

## Zur politischen Qualität der Qualitätspolitik

Bei der Weiterbildungspolitik, besonders bezogen auf die allgemeine Weiterbildung, handelt es sich um eine „schwer durchschaubare Debatte“ (Dröll 1999, S. 10), da sie auf verschiedenen ordnungspolitischen Ebenen (EU, Bund und Länder, Kommune und Instanzen) stattfindet, entsprechend dem „gespalteten Weiterbildungsmarkt“ (Friebel 1993) in den einzelnen Teilmärkten von jeweils anderen Interesseorientierungen gekennzeichnet ist, in den unterschiedlichsten politischen Kontexten (Ordnungspolitik, Finanzpolitik, Verbraucherpolitik, Professionspolitik) eine Rolle spielt und von immer mehr Akteuren (Parteien, Bund und Länder, Kammern, Verbände, Träger, Einrichtungen, Sozialpartner, politikberatende Wissenschaft) betrieben wird. Die Inhalte der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzungen wechseln sich mindestens so schnell ab, wie die sich rasch ablösenden Themen des jeweils dominanten wissenschaftlichen und professionellen Diskurses. Neben der Diskussion der Gesetzesnovellierungen und des Stellenwerts und der Folgerungen, die sich aus der Diskussion um das Selbststeuerungsprinzip in der Weiterbildung ergeben, stand in den letzten 10 Jahren die Frage nach der Weiterbildungsqualität im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Diese noch andauernde Diskussion wird auf sehr unterschiedlichen Ebenen ausgetragen. Auf einer inhaltlichen Ebene geht es um die Fragen des Selbstverständnisses, der Ziele und Aufgaben der Weiterbildung, auf der Ebene der Profession geht es um das Problem eines angemessenen Handlungssystems von Qualitätsentwicklung, auf der ökonomischen Ebene geht es um Marktanteile, Finanzierung sowie Effizienz und auf der ordnungspolitischen Ebene geht es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung (vgl. Meisel 2001, S. 111). Die Vielfalt der politischen Einflussnahmen auf die Weiterbildungsqualität, die Schnelligkeit im Wechsel der darauf gerichteten politischen Perspektive – was sich beispielsweise an den aktuellen Diskussionen um die Zertifizierung von Einrichtungen und Maßnahmen in der Umsetzung des sog. „Hartz-Papiers“ verdeutlichen ließe – und die damit verbundene tendenzielle Intransparenz verbietet es, quasi „auf die Schnelle“ eine bewertende Aussage über die „Güte“ und „Beschaffenheit“ der Politikstrategien, also über die „Qualität der Qualitätspolitik“ zu treffen. Im Aufmerksamkeitsbrennpunkt stehen sollen vielmehr die Fragen:

- Welchen Stellenwert hat die Qualitätspolitik in der Weiterbildung?
- Wer sind die Hauptakteure und welche Interessenlagen zeichnen sich ab?
- Welche Trends und Konsequenzen deuten sich an?

### Zum Stellenwert der qualitätspolitischen Debatte

Qualitätspolitik, also die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung zu regeln sind, gewann mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Stellenwert der Weiterbildung an Bedeutung, was

sich an den beiden folgenden Beispielen aufzeigen lässt. Als auf dem Weiterbildungsmarkt immer mehr und auch teilweise unseriöse Fernlehrgänge angeboten wurden, reagierte der Staat mit dem Fernunterrichtsgesetz, und zu einer stetigen Ausdifferenzierung der Qualitätsanforderungen für Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit kam es mit der Expansion dieser Maßnahmen und nach den festgestellten Qualitätsmängeln im Verlaufe der Qualifizierungsoffensive Ost. Spätestens seit Anfang der neunziger Jahre wird die Qualität zu einem zentralen Thema der Weiterbildungspolitik (vgl. z.B. Keim 1998, S. 12ff.; Dröll 1999, S. 77ff.). Für Faulstich (1991) ist dies ein Indiz, dass es im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und -entwicklung um eine grundsätzliche Gestaltung der Weiterbildung und des Weiterbildungssystems geht. Dies ist sicherlich der Grund für die zahlreichen Fachtagungen, Erklärungen, Initiativen, Projekte und Modelle, die sich in einer kaum mehr zu überblickenden Anzahl von Fachveröffentlichungen widerspiegeln. Es spricht auch für sich, dass mittlerweile mit einem nicht unerheblichen Ressourcenaufwand Synopsen und Zusammenstellungen der unterschiedlichsten gesetzlichen und Projekt-Aktivitäten erarbeitet werden müssen, um einen Überblick über die vielfältigen weiterbildungspolitisch relevanten Initiativen sichern zu können. Auch perspektivisch – so die oft zitierte Delphi-Befragung – „wird die Behandlung der Qualitätspolitik und des Qualitätsmanagements als ein Motor für die Veränderungen im Bildungssystem gesehen“ (vgl. Stock u.a. 1998, S. 76ff.).

## **Die Rolle der Akteure**

Aktuellerweise wird im Rahmen einer von Bund und Ländern geförderten Prüfphase eines Projektes zur „Qualitätstestierung“ auch das „*europäische Bezugssystem*“ analysiert. In einer zusammenfassenden Expertise wird festgestellt, dass von **einem** dominanten System in Europa überhaupt nicht die Rede sein kann. Die Recherchen und Analysen von Stephanie Hartz (2002) kommen zu dem Ergebnis, dass die Heterogenität in den Qualitätsinitiativen auch die Unterschiedlichkeiten der Bildungspolitiken widerspiegelt. Diese bewegen sich

- zwischen rigider Kontrolle (in England existiert beispielsweise ein staatlich getragenes Inspektorensystem) und Kontextsteuerung (wie etwa in Südtirol, wo das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management) eingeführt wurde und daran die Höhe von öffentlicher Bezuschussung festgemacht wird);
- zwischen Zentralität (z.B. „Eduqua“-Zertifizierung in der Schweiz; vgl. Jermann 2002) und Dezentralität (z.B. bundesländerbezogene Systeme in Österreich) und
- zwischen Individuumorientierung (hier geht es in erster Linie um die Initiativen zum individuellen Nachweis von Qualifikationen und Kompetenzen) und einer Organisationsorientierung.

In zahlreichen europäischen Ländern finden im übrigen ähnlich wie in Deutschland intensive Debatten zur Frage nach der Eignung vorhandener Qualitätsmanagementkonzepte (in erster Linie ISO und EFQM) statt.

Auf der *bundespolitischen Ebene* war Mitte der neunziger Jahre aufgrund Länder übergreifender Politikabsprachen im Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz die flächendeckende Einführung der DIN-ISO-Qualitätsnormen mit entsprechenden externen Zertifizierungen verhindert worden. Entwickelt wurden Vorstellungen eines korporatistisch (von Bund, Ländern, Wissenschaft und Praxis) getragenen landes- und trägerübergreifenden Testierungssystems (vgl. Krug 2002, S. 41), das die Selbstkontrolle ausdrücklich mit einbezogen hat. Auf der Bundesebene empfiehlt der von der Bundesregierung und den Ländern eingesetzte Arbeitsstab Forum Bildung (2001) die Entwicklung eines Qualitätstestats, das für alle Weiterbildungseinrichtungen offen ist, um transparente Aussagen zur Qualität für Interessenten an Weiterbildung und für die Öffentlichkeit zu geben. Die Konzertierte Aktion Weiterbildung, ein Politikberatungsorgan des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in dem die überregional relevanten Träger der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung vertreten sind, forderte im Anschluss an eine bundesweite Expertentagung die Entwicklung eines übergreifenden Referenzsystems, das der Unterschiedlichkeit der Einrichtungen gerecht werden soll (vgl. KAW 2002, S. 148).

Der vor wenigen Monaten veröffentlichte Bericht der sog. Hartz-Kommission wiederum enthält eine indirekte Empfehlung, dass sich zumindest alle beruflichen Bildungseinrichtungen nach der ISO-Norm zertifizieren lassen sollen, was von der Deutschen Industrie- und Handelskammer sofort per Presserklärung publiziert wird: „Hierzu wird die flächendeckende Einführung der Zertifizierung empfohlen. Diese sollte in Anlehnung an die ISO 9000ff. von externer Stelle durchgeführt und zeitlich befristet vergeben werden“ (DIHK 2002). Mittlerweile ist in einem entsprechenden Gesetzesentwurf nur noch davon die Rede, dass die Einrichtungen über ein Qualitätsmanagementsystem verfügen müssen.

Dieser Teil der Debatte bezieht sich primär auf die Frage nach einer externen Evaluation und Zertifizierung der Organisationen. Einige Akteure verweisen aber auch gezielt darauf, dass die Qualitätsförderung in der Weiterbildung einen erweiterten Blick verdient hat. Ähnlich wie die zuständige Abteilungsleitung im Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. Pahl 2002) verweist die KAW noch auf weitergehende entscheidende Strukturelemente einer systemorientierten Qualitätspolitik wie beispielsweise die Förderung der Professionalität des Weiterbildungspersonals. Insgesamt gesehen lässt sich nur eingeschränkt ein abgestimmtes politisches Handeln feststellen, was sich auch in der Projektpolitik widerspiegelt. Nach der Bund-Länder-Förderung eines trägerübergreifenden Projektes zur dialogischen Entwicklung organisationsbezogener Qualitätsmanagementansätze (vgl. Küchler/Meisel 1999) wurde seitens des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Gesundheit ein Entwicklungsprojekt zur Entwicklung eines EFQM-orientierten Modells in der Familienbildung (vgl. Schiersmann, u.a. 2001) in Auftrag gegeben. Heute fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Projekt zur Fortbildung von Qualitätsentwickler/innen (vgl. Mathes 2002), ein Projekt zur Qualitätsentwicklung in spezifischen Strukturen freier Träger, ein mit den Bundesländern vereinbartes Prüfprojekt zur Initiierung eines bundesweiten Testie-

nungssystems und ein umfangreiches verbraucherorientiertes Projekt der Stiftung Warrentest („Bildungstest“) (vgl. Töpfer 2002). Nun stellen professions- und organisationsbezogene einerseits und teilnehmer-, hier vielleicht besser nachfrageorientierte Qualitätsinitiativen andererseits alles andere als einen Widerspruch dar (vgl. Meisel 2002). Als problematisch kann aber die mangelnde Verzahnung der Initiativen angesehen werden. Im Praxisfeld zumindest erzeugen die verschiedenen Initiativen nicht den Eindruck eines abgestimmten und aufeinander bezogenen Vorgehens. Nicht wenige Praktiker vermissen einen Orientierungsrahmen für ihr weiteres praktisches Handeln in den Einrichtungen.

Auf der Ebene der *Länderpolitiken* gibt es in den vorhandenen Weiterbildungsgesetzen eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten in Sachen Qualitätsanforderungen. Die staatliche Anerkennung und der Zugang zur finanziellen Förderung sind in der Regel an Voraussetzungen gebunden, die professionellen Mindeststandards entsprechen wie: z. B. offen zugängliche Programme, Offenlegung der Arbeitsinhalte und der Finanzierungsstrukturen, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, Programmbreite und notwendige sachliche Voraussetzungen, eine einschlägig qualifizierte hauptberufliche Leitung und qualifiziertes nebenberufliches Personal, etc. (vgl. Gnahn 1999, S. 33). Weitergehende staatliche Interventionen lehnen einige Länder ausdrücklich ab. In einigen Gesetzen ist dem entgegen auch von einem Teilnehmerschutz explizit (Schleswig Holstein) oder appellativ (Mecklenburg-Vorpommern) die Rede. In Niedersachsen werden die Einrichtungen verpflichtet, ihre Bildungsarbeit zu evaluieren und dies zu dokumentieren. Ein Teilnehmerschutzgesetz war in Hamburg in der Diskussion, wurde jedoch von einer freiwilligen Selbstkontrolle, durchgeführt von einem Verein, in dem fast alle wichtigen Hamburger Weiterbildungseinrichtungen organisiert sind (vgl. Krüger 1999), ersetzt. Die weitreichendste Regelung existiert im Lande Bremen. Für das Land Bremen stellte sich eine politische Alternative „staatliche Vorgaben versus Deregulierung“ (Seevers 2002, S. 22) nicht mehr. Es geht einen Weg einer mittleren Systematisierung insofern, als das Land Vorgaben zwar im Interesse der Teilnehmenden und der Angebotsqualität den Einrichtungen verpflichtende Vorgaben macht, eine hohe Eigenverantwortlichkeit der Einrichtung für die Form ihrer Qualitätsentwicklung aber erhalten bleibt. Hier werden alle Einrichtungen in Ergänzung an den Nachweis rechtlicher, wirtschaftlicher und sachlicher Rahmenbedingungen dazu verpflichtet, ein entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagementsystem schriftlich zu dokumentieren, das von externen Gutachtern auch beurteilt wird. Eine Anerkennung von anderen externen Zertifizierungen (z.B. ISO) ist möglich.

Der grobe Überblick zeigt, dass es in den einzelnen Ländern auf der Basis grundlegender Gemeinsamkeiten doch erhebliche Unterschiede in der praktischen Qualitätspolitik gibt. Irritierend wirkt die explizite und dokumentierte Programmatik einzelner Landespolitiken, wonach die Aufgabe der Qualitätssicherung den Einrichtungen und dem Markt überlassen bleibt, gleichzeitig aber zumindest indirekt mit Landesmitteln eine Reihe von inhaltlich unterschiedlich orientierten und z.T. trägerbezogenen Projekten gefördert werden. Möglicherweise fordert der Markt doch viel weniger an Vielfalt,

sondern fördert der Staat mehr oder weniger bewusst miteinander konkurrierende Ansätze der Qualitätsstrategien. Dies wiederum erschwert trägerübergreifendes Zusammenwirken und einen Austausch in der Profession, da dann primär viel Zeit und Energie in die Implementation eines spezifischen Ansatzes gesteckt wird, von dem man sich kurzfristig Wettbewerbsvorteile verspricht. In zahlreichen Bundesländern besteht aber derzeit ein Interesse daran, ein auf die spezifischen Bedarfe von Weiterbildungsorganisationen zugeschnittenes Testierungsmodell Länder übergreifend einzuführen, das andere relevante Modelle und Zertifizierungen ausdrücklich berücksichtigt.

Bezüglich der Qualitätspolitik der Träger kann auf zahlreiche bildungspolitische Erklärungen (vgl. Dröll 1999) zurückgegriffen werden. Ein gemeinsamer Nenner bei den Trägern der allgemeinen Weiterbildung war bislang in erster Linie die Ablehnung eines verbindlichen Zertifizierungssystems entsprechend der ISO-Norm für alle. Die im Verbund der Träger, der Konzertierten Aktion Weiterbildung verabschiedete Erklärung hält gemeinsame Positionen fest, ohne den Spielraum für trägerbezogene Interessen allzu sehr einzuschränken. Gefordert wird insbesondere die Entwicklung eines Strukturmodells im Sinne eines Qualitätsleitbildes für die Weiterbildung, die Verknüpfung von Qualitätsmanagement mit Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung in den Einrichtungen, die Stärkung der Position der Verbraucher, die Erhöhung der Transparenz des Angebots, die Förderung der Professionalität des Personals, die Unterstützung von träger- und einrichtungübergreifenden Vergleichsringen und die Förderung der Qualitätsforschung in der Weiterbildung. Trägerübergreifend wurde in den letzten Jahren insbesondere in einem Projekt „Qualitätssicherung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zusammengearbeitet. Dies war möglicherweise deshalb so erfolgreich möglich, weil kein verbindliches Qualitätsmanagement- oder Zertifizierungsmodell zu Grunde gelegt wurde, sondern auf angeleiteter Selbstevaluation aufbauend einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklungsprojekte fachlich begleitet wurden. Im Rahmen des Projektes wurde eine von verschiedenen Verbänden mitgetragene Checkliste für Weiterbildungsinteressierte veröffentlicht, die der Stärkung der Nachfragerinteressen diene. Auch innerhalb der einzelnen Trägerstrukturen zeichnen sich durchaus plurale Qualitätspolitik ab. Ausgeprägt lässt sich dies am Wirkungsbereich des Deutschen Volkshochschul Verbandes illustrieren. Auf der bundespolitischen Ebene vertritt der Deutsche Volkshochschul Verband ein Qualitätstestat, das offen für alle Weiterbildungseinrichtungen sein und auf einen transparenten Qualitätsnachweis zielen soll. Das Verfahren soll u.a. folgende Prinzipien berücksichtigen: eine Verbindung einer Sicherung von Standards und einer Prozessorientierung, eine Kombination von Selbst- und Fremdevaluation sowie die Berücksichtigung einrichtungsspezifischer Umsetzungsmöglichkeiten. Der Landesverband der niedersächsischen Volkshochschulen engagierte sich in dem bund- und ländergeförderten Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002), das eine solche mittelfristige Strategie verfolgte. Der Landesverband der Volkshochschulen in Sachsen wiederum entwickelt im Zusammenwirken mit den Universitäten Leipzig und Dresden ein eigenes dienstleistungsbezogenes Modell (vgl. Sächsischer VHS Verband 2002). Die bayerischen Volkshochschulen führen das EFQM-Modell ein (vgl. Lang 2002) und der Landesver-

band der VHS in Baden-Württemberg entwickelt im Zusammenwirken mit der Universität Heidelberg ein eigenes Modell mit beabsichtigter trägerinterner Zertifizierung. Aus Praxisberichten und Befragungen lässt sich herauskristallisieren, dass unabhängig vom gewählten Qualitätsmanagementmodell in den Einrichtungen häufig vergleichbare Qualitätsentwicklungsprojekte (z.B. im Hinblick auf die Schlüsselprozesse, die Bedarfsforschung, die Kundenkommunikation, die Evaluation, etc.) initiiert werden. Da sich die örtlichen Akteure aber in erheblich unterschiedlichen Referenz- und Begriffssystemen bewegen, werden der trägerübergreifende professionelle Diskurs und ein entsprechendes Benchmarking bedauerlicher Weise nicht gerade vereinfacht.

## **Trends und Folgerungen**

Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung rücken also in den Mittelpunkt der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzungen, die sich vordergründig an der Frage eines angemessenen Managementmodells oder der nach dem Verhältnis von Selbstevaluation oder externer Testierung festmachen. Im Kern handelt es sich jedoch um eine grundsätzlichere bildungspolitische Auseinandersetzung. Der Weiterbildungsbereich ist im Vergleich zu anderen Bildungssektoren hoch flexibel und immer weitgehender von Marktprinzipien durchdrungen. Sogar im Vergleich zu anderen Wirtschaftsbranchen ist die Weiterbildung in erheblichem Maße dereguliert. Im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen hat sich die Schnittstelle zwischen staatlicher Ordnungspolitik und Selbstregulierung des Marktes zugunsten der Marktprinzipien verschoben. War früher die staatliche Anerkennung für den Bestand der Weiterbildungseinrichtung von existentieller Bedeutung, werden heute auf dem Markt zu erwerbende Zertifizierungen immer wichtiger. Was Wittwer 1995 zur Anerkennung einzelner Bildungsangebote feststellte, gilt heute zunehmend für die Institutionen: „Die Anerkennungsmacht von Titeln verlagert sich von den öffentlichen Institutionen auf private. Staatliche, das heißt öffentliche Legitimationsmacht, wird ersetzt durch private Definitionsmacht“ (Wittwer 1995, S. 41). Für Bayer geht es deshalb bei der zur Zeit laufenden Auseinandersetzung über die Qualitätssicherung in der Weiterbildung auch um eine Auseinandersetzung um die Zukunft der Weiterbildung in Deutschland und ihre zunehmende Veränderung in Richtung Privatisierung und Kommerzialisierung (vgl. Bayer 1996). Folgen dieser Trends sind durchaus beeindruckende und vielfältige Anstrengungen im Weiterbildungssystem. Die Breite und die Vielfalt der Qualitätsinitiativen beinhalten eine enorme Produktivität, die nicht zu unterschätzen ist. Auf den unterschiedlichsten Ebenen sind zahlreiche Akteure aktiv in die Entwicklungsprozesse eingebunden. Anders als bei früheren Modernisierungsschüben scheint eine strukturelle Verankerung einer systematischen Qualitätsentwicklung in das professionelle Handeln möglich. Die Kehrseite der Vielfalt ist jedoch die fehlende, für individuelle und institutionelle Nachfrager sowie die öffentlichen Förderungsinstanzen gleichermaßen wichtige Qualitätstransparenz.

Wieder einmal gerät das System Weiterbildung in eine Situation, in der sich die Akteure entscheiden können, ob sie sich auf Kernelemente professionell begründeter

Handlungsstrategien – diesmal zur Qualitätsentwicklung – gemeinsam einigen können. Unter der Überschrift „Qualität hat viele Gesichter“ wurde einmal die neue Qualitätsdebatte in der Weiterbildung eingeläutet. Heute steht es dringend an, die Frage nach der Verwandtschaft der vielen Gesichter zu beantworten (vgl. Heinold-Krug/Meisel 2001; vgl. Schiersmann 2002). Es bleibt abzuwarten, ob sich die politischen Debatten und die inhaltlichen Entwicklungsarbeiten zu einem öffentlichen mitverantworteten Qualitätssicherungssystem im politischen Handeln niederschlagen werden.

Ein weiteres Problem wird bei der Analyse der Qualitätspolitik sichtbar. Einerseits sind in der heutigen Weiterbildungspraxis Tendenzen sowohl zur Entgrenzung (z.B. Neue Medien) als auch zur Integration allgemeiner Bildung und beruflicher Qualifizierung feststellbar, andererseits bewegt sich die vorherrschende Weiterbildungspolitik größtenteils immer noch in den tradierten, pluralen und ressortgebundenen Zuständigkeitsbereichen. Eine Qualitätspolitik im Sinne der lerninteressierten Bevölkerung erfordert möglicherweise ein politikkonzeptionelles Umdenken. Neben einer koordinierenden Kompetenz der Bildungspolitik in den Bildungsangelegenheiten aller bildungsrelevanter Politikbereiche (vgl. Keim 1998, S. 6) wäre erforderlich, die strategisch unterschiedlich ausgerichteten qualitätspolitischen Initiativen systematischer miteinander zu vernetzen. Dies würde vielleicht auch wieder den weiterbildungspolitischen Blick weitem über die Qualitätssicherung hinaus auf die notwendigen Supportbedingungen (wie Information, Beratung, Personalqualifizierung), die unverzichtbar für eine Weiterentwicklung der Systemqualität sind.

## Literatur

- Bayer, M.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung braucht öffentliche Verantwortung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1996, S. 165ff.
- Deutsche Industrie und Handelskammer (DIHK): Presseerklärung zum Hartzpapier. Berlin Oktober 2002
- Dröll, H.: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn 1999
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R.: Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover 2002
- Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 7/1991, S. 572ff.
- Friebel, H. (unter Mitarbeit von Epskamp, H./Friebel, R./Toth, St.): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In: Friebel, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 1ff.
- Gnahn, D.: Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung: Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern. In: Küchler, F.v./Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M. 1999, S. 31ff.
- Hartz, S.: Auswertung der Diskussion zu Qualitätsmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf europäischer Ebene. Unveröffentl. Manuskript, Bonn 2002
- Heinold-Krug, E./Meisel, K.: Thesen zum Stand der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 4/2001, S. 16ff.

- Jermann, R.: So funktioniert Zertifizierung in der Schweiz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 36ff.
- KAW – Konzentrierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Stellungnahme des ständigen Ausschusses der Konzentrierten Aktion Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn 2002
- Keim, H.: Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung – 1970 bis heute. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 1.30.70, 31. Dezember 1998
- Krug, P.: Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 38ff.
- Krüger, T.: Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – das Prüfsiegel des Weiterbildung Hamburg e.V. In: Küchler, F.v./Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M./Bielefeld 1999, S. 102ff.
- Küchler, F.v./Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M./Bielefeld 1999
- Lang, W. F.: Qualitätsmanagement als Verbandsstrategie. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 61 ff.
- Mathes, E.: Qualität in den eigenen Reihen entwickeln. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 28ff.
- Meisel, K.: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler 2001
- Meisel, K.: Teilnehmerschutz versus Anbieterqualität. In: Konzentrierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Bonn 2002, S. 42ff.
- Pahl, V. : Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen – Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 38ff.
- Sächsischer VHS Verband (Hrsg.): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES). Chemnitz 2002
- Schiersmann, C./Thiel, H.U./Pfitzenmaier, E. : Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungsprojekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen 2001
- Schiersmann, C.: Zweierlei Herausforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2002, S. 25ff.
- Seevers, M.: Alles eine Frage der Qualität – Interview mit Meisel, K. und Brandt, P. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III 2002, S. 21ff.
- Stock, J. u.a.: Delphi-Befragung 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München/Basel 1998
- Töpfer, A.: Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 105ff.
- Wittwer, W.: Regelungsansätze und Widerstände in der beruflichen Weiterbildung – Die berufsbildungspolitische Debatte seit 1970. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen an berufliche Weiterbildung in der Diskussion. Berlin 1995