert wird, Fremdorganisation zunehmend der Selbstorganisation weicht und die Zuständigkeiten dezentralisiert werden (vgl. Arnold 2000, S. 47, 48). Zwei wichtige Aspekte der Qualitätssicherung, die auch für Evaluationen eine wesentliche Bedeutung haben, sind nach Arnold (2000) zu berücksichtigen: Das lernende Subjekt und das Produkt „Bildung“ sind nicht ohne Weiteres vom Aneignungsprozess losgelöst zu betrachten. Die Lernenden sind selbst an der Qualitätserstellung beteiligt. Des Weiteren können Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht – wie es einfache Input-Output-Modelle suggerieren – „in die Köpfe transportiert“ werden. Eine Didaktik, die die Selbsterschließung von Wissen ermöglicht, die Eigenaktivität der Lernenden fördert, ist gefragt. Also darf sowohl in der Qualitätssicherung, als auch in der Evaluation nicht nur das „Endprodukt“ betrachtet werden, sondern die didaktische Gestaltung des gesamten Bildungsprozesses ist in den Blick zu nehmen (vgl. Arnold 2000, S. 13).

Damit verändert sich die Perspektive für Evaluation in der Erwachsenenbildung. Wird Evaluation als andragogisches Handeln verstanden und nicht als von außen vorgegebenes Kontrollinstrument, dann ist es wichtig, sich die eigenen Vorstellungen über erwachsene Lerner, über die Richtung der Erwachsenenbildungsarbeit und über Werte und Ziele, an denen sich die Bildungsmaßnahmen orientieren, klar zu machen (vgl. Reischmann 2003, S. 87). „Evaluation zwingt zur Klärung der Ziele von Bildungsmaßnahmen. Und trägt damit zu einer besseren – der Lern- und Lebenssituation von Erwachsenen angemesseneren – Inhaltsauswahl bei.“ (Reischmann 2003, S. 261)

Wenn unser Erwachsenenbild an der Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit von Erwachsenen orientiert ist, dann darf Evaluation nicht unvorbereitet und unerklärt fremde Maßstäbe anlegen, sondern muss den Beteiligten Mitwirkungsmöglichkeiten einräumen und möglichst transparent gestaltet sein. Evaluation wird dann als didaktisches Handeln verstanden, welches nach besserem Verständnis und besseren Gestaltungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildungsveranstaltungen – sei es im Rahmen von Weiterbildung oder Ausbildung – strebt. Die Funktion der Evaluation orientiert sich also daran, Bildungsangebote auf ihre Qualität zu prüfen, im Lernprozess Lernhilfe zu sein und die Beteiligten so weit wie möglich einzubeziehen. Evaluation sollte als gemeinsames Bemühen verstanden werden (vgl. Reischmann 2003, S. 87-89).

Evaluation ist Teil des didaktischen Regelkreises. Am Ende einer Maßnahme stellt Evaluation fest, ob die gesteckten Ziele erreicht sind. Sie liefert damit Informationen für den Anbieter, die Lerner, die Lehrer etc., die in neue Maßnahmen und Entscheidungen einfließen. Evaluation verbessert das didaktische Handeln und Denken, indem immer mehr empirisch geprüftes

Wissen zur Verfügung gestellt wird und herkömmliches lineares Denken zugunsten eines vernetzten Denkens, einer Regelkreisvorstellung aufgegeben wird (vgl. Reischmann 2003, S.262).

Arnold u.a. (2000, S. 10) messen in ihrem Forschungsmemorandum der Evaluation als einer komplexen Methode der Bedarfserschließung eine wachsende Bedeutung zu, da „Formen nachfrageorientierter und kooperativer Bildungsplanung und -beratung (...) voraussichtlich zunehmen“ würden, so ihre Einschätzung.

2.5 Evaluation im Bereich beruflicher Ausbildung

Das BIBB führt seit längerem Evaluationen im Bereich von Berufsausbildungen durch „und ragt damit im Bereich der beruflichen Bildung, in dem Evaluation im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen insgesamt eine eher untergeordnete Rolle spielt, hervor.“ (Stockmann 2003, S. 7) Allerdings bemängelt Stockmann (a.a.O.), dass das BIBB das vorhandene Methodenspektrum zu wenig nutze und hauptsächlich Moment- und Querschnittbetrachtungen zum Einsatz gelangten. „Die können in den meisten Fällen jedoch kaum etwas über Ursache-Wirkungszusammenhänge aussagen.“ (a.a.O.) Solche Aussagen sollen im Rahmen des Projektes EVA JFA dadurch ermöglicht werden, dass ein vollständiger Einstellungsjahrgang von der Einstellung bis zum Eintritt in das Berufsleben mit Evaluationen im Sinne einer Längsschnittstudie begleitet wird.

Evaluationen im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des BIBB münden in erster Linie in begründete Empfehlungen für die Berufsbildungspolitik ein. So gehören zum Aufgabenfeld des BIBB die Evaluation von Förderprogrammen, von neuen handlungsorientierten Prüfungsformen, von Prüfungsvorschriften und von Ausbildungsordnungen (vgl. Brosi 2003, S. 4, 5). Der herausragende Stellenwert der Evaluationen von Berufsausbildungen, Ausbildungsordnungen und Prüfungsordnungen liegt vor allem auch darin begründet, dass „die Modernisierung der Ausbildungsordnungen ein ungeahntes Tempo erreicht hat“ (Brosi 2004, S. 156). Die Veröffentlichungen des BIBB lassen zur Zeit eine Konzentration der Evaluationen auf dieses Themenfeld erkennen. Beispielhaft seien hier die Abschlussberichte zur Evaluation der Büroberufe von Filger (2001), Stiller (2001) und Stöhr (2001) genannt. Zentrale Fragestellungen dieser Evaluationen waren:

- Sind die Intentionen der Neuordnung der betrieblichen und schulischen Ausbildung in den Prüfungen umgesetzt?
- Sind die Intentionen der Neuordnung der betrieblichen und schulischen Ausbildung in der Praxis der Ausbildung umgesetzt?
- Sind Ausbildungsordnungen anforderungsgerecht gestaltet?

Zu bedenken ist, dass das BIBB aufgrund seines gesetzlichen Auftrages als zentrales Bindeglied zwischen allen an der Berufsausbildung Beteiligten und bezogen auf alle anerkannten Ausbildungen im dualen System tätig ist. Evaluationen, die alle Berufsausbildungen in ihrer ganzen Bandbreite in regelmäßigen Abständen berücksichtigen, sind daher vom BIBB nicht zu leisten. Im Bereich der beruflichen Bildung für den öffentlichen Dienst wird die Zusammenarbeit der Arbeitgeber mit dem BIBB dadurch erschwert, dass die Zuständigkeiten im öffentlichen Dienst breit gestreut sind. Der öffentliche Dienst ist zudem als Arbeitgeber in den Gremien des BIBB bisher nicht vertreten. Die Interessenwahrnehmung im BIBB für Ausbildungsgänge im öffentlichen Dienst ist damit gegenüber der in der privaten Wirtschaft geschwächt (vgl. Elsner 2004, S. 181).

Als weitere Akteure im Bereich der Evaluation von Berufsausbildung können die pädagogischen Landesinstitute genannt werden. Da diese jeweils zum Zuständigkeitsbereich der einzelnen Länder gehören und den dortigen Kultus- oder Schulministerien nachgeordnet sind, sind ihre Forschungs- und Tätigkeitsfelder sehr unterschiedlich. Sie konzentrieren sich stärker auf schul- und unterrichtsspezifische Probleme, als sich generellen ausbildungsbezogenen Themen zu widmen (vgl. Zöllner 2004, S. 90).

Sowohl das BIBB, als auch die pädagogischen Landesinstitute und Institute freier Trägerschaften sind – neben dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE – in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vertreten. Die AG BFN hat es sich zum Ziel gesetzt, die informationelle Infrastruktur für die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern. Die umfangreichen Veröffentlichungen der AG BFN im Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung für Expertinnen und Experten (KIBB)² lassen erkennen, dass vielfältige Aktivitäten im Bereich der Berufsbildungsforschung betrieben werden und dokumentiert sind. Auch hier ist jedoch, wie oben bereits für das BIBB und die Landesinstitute dargestellt, erkennbar, dass die Aktivitäten sich eher auf Empfehlungen für die Berufsbildungspolitik, auf spezielle Themenbereiche wie z.B. Berufsschulunterricht oder auf Querschnittbetrachtungen beziehen. Umfangreiche Evaluationsprojekte, die als Längsschnittuntersuchungen eines Ausbildungsganges unter Nutzung möglichst vielfältiger Methoden angelegt sind, sind dort nicht beschrieben.

Genau das ist mit dem Evaluationsprojekt EVA JFA jedoch beabsichtigt. Es versteht sich als sinnvolle Ergänzung der Evaluationsaktivitäten auf dem Feld der Berufsausbildungen im öffentlichen Dienst. Mit der Initiierung dieses Projektes beschäftige ich mich im folgenden Kapitel näher.

² vgl. online – URL <http://www.kibb.de>, Zugriff: 1. Januar 2005

3. Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung in NRW

In diesem Kapitel sollen insbesondere die Gründe für das Projekt und die Probleme und Besonderheiten beim Start des Projektes einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Zunächst werden jedoch die gesetzlichen Grundlagen und Ziele der Ausbildung aufgezeigt, der Ausbildungsablauf kurz beschrieben, sowie die Rahmenbedingungen des Projektes dargelegt. Eine zentrale Rolle für den Beginn des Projektes nahm die Arbeit mit „offenen Fragebogen“ ein. Deren Bedeutung für den Beginn des Projektes wird in diesem Kapitel ebenfalls erläutert.

3.1 Justizfachangestelltenausbildung

Die JFA-Ausbildung ist eine Ausbildung im „dualen System“ mit dem Lernort „Betrieb“ (Direktoren der Amtsgerichte, kurz: Ausbildungsgerichte) (zur Zeit 67 Gerichte in NRW). Den weiteren Lernort bilden die Berufsschulen, die in NRW Berufskollegs genannt werden und für Berufsausbildungen im dualen System den Bildungsgang „Berufsschule“ neben anderen Bildungsgängen führen. Zur Zeit haben zwölf Berufskollegs in NRW Fachklassen für JFA-Azubis eingerichtet.

3.1.1 Gesetzliche Grundlagen und Ziele der Ausbildung

Der Beruf „Justizfachangestellter / Justizfachangestellte“ (JFA) ist ein bundesweit staatlich anerkannter Ausbildungsberuf gem. § 25 BBiG (vgl. BMJ, BMBF 1969 – 2003). Aufgrund dieser Vorschrift ist die entsprechende Verordnung über die Berufsausbildung (Ausbildungsordnung – AO) im Jahre 1998 erlassen worden (vgl. BMJ 1998, S. 195 - 202). In der AO sind Regelungen getroffen über die Ausbildungsdauer, die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild), sie enthält eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung (Ausbildungsrahmenplan) und legt die Prüfungsanforderungen fest. Das Ausbildungsberufsbild ist in § 3 AO (vgl. BIBB 1998, S. 15) (siehe Anlage I) aufgeführt; es gibt die Ausbildungsinhalte zusammengefasst wieder. Im Ausbildungsprofil (vgl. BIBB 1998, S. 11) (siehe Anlage I) sind die angestrebten beruflichen Fähigkeiten aufgeführt. In Ergänzung des Ausbildungsrahmenplans ist vom Präsidenten des Oberlandesgerichts (POLG) Hamm ein Vorschlag für die örtlichen Ausbildungspläne mit „Empfehlungen zur inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung der Ausbildung“ (POLG Hamm o.J.) herausgegeben worden. In ihnen kann der zeitliche und örtliche Ablauf der Ausbildung bezogen auf die Besonderheiten des einzelnen Ausbildungsgerichts geregelt werden.

Für den Berufsschulunterricht gilt der als Vorschlag für die Länder erlassene Rahmenlehrplan (vgl. BIBB 1998, S. 68 ff.) in NRW nicht, da in NRW ein eigener Rahmenlehrplan nebst Erläuterungen eingeführt ist (vgl. MSJK NRW 2005). Beide stimmen im Wesentlichen überein.

Ausgangspunkt für das Ziel einer Berufsausbildung ist zunächst § 1 Abs. 2 BBiG (BMJ, BMBF 1969 – 2003): „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Die berufliche Grundbildung soll Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse vermitteln, die die Grundlage für die berufliche Fachbildung mit berufsspezifischen Inhalten darstellen und gleichzeitig den Zugang zu mehreren Berufen eröffnen und so zur horizontalen Mobilität beitragen soll. Auch die allgemeine Bildung soll in ihrem Rahmen fortgeführt werden (vgl. Braun u.a. 2004, S. 10, 11).

Im Rahmen der beruflichen Handlungsfähigkeit sollen die in der sachlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans gem. § 4 AO (BIBB 1998, S. 16) lernzielorientiert aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden. Die Auszubildenden sollen zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren qualifizierter Tätigkeiten im Sinne des § 1 Abs. 2 BBiG (BMJ, BMBF 1969 – 2003) befähigt werden. „Die Ausbildung zielt auf die integrative Vermittlung fachlicher und fachübergreifender Qualifikationen.“ (BIBB 1998, S. 10).

Die Berufsschule hat im Rahmen der Ausbildung das Ziel, „einen Beitrag zur Vermittlung einer Berufsfähigkeit zu leisten, in der die erforderliche Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbunden ist.“ (Arnold, Münch 2000, S. 88) Es werden berufsbezogene Fächer (Allgemeine Wirtschaftslehre, Recht und Datenverarbeitung / Textverarbeitung) und allgemeinbildende Fächer (Deutsch, Sport, Religion) unterrichtet. Die Berufsschule soll „die stärker auf die Vermittlung konkret verwendbarer Kenntnisse und Fähigkeiten bezogene Ausbildung beim Ausbildungsgericht ergänzen und erweitern. Gleichzeitig soll sie u.a. die berufliche Flexibilität der Jugendlichen entwickeln und ihre Bereitschaft zur eigenen Fort- und Weiterbildung fördern.“ (a.a.O.)

3.1.2 Beschreibung des Ausbildungsablaufs

Verantwortlich für die gesamte Ausbildung ist der Direktor des Amtsgerichts (Ausbildungsgericht), welcher als Ausbildender den Ausbildungsvertrag geschlossen hat. Die Ausbildungsdauer beträgt gem. § 2 AO (BIBB 1998, S. 14) drei Jahre, wobei in NRW fast nur Personen mit Fachoberschulreife eingestellt werden, bei denen die Ausbildungsdauer regelmäßig auf 2 ½ Jahre verkürzt wird.

AO nebst Ausbildungsrahmenplan und Ausbildungsplan (für den Lernort Gericht) und Rahmenlehrplan (für den Lernort Berufsschule) sind sachlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. Allerdings sind sie sowohl in zeitlicher als auch in sachlicher Hinsicht so offen gehalten, dass Besonderheiten vor Ort berücksichtigt werden können (und müssen). Bei einem kleinen Ausbildungsgericht ist es z. B. erforderlich, die Azubis zur Ableistung der praktischen Ausbildung in Insolvenz- und Handelsregisterangelegenheiten einem anderen Gericht zuzuweisen, da diese Aufgaben von dem Ausbildungsgericht nicht wahrgenommen werden. Der Ausbilder des kleinen Gerichts, der zur Hälfte seiner Arbeitszeit auch noch Geschäftsstellentätigkeiten ausübt, unterrichtet möglicherweise nur zwei Azubis gleichzeitig, wohingegen der Ausbilder eines großen Ausbildungsgerichts, der mit seiner vollen Arbeitszeit als Ausbilder tätig ist, möglicherweise 20 Azubis in Fachkunde zu unterrichten hat. Eine Feinabstimmung zwischen den Lernorten kann also nur in einer Kooperation zwischen Berufsschulen und Ausbildungsgerichten erfolgen. Dies geschieht örtlich unterschiedlich, z. B. in Form von regelmäßig stattfindenden Bildungsgangkonferenzen oder persönlichen Absprachen zwischen Ausbildern und Fachlehrern.

Berufsschulunterricht findet regelmäßig an zwei Tagen in der Woche statt, so dass für die Ausbildung an den Ausbildungsgerichten regelmäßig drei Tage in der Woche verbleiben. Wöchentlich sind mindestens je drei Zeitstunden Textverarbeitung und Fachkunde (Fachtheorie) durch die Ausbilder zu unterrichten. Für die praktische Ausbildung (Fachpraxis) werden die Azubis regelmäßig den Serviceeinheiten des Ausbildungsgerichtes zugewiesen (Praxisausbilder der Ausbildungsabteilungen). Auch die praktische Ausbildung ist nach dem Ausbildungsplan inhaltlich und zeitlich mit dem Berufsschulunterricht und mit dem theoretischen Unterricht im ausbildenden Gericht (Fachkunde und Textverarbeitung) abzustimmen.

3.2 Gründe für eine Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung

Nach dem Bericht des Justizministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen (JM NRW) an den Landtag „sind die Weichen für eine wirksame Sicherung der personellen Qualität der Landesjustiz in erster Linie in den Bereichen Ausbildung, Fort-/Weiterbildung und Personalentwicklung zu stellen. Die für jeden dieser Bereiche entwickelten Ziele und konzeptionellen Vorgaben sind fortlaufend auf ihren Einklang mit den tatsächlichen Anforderungen der beruflichen Praxis hin zu überprüfen und erforderlichenfalls zu aktualisieren. (...) Eine Ausbildung auf hohem Niveau ist das ‘A und O’ jeder dauerhaften personellen Qualitätssicherung.“ (JM NRW 2002, S. 1 - 3)

In früheren Zeiten beschränkte sich die Qualitätssicherung im Bereich der (justizinternen) Ausbildungen auf die Vorlage von Berichten, in denen die Notenverteilung der Lehrgangszeugnisse und Abschlussprüfungen dargestellt, ein Vergleich mit der Benotung vorher durchgeführter Lehrgänge und Abschlussprüfungen angestellt und dargelegt wurde, ob sämtliche nach den

Lehrplänen geforderten Inhalte im Unterricht behandelt waren. Dieses sehr schnell zur Routine gewordene System ist zunächst im Bereich der Ausbildungs- und Studiengänge an der FHR durch Evaluationen ergänzt und teilweise ersetzt worden. Diese beschränkten sich jedoch weitestgehend auf die Durchführung von Lehrevaluationen. Seit der organisatorischen Angliederung des AZJ an die FHR ab dem 1. Dezember 2003 kommen auch bei den Ausbildungsgängen am AZJ Lehrevaluationen zum Einsatz. Im Bereich der Ausbildung der JFA sind Evaluationen auf breiter Basis bisher nicht durchgeführt worden. Aus Sicht der für die Ausbildung zuständigen Abteilung des JM NRW war eine Evaluation der JFA-Ausbildung eine Konsequenz aus den Forderungen des Berichts an den Landtag (vgl. JM NRW 2002). Aber auch andere Gründe ließen eine Evaluation angezeigt erscheinen. Die JFA-Ausbildung war erst zum 1. August 1998 als neu geordneter Ausbildungsberuf initiiert worden, so dass nach der „Anlaufphase“ eine Bestandsaufnahme des bisher Erreichten und die Qualitätssicherung und -verbesserung der JFA-Ausbildung gefordert sind.

Des Weiteren wurde im Jahre 2003 eine Konzentration der justizinternen Ausbildungen im Beamtenverhältnis am Standort der FHR durch organisatorische Angliederung des AZJ vollzogen (s.o.). In all diesen Ausbildungen waren Erneuerungsprozesse angestoßen oder schon vollendet, die Ausbildung der Beamten des mittleren Justizdienstes wurde vollständig neu geordnet und zwar dahingehend, dass ab dem 1. November 2005 nur noch geprüfte Justizfachangestellte für einen dann verkürzten Vorbereitungsdienst in die mittlere Beamtenlaufbahn zugelassen werden.

Im Rahmen der Neukonzeption des verkürzten Vorbereitungsdienstes ergab sich die Frage, von welchem Ausbildungsstand bei geprüften JFA ausgegangen werden kann. Diesbezüglich lagen dem JM NRW ausschließlich positive Berichte vor, dagegen wurde aus der Justizpraxis zum Teil massive Kritik an der Ausbildung der JFA geäußert.

3.3 Rahmenbedingungen

Die Ansprüche an die Justiz in NRW sind geprägt von der Forderung, immer mehr Aufgaben mit immer weniger Personal auf gleichwohl hohem Niveau zu erledigen. Wie der gesamte Öffentliche Dienst befindet sich auch die Justiz in einem umfassenden Modernisierungsprozess, der geprägt ist durch die Einführung der Neuen Steuerungsmodelle und der Umstellung auf moderne Verwaltungsorganisation mit verstärkter Bürger- und Serviceorientierung, Dezentralisierung, Leitbildorientierung und weitgehender Umstellung auf IT-gestützte Gerichts- und Verwaltungsabläufe (vgl. Elsner 2004, S. 7 ff.). Ohne die Bediensteten als wichtigstes Potenzial einer entwicklungsfähigen Justiz sind die gesamten Veränderungen nicht zu meistern. Im Bericht an den Landtag verweist das Justizministerium daher – wie bereits im Abschnitt 3.2 dargelegt – auf die

besondere Bedeutung eines Qualitätssicherungskonzeptes unter anderem im Bereich der Ausbildung (vgl. JM NRW 2002, S. 1 ff.).

Zur Qualitätssicherung in der Ausbildung ist Evaluation sinnvoll und nötig – wie das Becker-Richter u.a. (2002, S. 13) für den Bereich von Studium und Lehre als weitgehend unbestritten herausstellen. Diese Notwendigkeit wird von dem für die Ausbildung zuständigen Referat des JM NRW selbstverständlich gesehen – die Gründe für die Evaluation sind in Abschnitt 3.2 genannt. Fraglich ist jedoch, ob auch die von der Evaluation „Betroffenen“ (oder besser: die Beteiligten) dies erkennen (können und wollen). Vielfach löst allein der Begriff Evaluation Angst aus: Angst vor Kritik, vor schlechten Ergebnissen, vor Konsequenzen. Evaluation wird assoziiert mit Disziplinierung, Unterordnung, Konkurrenz (vgl. Reischmann 2003, S. 33, 82). Wottawa und Thierau (1998) beschreiben dies als „Bereitschaft, sich zu Zwecken der Verbesserung des bestehenden Verhaltens (...) dem Risiko des Scheiterns (...) auszusetzen“ (S. 24). Diese Rahmenbedingungen bezeichnen Becker-Richter u.a. (2002) als Akzeptanzproblem und stellen eine zweite Rahmenbedingung heraus, die den Arbeitsaufwand, der meist zusätzlich bewältigt werden muss, betrifft (S. 13, 14).

In den genannten Zusammenhängen ist mehr und mehr die Forschungskompetenz der FHR genutzt worden. Die Initiierung von IT-Projekten und ihre Begleitung in der Praxis, die Untersuchung der Rechtsantragsstellen und die Bürger- und Anwaltsbefragung seien hier beispielhaft genannt. Einerseits führt die FHR Forschungsaufgaben durch, die im Rahmen des § 3 Abs. 5 FHGöD (Landesregierung NRW 1984, 2003) enger mit ihren Lehraufgaben zusammenhängen, andererseits sind und werden ihr Forschungsaufgaben gem. § 3 Abs. 5 und 10 FHGöD (a.a.O.) übertragen, die nicht unmittelbar die Lehre der FHR betreffen (vgl. JM NRW 2002, S. 19, 20). Dazu gehört das Evaluationsvorhaben EVA JFA, so dass die Erfahrungen der FHR im Bereich der Forschung und Ausbildung für einen anderen Ausbildungsgang in der Justiz genutzt werden können (vgl. JM NRW 2002, S. 37).

Die Projektgruppe EVA JFA der FHR konnte das Akzeptanzproblem als eine wichtige Rahmenbedingung (s.o.) ebenfalls als ein Problem bei der Initiierung des Projektes EVA JFA ausmachen. Vor der Beauftragung der FHR durch das JM NRW fand eine gemeinsame Besprechung mit Vertretern der POLG, des MSJK NRW, der Gewerkschaften und des Hauptpersonalrates statt. Die erwarteten Widerstände gegen das Projekt blieben vollständig aus, im Gegenteil ergab sich eine außerordentlich konstruktive Diskussion, in der die Notwendigkeit des Projektes von Anfang an in keiner Weise in Frage gestellt wurde. Dasselbe galt für die erste Zusammenkunft des „Beratungsteams“ welches nach Nr. 6 des Konzeptes EVA JFA (FHR NRW 2004, S. 33) (siehe Anlage II) der Projektgruppe EVA JFA in allen Fragen der Ausbildung und zwecks Abstimmung von Maßnahmen, Instrumenten und Vorgehensweisen im Rahmen des Projektes

zur Seite stehen soll – angelehnt an eine „evaluation task force“, wie sie Patton (1997, S. 353 zitiert nach Reischmann 2003, S. 262) vorschlägt.

Erst die Information, dass bei einer Vielzahl von Berufsschullehrern bereits helle Aufregung herrsche, ließ aufhorchen: Es kursierte das Gerücht, dass die Projektgruppe unangekündigt bei Berufsschulen Unterrichtsbesuche durchführen wolle. Mit den Berufsschullehrern hatte es bis dahin jedoch keine Gespräche gegeben, lediglich eine zweiseitige Grundinformation war verteilt worden, in der Unterrichtsbesuche aber nicht erwähnt waren.

Im Oktober 2004 fanden in der FHR Seminare für Ausbilder der JFA-Azubis statt. 68 von den insgesamt 102 Ausbildern in NRW nahmen daran teil, so dass die Projektgruppe die Gelegenheit nutzte, das Projekt EVA JFA umfassend vorzustellen und Gelegenheit zur Diskussion gab. In diesem Rahmen wurde vereinzelt die Meinung geäußert, dass das Projekt nur dazu diene, die JFA-Ausbildung vollständig abzuschaffen oder jedenfalls stark einzuschränken. Auch resignierte Stimmen, wie „das bringt doch sowieso nichts“, waren zu hören.

3.4 Beginn des Projektes

Nachdem das JM NRW Interesse an einer Evaluation der JFA-Ausbildung bekundet hatte, wurden seitens der FHR in einer Besprechung mit dem JM NRW Vorschläge für mögliche Evaluationsprojekte unterbreitet. Es wurde vorgeschlagen, unter Verwendung vieler verschiedener Methoden und Instrumente einen gesamten Auszubildendenjahrgang von der Einstellung bis nach den Abschlussprüfungen mit Evaluationen zu begleiten, um so ein umfassendes Bild der gesamten Ausbildung zu erhalten. Dem entsprechend galt es innerhalb kürzester Zeit neben den Lehraufgaben ein Konzept zu erarbeiten, das für die Beteiligten neu war, weil es bisher an der FHR keine vergleichbaren Projekte gab. Anhand des Konzeptes „Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung“ (EVA JFA) vom 7. Juni 2004 (vgl. FHR NRW 2004) – siehe auszugsweise Wiedergabe in Anlage II – erteilte das JM NRW den Auftrag zur Durchführung dieses umfassenden Evaluationsprojektes.

3.4.1 Erwartungen und Rollenklärung

Im Abschnitt 3.3 (s.o.) wurde dargelegt, dass dem Akzeptanzproblem besondere Bedeutung zukommt. Die dort geschilderte Aufregung bei den Berufsschullehrern zeugte von einer nicht optimalen Information und Kommunikation zu Beginn des Projektes. Auch die von Schwarz (2003, S. 217) dargelegten Spannungsfelder und die von ihm geforderten Rollenklärungen der Evaluierenden (siehe Abschnitt 2.2) sind im Projekt EVA JFA zu Beginn nicht angemessen berücksichtigt worden. Zwar ist mit dem Beratungsteam die Einbindung verschiedener Interessen-

gruppen geglückt, jedoch muss die Kommunikation und Information mit allen Beteiligten noch verbessert werden.

Der Zeitbedarf für Informationsbesuche und -veranstaltungen wurde vom Projektteam unterschätzt. Des Weiteren führten die schon zu Beginn von verschiedener Seite spürbaren hohen Erwartungen dazu, dass möglichst zügig mit dem Einsatz erster Evaluationsschritte begonnen werden musste und auch aus diesem Grunde die Zeit für Information und Kommunikation knapp wurde. Der Beratungs- und Verhandlungsrolle (siehe Abschnitt 2.2) muss im Projektteam mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Darüber hinaus fehlte auch die Zeit, um innerhalb des Evaluationsteams ein gemeinsames Selbstverständnis und Rollenklärungen vorzunehmen. Die unterschiedliche „Herkunft“ der Evaluatoren und die nicht geklärten Erwartungen und Selbstverständnisse führten zu Spannungen, die nach und nach geklärt wurden und noch weiterer Klärung bedürfen.

Dies zeigt, wie wichtig und notwendig die Einplanung ausreichender Zeiträume zu Beginn eines Evaluationsprojektes ist. In dieser Phase muss die Herstellung von Akzeptanz bei allen Beteiligten und die eindeutige zeitliche Planung mit Festlegung der erforderlichen Termine hohe Priorität haben. Vorher hat eine eindeutige Klärung der Rollen, Aufgaben und Kompetenzen aller Mitglieder des Evaluationsteams zu erfolgen.

3.4.2 Annäherung an die Thematik mit „offenen Fragebogen“

Bei der Evaluation der JFA-Ausbildung handelt es sich um ein sehr umfangreiches Projekt mit vielen Beteiligten in unterschiedlichen Positionen. Daher erschien es wichtig, den Untersuchungsgegenstand auf unbekannte Seiten oder Problemlagen hin zu untersuchen. Im Konzept EVA JFA waren unter Nr. 5.3 – siehe Anlage II – niedrig strukturierte Leitfadeninterviews mit zwölf ausgewählten Ausbildern vorgesehen (vgl. FHR NRW 2004, S. 33).

Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews sollte offen gehaltene Fragen enthalten, die den Befragten zum „Erzählen“ anregen. Der Befragte soll dabei seine Sicht des Untersuchungsgegenstandes, Positives wie Negatives, beschreiben und bewerten. Man erhält bei offenen Fragen somit (zumeist) keine quantitativ auswertbaren Daten, sondern Aussagen, die (hauptsächlich) qualitativ auswertbar sind.

Offene Befragungen, die solche qualitativen Daten liefern – sei es in Interviews oder anhand von Fragebogen –, sind immer dann sinnvoll, wenn die Problemsicht der Befragten in den Vordergrund rücken soll. „Qualitative Verfahren beweisen nicht – sie erleuchten.“ (Reischmann 2003, S. 226)

Leitfadeninterviews sind sinnvoll, wenn

- sehr viele und sehr unterschiedliche Personen am Gegenstand der Evaluation beteiligt sind,
- noch unbekanntes Seiten des Evaluationsgegenstandes vermutet werden,
- man sich einen gründlichen Überblick und tiefere Einblicke in einen komplexen Evaluationsgegenstand verschaffen will

(vgl. Langer 2001, S. 25).

Allerdings standen zu den für die Interviews möglichen Zeiträumen lediglich zwei Mitglieder der Forschungsgruppe zur Verfügung (siehe Abschnitt 3.4.1). Alternativ wurde daher die Möglichkeit in Betracht gezogen, statt der Interviews offene Fragebogen einzusetzen. Das Charakteristische der Fragebogen ist:

- Es besteht keine Möglichkeit, nonverbale Signale bei der Auswertung zu berücksichtigen. Die Distanz zum Befragten ist größer.
- Eine Lenkung der Gesprächsführung ist nicht möglich, auch die Motivierung zu weiteren Äußerungen während des Interviews ist bei Fragebogen nicht gegeben.
- Viele Befragte sind zu umfangreichen schriftlichen Äußerungen nicht bereit und einige auch nicht in der Lage

(vgl. Reischmann 2003, S. 141, 142).

Einige Besonderheiten der schriftlichen Äußerungen stellen sich gerade als Vorteile heraus. „Fragebogenerhebungen schaffen mehr Distanz zum Forscher und sind anonym, was besonders bei heiklen Fragestellungen offenes Antworten erleichtert.“ (Bortz, Döring 2002, S. 297) „Schriftliche Äußerungen sind weniger spontan, besser durchdacht und erschöpfender“ (Bortz, Döring 2002, S. 308).

Aus folgenden (weiteren) Gründen hat sich die Forschungsgruppe für die Verwendung von offenen Fragebogen entschieden:

- Da das Projekt ohnehin während der Ausbilderseminare im Oktober 2004 allen 68 Ausbildern vorgestellt wurde, erschien es sinnvoll, allen die Gelegenheit zur Äußerung zu geben – das wäre bei Durchführung von Interviews unter Berücksichtigung der Teilnehmerzahl nicht möglich gewesen.
- Der Aufwand während der Ausbilderseminare war mit den offenen Fragebogen erheblich geringer. Die zwei zur Verfügung stehenden Mitglieder des Projektteams hätten nur wenige Interviews durchführen können.

- Die Aussagen der Fragebogen liegen schriftlich vor und sind später im Original jederzeit einsehbar und abrufbar. Eine aufwändige Dokumentation durch Transkribieren oder Audioaufzeichnungen entfällt.

3.4.3 Konzeption und Auswertung der Fragebogen

Die Formulierung der offenen Fragen im Fragebogen orientierte sich an den Vorschlägen von Langer (2001). Vor der Ausgabe der Fragebogen an die Ausbilder wurde das Projekt umfassend vorgestellt (siehe Abschnitt 3.4.2). Es gab Gelegenheit, über das Projekt zu diskutieren und offene Fragen zu klären. Den befragten Ausbildern war die Struktur des Projektes somit bekannt. Diese Struktur sollte zur weiteren Festigung in den offenen Fragebogen wieder zum Vorschein kommen, so dass sich die Projektgruppe für eine Gliederung des Fragebogens entschieden hat, die der Aufteilung des Projektes in Module folgt. Zu jedem Modul oder jeder Unterevaluation (siehe Anlage II, S. 35, 36) wurden die folgenden Fragen gestellt: Was ist das Typische? Was läuft gut? Was läuft eher schlecht? Was könnte verbessert werden?

Die von Bortz und Döring (2003, S. 297, 308) genannten Besonderheiten schriftlicher Äußerungen fanden sich in den Antworten bestätigt:

- Durch die Distanz zum Forscher sind auch heikle Themen offen dargelegt worden.
- In Anbetracht der teils sehr umfassenden Antworten und der hohen Anforderungen, die mit der Beantwortung offener Fragen verbunden sind, ist die Rücklaufquote von 42,6 % akzeptabel (von 68 ausgegebenen Fragebogen wurden 29 ausgefüllt zurückgesandt).

Die Auswertung und Analyse erfolgte wiederum in Anlehnung an die Empfehlungen von Langer (2001, S. 26, 27):

„In der Analyse kommt es darauf an, die unterschiedlichen Sichtweisen und Standpunkte aus den Interviews (hier: in den offenen Fragebogen, d.Verf.) auf Zusammenhänge abzuklopfen. Die Analyse ist deshalb eine Analyse auf Zusammenhänge bzw. Gemeinsamkeiten.“ (a.a.O., S. 26)

Zunächst wurden Antworten in den Fragebogen zu Kernaussagen zusammengefasst. In quantitativer Hinsicht gleichlautende Aussagen wurden mit der Häufigkeit ihrer Nennung erfasst und anschließend eine Auswertung in qualitativer Hinsicht vorgenommen. Jede Gemeinsamkeit in den Fragebogen wurde als Überschrift bzw. Kernaussage festgehalten. Diese Kernaussagen wurden nach thematischen Bezügen geordnet. Als erstes analytisches Ergebnis lagen gruppierte Kernaussagen vor. Die gruppierten Kernaussagen werden nicht nur als Zusammenfassung von Ähnlichkeiten oder Übereinstimmungen gebildet, sondern es werden

auch (Ursache-/Wirkungs-) Folgen und sonstige Wechselwirkungen in den Kernaussagen erfasst. Dieses teilweise auch intuitive Vorgehen führte zu Kernaussagen, die nicht nur durch die Häufigkeit ihrer Nennung als solche gekennzeichnet wurden.

In einer zweiten Stufe der Analyse wird ein System von Schlüsselaussagen erzeugt. Dabei werden die gruppierten Kernaussagen wiederum gebündelt: „Schlüsselaussagen sind solche Aussagen bzw. Aussagensysteme, die sehr viele unterschiedliche Aussagen aus Ihren Interviews verbinden.“ (a.a.O.)

Die zunächst getrennte, dann abgestimmte Auswertung in mehreren, zeitlich auseinanderliegenden Phasen, führte zu einer sehr intensiven Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand und damit zu gut begründeten Schlüsselaussagen. Diese sollen helfen, die Erhebungsinstrumente für das weitere Evaluationsvorhaben gründlicher und genauer erstellen zu können. Die im Rahmen des Auswertungsverfahrens gebildeten Schlüsselaussagen ergeben sich aus Anlage III.

3.4.4 Welche Aussagekraft und Tragweite haben die Ergebnisse für die weitere Durchführung des Projektes?

Auffällig ist die Heterogenität der Aussagen über die Ziele der Ausbildung, die sich einerseits in Forderungen nach mehr Praxisausbildung, stärkerer Berücksichtigung justizspezifischer IT-Programme bei der Ausbildung, weniger Berufsschulunterricht unter Wegfall der allgemeinbildenden Fächer und andererseits in Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung der fehlenden Perspektiven der Azubis in der Justiz durch Verlagerung der Schwerpunkte auf allgemein verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten widerspiegelt. Dies könnte darauf hindeuten, dass den Ausbildern die Zielsetzung der Ausbildung nicht klar ist, oder sie mit den unterschiedlichen Zielen – sowohl berufsspezifische und berufsqualifizierende Ausbildung (mit dem Ziel der „Berufsfertigkeit“), als auch die Vermittlung einer breit angelegten beruflichen Grundbildung gem. § 1 Abs. 2 BBiG (BMJ, BMBF 1963-2003) – nicht angemessen umgehen. Folgende beispielhafte Aussagen aus den offenen Fragebogen deuten darauf hin: „Für die Arbeitslosigkeit ausbilden, ist auf Dauer auch nicht motivierend.“ „Wird wirklich für die Justiz ausgebildet oder für den allgemeinen Arbeitsmarkt?“ „Sehr spezifische Ausbildung, obwohl keine Übernahmemöglichkeit besteht.“ „Zu wenig allgemeine Inhalte (in der Ausbildung, d.V.) im Hinblick auf fehlende Stellen in der Justiz.“

Hier bieten sich Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen. Die Ergebnisse spiegeln die Problemsicht von Ausbildern wider. Es handelt sich zudem um keine repräsentative Auswahl (von insgesamt 102 Ausbildern im Land NRW haben 68 die Seminare besucht und Fragebogen erhal-

ten, 29 haben die Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt). Das Ergebnis ist aus diesen Gründen möglicherweise verzerrt. Eine vertiefte Behandlung der aufgedeckten und durch die Schlüsselaussagen auf wenige Aussagen „verdichteten“ Problembereiche durch Einbeziehung aller Ausbilder, der Berufsschullehrer, der Azubis und weiterer an der Ausbildung beteiligter Personen im Verlauf des Projektes erscheint angezeigt.

4. Ausblick

Wenn Evaluation nach Reischmann (2003, S. 24 ff.) auch auf das Verstehen konkreter Praxismaßnahmen zielt, dann ist mit dem Projekt EVA JFA – obwohl noch am Anfang stehend – schon Einiges erreicht. Wenn von dem Projekt eine vollständige und allumfassende Bewertung der Ausbildung der JFA in all ihren Facetten und Nuancen erwartet wird, handelt es sich wohl um überhöhte Erwartungen: denn dies kann auch ein noch so umfangreich angelegtes Projekt nicht leisten. Es sollten Entscheidungen über Schwerpunkte erfolgen, die beispielsweise mit den Erkenntnissen aus der Auswertung der offenen Fragebogen fundierter getroffen werden können. Gelegentlich wird von Wünschenswertem abgewichen, weil die sachlichen und personellen Ressourcen (im geforderten Zeitraum) nicht ausreichend sind oder waren. Solange jedoch die Entscheidungen dokumentiert und nachvollziehbar begründet sind und insbesondere auf einer möglichst umfangreichen Einbeziehung von Beteiligten beruhen, wird das Projekt gleichwohl auf einem guten Wege sein.

Zum Schluss möchte ich Allen, die in Evaluationsvorhaben mit mehr oder weniger großen Schwierigkeiten konfrontiert sind, und allen Mitgliedern unserer Projektgruppe EVA JFA als kleine Motivationshilfe folgendes Zitat mit auf den Weg geben:

„Bei der konkreten Durchführung werden Sie bald merken, dass der Teufel im Detail steckt. Sie werden auch merken, dass Sie sich oft für das weniger Schlechte entscheiden müssen, weil Sie, wenn Sie alles optimal machen wollen, nie zum Handeln kommen. Nur der Theoretiker kann alles richtig und optimal, weil er es nicht machen, sondern nur mit schönen Worten beschreiben muss. Sie werden bei diesen Erprobungen auch merken, dass man sich bei beschränkten Mitteln und begrenzter Zeit auf einen Hauptzweck konzentrieren muss; darin liegen auch die Grenzen der Verwertbarkeit jeder Evaluation. All dies kann man nur durch praktische Erfahrung erwerben.“ (Reischmann 2003, S.44)

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, R.: Weiterbildung, Verlag Franz Vahlen, München, 1996
- ARNOLD, R.: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung – Teil 1, Studienbrief Nr. 9501 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern, Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern, 2000
- ARNOLD, R., FAULSTICH, P., MADER, W., NUISSL VON REIN, E., Schlutz, E. (Redaktion): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfasst im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, 1. Auflage 2000, Online-URL: <http://www.die-frankfurt.de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm>, Zugriff: 1. Januar 2005
- ARNOLD, R., MÜNCH, J. (Hrsg.): 120 Fragen und Antworten zum dualen System der deutschen Berufsbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000
- BECKER-RICHTER, M., HABEL, E., RINKE, B., TEGETHOFF, H.G.: Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren – Methoden – Erfahrungen, Leske und Budrich, Opladen, 2002
- BEYWL, W.: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation, Lang Verlag, Bern u.a., 1999 (Reprint von 1988)
- BEYWL, W.: Konfliktfähigkeit der Evaluation und die „Standards für Evaluationen“, in: Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V. (Hrsg.): Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft 2 / 2001, Leske und Budrich, Leverkusen, 2001, S. 151 - 164
- BORTZ, J., Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 3. Aufl. 2002
- BRAUN, M., MÜHLHAUSEN, P., MUNK, J. U., STÜCK, V.: Berufsbildungsgesetz, Dr. Otto Schmidt Verlag, Köln, 2004
- BROSI, W.: Bedeutung der Evaluationsforschung nimmt zu, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2003, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2003, S. 3 – 4
- BROSI, W.: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung – Das mittelfristige Forschungsprogramm des BIBB, in: Czychol, R., Zedler, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung, Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 2004, S. 145 - 170
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Justizfachangestellten / zur Justizfachangestellten vom 26. Januar 1998 und Handlungshilfen für die Ausbildungspraxis, BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg, 1. Aufl. 1998

- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (BMJ): Verordnung über die Berufsausbildung zum Justizfachangestellten / zur Justizfachangestellten, vom 26. Januar 1998, in: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Bundesgesetzblatt Teil I, Bundesanzeiger Verlagsges.m.b.H., Köln, 1998, S. 195-202
- BMJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsgesetz, vom 14.8.1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24.12.2003 (BGBl. I S. 2993), in: BMJ (Hrsg.): Bundesgesetzblatt Teil I, Bundesanzeiger Verlagsges.m.b.H., Köln, 1969 - 2003
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION E.V. (Hrsg.): Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval – Standards), Online-URL: <http://www.degeval.de/standards/standards.htm>, Zugriff: 20.01.2005
- DIEKMANN, A.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek, 11. Auflage 2004
- ELSNER, M.: Vom regel- und verfahrensorientierten Staatsdiener zum ergebnisorientierten Public Manager, Hrsg.: BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 72, Bonn, 2004
- FHR NRW: Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung. Konzept zum Forschungsprojekt des Justizministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen, unveröffentlichtes Manuskript, Bad Münstereifel, 2004
- FILGER, J.: Evaluation der Büroberufe – Schulische Ausbildung – Abschlussbericht, Hrsg.: BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 52, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2001
- FUCHS, M.-W., REUTER, L.R.: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Leske und Budrich, Opladen, 2000
- JAGENLAUF, M.: Evaluation, in: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB., 2001, S. 105, 106
- JM NRW: Qualitätsoffensive der Landesjustiz. Konzept zur Neuausrichtung von Ausbildung, Fortbildung und Personalentwicklung im Geschäftsbereich des Justizministeriums Nordrhein-Westfalen, Bericht an den Landtag NRW vom 12.04.2002, unveröffentlicht
- KONRAD, K.: Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, 2. überarb. u. erw. Aufl. 2001
- KROMREY, H.: Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis, in: Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V. (Hrsg.): Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft 2 / 2001, Leske und Budrich, Leverkusen, 2001, S. 105 – 131
- KROMREY, H.: Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Evaluation 1/2003, Leske und Budrich, Leverkusen, 2003, S. 93 – 116

- LANDESREGIERUNG NRW: Gesetz über die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst - FHGöD -), vom 29. Mai 1984 in der Fassung vom 01.01.2004, in: Landesregierung NRW (Hrsg.): Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, A. Bagel Verlag, Düsseldorf, 1984, S. 142 und 2003, S. 814
- LANGER, R.: Interviews durchführen und auswerten. Leitfadeninterviews als Evaluationsinstrument, in: Pädagogik, Heft 11/November 2001, Beltz, Weinheim, 2001, S. 25 – 27
- LISSMANN, U.: Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computerunterstützten und konventionellen Inhaltsanalyse, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, 2. akt. u. erw. Aufl. 2001
- MSJK NRW (Hrsg.): Sekundarstufe II. Berufskolleg. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. Justizfachangestellte/Justizfachangestellter. Lehrplan, Schule in NRW Nr. 41008, Ritterbach Verlag, Frechen, 1. Auflage 2005
- POLG HAMM (Hrsg.): Empfehlungen zur inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung der Ausbildung zur/zum Justizfachangestellten im Lande Nordrhein-Westfalen, unveröffentlichtes Manuskript, ohne Jahr
- POLG HAMM: Prüfungsordnung für den Ausbildungsberuf der / des Justizfachangestellten für die Durchführung von Prüfungen im Lande Nordrhein-Westfalen, vom 9. April 1999 in der Fassung vom 1. Januar 2002, in: Landesregierung NRW (Hrsg.): Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, A. Bagel Verlag, Düsseldorf, 1999, S. 142 und 2001, S. 770
- REISCHMANN, J.: Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, 2003
- RINDERMANN, H.: Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Evaluation 2/2003, Leske und Budrich, Leverkusen, 2003, S. 233 – 256
- SCHWARZ, C.: Von der Messtechnik zur Mediation? Rollenerwartung und Selbstverständnis in der Medienevaluation, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Evaluation 2/2003, Leske und Budrich, Leverkusen, 2003, S. 201 – 221
- STAMM, M.: Evaluation im Spiegel ihrer Nutzung: Grande idée oder grande illusion des 21. Jahrhunderts?, in: Stockmann, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Evaluation 2/2003, Leske und Budrich, Leverkusen, 2003a, S. 183 – 200
- STAMM, M.: Evaluation und ihre Folgen für die Bildung, Waxmann Verlag, Münster, 2003b
- STANGL, W.: Praktische Regeln zur Formulierung von Fragen für Fragebogen, 2004, Online-URL: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Fragebogen.shtml>, Zugriff: 1. Dezember 2004

- STILLER, I.: Evaluation der Büroberufe. Abschlussbericht zum Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk), Hrsg.: BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 54, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2001, Online-URL: <http://www.bibb.de/de/5720.htm>
- STÖHR, A.: Evaluation der Büroberufe. Abschlussbericht zum Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst), Hrsg.: BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 55, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2001, Online-URL: <http://www.bibb.de/de/5720.htm>
- STOCKMANN, R.: Die Standards für Evaluation zeigen, worauf es bei „guten“ Evaluationen ankommt. Interview mit Prof. Dr. R. Stockmann, in: BIBB (Hrsg.): BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2003, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2003, S. 5 - 7
- WOSNITZA, M., JÄGER, R.S. (Hrsg.): Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, 3. aktualisierte und korrigierte Aufl. 2000
- WOTTAWA, H., THIERAU, H.: Lehrbuch Evaluation, Verlag Hans Huber, Bern u.a., 2. Aufl. 1998
- WURSTER, J.: Über Evaluation im weiteren und im engeren Sinne sowie über Wirkungsforschung, 2001, Online-URL: <http://www.fernuni-hagen.de/ZFE/Berichte/wirkforsch.html>, Zugriff: 1. Dezember 2004
- ZÖLLER, A.: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Modellversuchsforschung bei den Landesinstituten für Lehrplanforschung und Lehrerfortbildung, in: Czychol, R., Zedler, R. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung, Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 2004, S. 87 – 102

Anlage I

Ausbildungsprofil und Ausbildungsberufsbild

„Das Ausbildungsprofil

Berufsbezeichnung:

Justizfachangestellter / Justizfachangestellte

Ausbildungsdauer:

Drei Jahre. Die Ausbildung erfolgt an den Lernorten Betrieb und Berufsschule

Arbeitsgebiet:

Justizfachangestellte nehmen büroorganisatorische und verwaltende Aufgaben bei den Gerichten und Staatsanwaltschaften wahr. Sie sind überwiegend in Service-Einheiten in den Fachgebieten Zivilprozess (sic!) Zwangsvollstreckung, Insolvenzen, Ehe- und Familiensachen,

Strafprozess, Grundbuch, Nachlass (sic!), Vormundschaft und Betreuungen, Register tätig.

Dort sind sie auch Ansprechpartner für ratsuchende Bürger und berücksichtigen deren besondere Situation und Interessen.

Berufliche Fähigkeiten:

Justizfachangestellte

- setzen Informations- und Kommunikationstechniken aufgabenorientiert ein,
- erteilen Auskünfte,
- nehmen Anträge, Rechtsmittel, Rechtsbehelfe und Erklärungen auf,
- führen Registraturarbeiten durch,
- führen Dateien und Karteien,
- bearbeiten Posteingang und -ausgang,
- berechnen, vermerken und überwachen Fristen,
- gewähren Akteneinsicht,
- fertigen Schriftstücke aus und beglaubigen Schriftstücke,
- veranlassen Veröffentlichungen,
- erheben statistische Daten,
- veranlassen Zustellungen und überwachen deren Ausführung,
- erstellen Protokolle,
- berechnen Kosten,
- überwachen Zahlungseingänge.“

(BIBB 1998, S. 11).

„§ 3 Ausbildungsberufsbild

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Die ausbildende Behörde
 - 1.1 Stellung und Aufgaben des ausbildenden Gerichts und der ausbildenden Staatsanwaltschaft innerhalb der Justiz
 - 1.2 Berufsbildung, arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen
 - 1.3 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
 - 1.4 Umweltschutz
2. Kommunikation und Kooperation in berufstypischen Situationen
3. Büroorganisatorische Abläufe
4. Arbeitsorganisation
5. Informationsverarbeitung
 - 5.1 Informations- und Kommunikationstechniken, Datenschutz
 - 5.2 Textverarbeitung
6. Kosten- und Entschädigungsrecht
7. Fallbezogene Rechtsanwendung in Zivilverfahren
 - 7.1 Zivilprozess
 - 7.2 Zwangsvollstreckung
 - 7.3 Insolvenzen
 - 7.4 Ehe- und Familiensachen
8. Fallbezogene Rechtsanwendung im Straf- und Ordnungswidrigkeitenverfahren
9. Fallbezogene Rechtsanwendung in Verfahren der freiwilligen Gerichtsbarkeit
 - 9.1 Grundbuch
 - 9.2 Nachlass (sic!)
 - 9.3 Vormundschaftsgerichtliche Angelegenheiten, Betreuung
 - 9.4 Öffentliche Register“

(BIBB 1998, S. 15).

Anlage II

Auszüge aus dem Konzept

„Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung – Konzept zum Forschungsprojekt des Justizministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen“

„1. Ausgangslage

Das Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen beabsichtigt, ein Forschungsprojekt zur „Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung“ (EVA JFA) in Auftrag zu geben. Mit der Durchführung des Forschungsprojekts soll die Fachhochschule für Rechtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen in Bad Münstereifel beauftragt werden. Zur Mitarbeit haben sich bereit erklärt:

Diplom-Volkswirt Michael Birx, Professor Peter Dyrchs, Professor Walter Frey, Oberstaatsanwalt Jürgen Dohmen, Diplom-Rechtspfleger Ralf Pannen, Diplom-Rechtspfleger Manfred Steffen.

Die Projektgruppe soll ein Konzept zum Forschungsprojekt erstellen. Die Konzeptionierung soll

- den Forschungsumfang,
- die Wege zur Zielerreichung und
- einen Zeitplan

beschreiben. Sie wird ferner Einschätzungen zur Personalbindung und zu den sächlichen Kosten abgeben.

Das Konzept zum Forschungsprojekt wird hiermit vorgelegt.

(...)

3. Beschreibung der Methode „Evaluation“

Unter Evaluation wird in diesem Konzept die systematische Erfassung und Sammlung von Informationen im Ausbildungsgang „Justizfachangestellte“, deren analytische Auswertung und beurteilende Bewertung verstanden.

Es handelt sich bei dem Forschungsprojekt um eine auch hypothesenerkundende, justizempirische Forschung. Sie verlangt ein methodisch organisiertes und dokumentiertes Vorgehen in einer Evaluationsstudie.

(...)

4. Ziel und Gegenstand des Forschungsprojekts

4.1 Ziel der „Evaluation Justizfachangestelltenausbildung“

In der Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen existieren zur Zeit zwei unterschiedlich organisierte Ausbildungen für dasselbe berufliche Tätigkeitsfeld:

- Zum Einen die Justizfachangestelltenausbildung als duale Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) mit einer Dauer von zweieinhalb Jahren. In dieser Ausbildung findet theoretischer Unterricht an den Berufsschulen statt. Die Praxisausbildung erfolgt bei den Amtsgerichten und Staatsanwaltschaften; außerdem findet hier Fachunterricht durch justizeigene Ausbilder statt.

- Zum Anderen die Beamtenausbildung als justizintern organisierter Vorbereitungsdienst (Beamte des mittleren Dienstes) mit einem Theorieanteil von zur Zeit 8 Monaten und Praxiszeiten einschließlich Begleitunterricht.

Mit der am 1.8.1998 in Kraft getretenen „Verordnung über die Berufsausbildung zum Justizfachangestellten/zur Justizfachangestellten“ (vgl. Anlage II) sollen qualifizierte Fachkräfte für die Justizverwaltung ausgebildet werden. Angesichts der in der Justizverwaltung weiter stattfindenden Verwaltungsreformen mit der Einführung von Serviceeinheiten, angesichts der mehr dienstleistungs- und kundenorientierten Organisationssteuerungen, der Ausrichtung an erhöhter Wirtschaftlichkeit, zunehmender arbeitsorganisatorischer Flexibilität und virtueller Vernetzung von Geschäftsprozessen, stellt sich das Thema einer Bestandsaufnahme der Justizfachangestelltenausbildung, gegebenenfalls einer anforderungsgerechten Aktualisierung oder gar Neuordnung der Justizberufe für die „mittlere Ebene“.

Daraus folgt:

- Die „EVA JFA“ sollte eine aktuelle Bestandsaufnahme und Bewertung der Justizfachangestelltenausbildung dokumentieren, wobei sowohl die Schwachstellen der Ausbildung, als auch ihre Stärken aufgezeigt und Vorschläge für sich daraus ergebende Anpassungen gemacht werden, mit dem Ziel, Verbesserungsvorschläge umzusetzen, damit zukünftig eine Qualitätssteigerung der Ausbildung erreicht wird.
- Die „EVA JFA“ sollte untersuchen, inwieweit die Ausbildungsinhalte den Anforderungen der Praxis gerecht werden.
- Die „EVA JFA“ sollte ermitteln, ob die Intentionen des BBiG und der Ausbildungsordnungen in amtsgerichtlicher, staatsanwaltlicher und berufsschulischer Ausbildung umgesetzt sind und sich die Intentionen im Wissensstand und in den Prüfungen niederschlagen.
- Die „EVA JFA“ sollte untersuchen, ob die komplexe Gesetzes- und Verordnungslage eine stringente und effektive Ausbildung fördert.
- Die „EVA JFA“ sollte sich am Leitbild einer qualifizierten, selbständig und eigenverantwortlich handelnden, moderne Informations- und Kommunikationsmittel nutzenden, bürger-, service- und teamorientierten Fachkraft orientieren.
- Die „EVA JFA“ sollte untersuchen, ob die Justizfachangestelltenausbildung zu einem Mono- oder Querschnittsberuf befähigt, welche Sockel- und welche fachspezifischen Qualifikationen notwendig sind.
- Die „EVA JFA“ sollte auch andere berufliche Verwertbarkeiten der Ausbildungsinhalte überprüfen.
- Die „EVA JFA“ sollte die Akzeptanz der Justizfachangestelltenausbildung bei den Gerichten, Staatsanwaltschaften und sonstigen möglichen Abnehmern erkunden.
- Die „EVA JFA“ sollte die Kooperationsbeziehungen zwischen den gerichtlichen und staatsanwaltlichen Ausbildungsstätten einerseits und den Berufsschulen andererseits offen legen.
- Die „EVA JFA“ sollte erforschen, ob und gegebenenfalls welche Zusatzqualifikationen notwendig oder wünschenswert wären (z.B. bestimmte IT- Kenntnisse; Umgang mit Bürgern; Fremdsprachen; Methodenkompetenz; Sozialkompetenz; Strukturkenntnis; Gesetzeskenntnis; Kosten-Leistungsrechnung).
- Die „EVA JFA“ sollte untersuchen, ob die Justizfachangestelltenausbildung wegen veränderter Anforderungen an die moderne Justiz für die Zukunft strukturell und inhaltlich angepasst werden muss oder nicht ergänzungsbedürftig ist.
- Die „EVA-JFA“ sollte eine Analyse der Struktur- und Rahmenbedingungen der Justizfachangestelltenausbildung liefern.

- Da die Qualität einer Ausbildung nämlich nicht nur abhängig von Individuen, sondern auch maßgeblich beeinflusst wird von Rahmenbedingungen (z.B. Vorbildung, Schulabschlüsse der Auszubildenden, rechtliche Grundlagen der Ausbildung, rechtlich vorgegebene Organisationsstrukturen), muss eine solche Analyse wichtiger Bestandteil der „EVA JFA“ sein.
- Als Nebenzweck könnte die „EVA JFA“-Studie als Grundlage für Überlegungen einer Aktualisierung oder Neuorientierung der Justizberufe auf mittlerer Ebene dienen.

4.2 Gegenstand der „Evaluation Justizfachangestelltenausbildung“

4.2.1 Übersicht

Gegenstand der EVA JFA soll zum Einen eine Langzeitstudie sein, die einen kompletten Einstellungsjahrgang von der Durchführung der Einstellungsgespräche (Anfang bis Mitte 2004) bis zum Eintritt ins Berufsleben nach Absolvierung der Prüfungen begleitet.

Nur durch eine solche Langzeitstudie können sichere und valide Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen abgeleitet werden, wie also beispielsweise Examensleistungen der Evaluierten von einer bestimmten Einstellungspraxis, speziellen Ausbildern oder Ausbildungsgerichten abhängen oder welche Zusammenhänge zwischen den Evaluationsfeldern im Übrigen bestehen.

Zum Anderen sollen Einzelstudien erhoben werden, die modular parallel aber gesondert zu der Langzeitstudie durchgeführt werden.

Gesamt-Evaluation

Langzeitstudie	Einzelstudien
„Begleitung“ eines kompletten Einstellungs-jahrganges von der Durchführung der Einstellungs-gespräche (Anfang bis Mitte 2004) bis zum Eintritt ins Berufsleben nach Absolvierung der Prüfungen (Anfang 2007)	Entweder parallel zur Langzeitstudie oder an ihrer Stelle durchgeführte Evaluation aller in der Ausbildung befindlichen Einstellungs-jahrgänge durch modulweise Erhebung der erforderlichen Daten

Langzeitstudie		
→	1. Unterevaluation: Einstellung der Auszubildenden	Unter- Unter-Evaluationen
→	2. Unterevaluation: Ausbildungspraxis und Ausbildungs-gang (Berufsschulen – Justiz)	
→	3. Unterevaluation: Ausbilder und Lehrer (Berufsschulen – Justiz)	
→	4. Unterevaluation: Curricula und Ausbildungsmaterialien (Berufsschulen – Justiz)	
→	5. Unterevaluation: Ausbildungsstand	
→	6. Unterevaluation: Tätigkeiten nach der Abschlussprü-fung	

Einzelstudien		
→	1. Modul: Evaluation der Einstellung der Auszubildenden	Unter- Unter-Evaluationen
→	2. Modul: Evaluation von Ausbildungspraxis und Ausbil-dungsgang	
→	3. Modul: Evaluation der Ausbilder und Lehrer (Berufsschulen – Justiz)	
→	4. Modul: Evaluation der Curricula und Ausbildungsmate-rialien (Berufsschulen – Justiz)	
→	5. Modul: Evaluation des Ausbildungsstandes	
→	6. Modul: Evaluation der Tätigkeiten nach der Abschluss-prüfung	

(...)

5.3 Strukturierte Interviews zur Vorbereitung der Evaluation

Strukturierte Interviews als Leitfadeninterviews sind sinnvoll, wenn

- sehr viele und sehr unterschiedliche Personen am Gegenstand der Evaluation beteiligt sind,
- noch unbekannte Seiten des Evaluationsgegenstandes vermutet werden,
- man sich einen gründlichen Überblick und tiefere Einblicke in einen komplexen Evaluationsgegenstand verschaffen will!

Daher sollten Leitfadeninterviews mit 12 Ausbildern aus unterschiedlichen Gerichten mit unterschiedlichen Vorbildungen, Arbeitsbedingungen geführt werden.

Der Leitfaden enthält vorgegebene Fragestellungen, die offen gehalten sind. Aspekte der Fragenformulierung sind:

- Der Informant soll seine Sicht des Themas beschreiben: „Was ist das Typische, beschreiben Sie mir bitte den Ablauf der Ausbildung aus Ihrer Sicht!“
- Der Informant soll das Thema / den Gegenstand bewerten: „Was ist das Positive an der Ausbildung, was läuft gut? Was ist eher negativ, was läuft nicht so gut?“
- Der Informant soll die Entwicklung des Gegenstandes im Laufe der Zeit schildern: „Wie lief die Ausbildung früher? Was war damals anders als heute und was ist gleich geblieben? Wenn es so weiterläuft wie jetzt – was ist die Folge?“
- Schilderung der Möglichkeiten und Potenziale zur Verbesserung: „Was könnte Ihrer Meinung nach getan werden, um die Ausbildung zu verbessern?“

Nach der Analyse der Interviews lassen sich Schlüsselaussagen zum Evaluationsgegenstand formulieren.

Die in der Analyse der Interviews gewonnenen Schlüsselaussagen sollen helfen, die Erhebungsinstrumente für das weitere Evaluationsvorhaben schärfen und effektiver erstellen zu können.

6. Das Beratungsteam

Das Beratungsteam hat die Funktion, das Projektteam als Insider fachlich zu begleiten. Als Beratungsteam sollen die 3 Ausbildungsberater aus den Oberlandesgerichts-Bezirken, je ein Vertreter der Berufsvertretung bzw. Gewerkschaft „DJG“ und „ver.di“, 2 Vertreter der Berufsschulen, 2 Geschäftsleiter von Ausbildungsgerichten und ein Ausbildungsleiter einer Staatsanwaltschaft fungieren. Es sollte zu Beginn des Evaluationsvorhabens eine Zusammenkunft in Bad Münstereifel stattfinden. Weitere Zusammenkünfte sollen nach Bedarf einberufen werden, wobei sich diese auf ca. 2 Termine im Jahr beschränken dürften. (...)

Anlage III

Zusammenfassung der Schlüsselaussagen

Nr. 1

Ziele und Schwerpunkte der Ausbildung sind nicht deutlich und werden nicht vollständig akzeptiert:

- Berufsfertigkeit für die Justiz
- allgemeine Kompetenzen, berufliche Grundbildung!

Nr. 2

Es wird zu viel Theorie vermittelt und zu wenig Wert auf die Praxis gelegt!
(Ausbildung zu prüfungsorientiert, Inhalte / Schwerpunkte? - beispielhaft am Fach TVA)

Nr. 3

Es bestehen Zeitprobleme in der Ausbildung durch:

- notwendige Stoffreduktion wegen Verkürzung auf 2 ½ Jahre
- 2 Tage Berufsschule in der Woche!

Nr. 4

Erforderlich sind mehr Abstimmung und Kommunikation auf den Gebieten:

- Justiz und Berufsschullehrer,
- Ausbilder und Praxisausbilder,
- (Ausbildungs-) Gericht und externe Ausbildungsstellen
- (Lehrpläne und Ausbildungspläne)!

Dabei muss die Verantwortung für den Erfolg der Ausbildung klar werden.

Nr. 5

Die Einstellungsverfahren sind geprägt durch (zu) späte Zuteilung der Stellen und uneinheitliche Abläufe.

Nr. 6

Die Praxisausbilder sind zu stark belastet und zum Teil für die Ausbildung pädagogisch und fachlich unqualifiziert.

Nr. 7

Die Ausbilder müssen alles können, jegliche Defizite ausgleichen und haben teilweise, vor allem bei kleinen Gerichten, auch noch ihre Geschäftsstelle zu betreuen.

Nr. 8

Die Zwischenprüfung ist weiterhin wichtig als Einschätzungsinstrument.

Nr. 9

Die Anforderungen des Faches TVA und ihre Umsetzung in der Prüfung, sowie ihre Bezüge zur Praxis sind nicht einheitlich und nicht stimmig.

Nr. 10

Die Perspektive für die Azubis nach der Prüfung fehlt.

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
AO	Ausbildungsordnung
AZJ	Ausbildungszentrum der Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen
Azubi	Auszubildende / Auszubildender
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJ	Bundesministerium der Justiz
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.
EVA JFA	Evaluation der Justizfachangestelltenausbildung
FHR	Fachhochschule für Rechtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen
FHGöD	Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst
GV. NRW.	Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
JFA	Justizfachangestellte / Justizfachangestellter
JM NRW	Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen
JMBI. NRW	Justizministerialblatt des Landes Nordrhein-Westfalen
KIBB	Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung für Expertinnen und Experten
MSKJ NRW	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
POLG	Die Präsidentin / Der Präsident des Oberlandesgerichts

Abstract

Die Justizverwaltung wandelt sich durch die aktuelle Verwaltungsmodernisierung tiefgreifend. Mit ihr ändern sich die Qualifikationsanforderungen an die hier beschäftigten Fachkräfte. Mit der Neuordnung der Berufsausbildung der Justizfachangestellten zum 1. August 1998 erfolgte eine konsequente Ausrichtung der Ausbildung auf eine Tätigkeit in modernen Serviceeinheiten. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat die Fachhochschule für Rechtspflege in Bad Münstereifel mit einer umfassenden Evaluierung der neuen Ausbildung beauftragt. Ralf Pannen als Projektmitarbeiter hat sich in einer ersten Vorstudie mit den Rahmenbedingungen einer solchen Evaluation auseinandergesetzt. Er legt in der vorliegenden Veröffentlichung des BIBB mit einem Vorwort von Martin Elsner seine Ergebnisse vor. Ausführungen zu den Möglichkeiten von Evaluationen allgemein und der beruflichen Ausbildung im Besonderen bereiten die Untersuchung vor.

The court administration is currently being modernized and is thus undergoing far-reaching change. This modernization is also bringing changes in the training requirements for the specialists working in the justice system. The revision of the vocational training regulations for the occupation Judicial Clerk that went into effect on 1 August 1998 systematically geared this training to employment in modern service units. The state of North Rhine-Westphalia commissioned the Fachhochschule für Rechtspflege (college of judicial practice) in Bad Münstereifel with a comprehensive evaluation of the new training requirements. As a member of the project team, Ralf Pannen conducted a preliminary study to examine the general conditions for this type of evaluation. He presents his findings in this BIBB publication (with a foreword by Martin Elsner). Mr Pannen's observations on the possibilities of evaluations in general and evaluations of vocational training in particular lay the groundwork for the actual study.