

Perspektive Praxis

**Hannelore Bastian
Wolfgang Beer
Jörg Knoll**

Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln

**Zur Verknüpfung von Ökonomie und
Profession in der Weiterbildung**



derungen sind auch nach mehr als zehnjährigen Diskussionen und Aktivitäten keineswegs abgeschlossen.

Um ermesen zu können, wie groß die erforderlichen Lernschritte für die Einrichtungen und ihre Mitarbeiter/innen sind, genügt ein Blick auf die tradierten institutionellen Rahmenbedingungen und den berufsbiografischen Hintergrund des pädagogischen Personals. Die Arbeit war vor allem von den Regeln der traditionellen Kameralistik und des Haushaltsrechts geprägt, die keinen Raum für die Notwendigkeit ökonomischen Denkens ließen. Die im Haushaltsplan bewilligten Zuwendungen standen in keinem Zusammenhang zu den durch Teilnehmergebühren erzielten Einnahmen und flossen auch nicht in die Einrichtung zurück, sondern in den städtischen bzw. kommunalen Gesamthaushalt. Honorarmittel für Kursleiter/innen wurden kontingentiert und in ihrer Höhe auf administrativem Weg festgelegt, ebenso die Kursentgelte, die als „Gebühr“ ohne Bezug zur erbrachten Leistung oder zum Preisniveau anderer Anbieter festgesetzt wurden. Personal- und Sachmittel waren untereinander nicht deckungsfähig, zeitliche Übertragungsmöglichkeiten unausgeschöpfter Mittel über die Jahreswende hinweg nicht gegeben, Mittelbeschaffung konnte nicht aufgrund von Preisvergleichen am Markt erfolgen, sondern war an Lieferungen aus einer zentralen Beschaffungsstelle gebunden.

Dies alles schränkte die Handlungsspielräume stark ein, ermöglichte aber im gegebenen Rahmen zugleich eine Konzentration auf die pädagogische Planungstätigkeit ohne Rücksicht auf Wirtschaftlichkeitserwägungen. Das kam dem Aufgabenverständnis der pädagogischen Mitarbeiter/innen entgegen, die in ihrer Mehrheit ihren Arbeitsplatz in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung im Zuge des enormen Personalausbaus der 1970er und 1980er Jahre gefunden haben. Die meisten dieser Pädagog/innen hatten ihr Studium in einer Zeit absolviert, in der der Anspruch, „Bildung für alle“ zu bieten, völlig unvereinbar schien mit der Vorstellung, „Bildung als Ware“ zu denken und zu verkaufen. Dementsprechend hielt sich der Gedanke von „Bildung zum Nulltarif“ als eine Idealvorstellung, vor deren Hintergrund auch das Erheben von Teilnahmegebühren durchweg als unangemessen bewertet und nur als unvermeidliches Zugeständnis an eine rahmensetzende Verwaltung umgesetzt wurde. Das eigene Berufsverständnis war in hohem Maße geprägt durch ein aufklärerisch-demokratisches Engagement für die Adressaten der Bildungsveranstaltungen, und alle Tätigkeiten, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Erstellung und Realisierung pädagogischer Konzepte standen, wurden als aufgabenfremdes Übermaß an Verwaltungshandeln erlebt und beklagt. Die herkömmliche Distanz der Erwachsenenbildung zur beruflichen Bildung als einer bloß instrumentellen Anpassungsleistung führte noch in den 1980er Jahren, als Bildungsein-

richtungen erfolgreich auf dem Feld qualifikationsorientierter Auftragsmaßnahmen tätig wurden, vielerorts zu einer internen Lagerbildung zwischen „Traditionalisten“ und „Neuerern“, die in drittmittelgestützten Bereichen notwendiger Weise damit begonnen hatten, ihre Projekte finanziell tragfähig zu kalkulieren.

Entscheidungsfreiheit und Verantwortung

Das Grundprinzip der neuen Arbeitsweise, die Budgetierung, ist im Zuge der Reform öffentlicher Verwaltungen unter dem hohen Druck von Finanzknappheit entstanden und verfolgt zugleich das Ziel einer effizienteren und flexibleren Leistungserbringung für die Bürgerinnen und Bürger. Es arbeitet mit der globalen Bereitstellung von Ressourcen durch die mittelgebende Instanz, die der Einrichtung auf der Grundlage von Zielvereinbarungen zur eigenverantwortlichen Verwendung zugewiesen werden. Budgetierung zielt auf Abbau bürokratischer Hemmnisse, Schärfung des Kostenbewusstseins und einen rationellen Mitteleinsatz mit größtmöglichem Nutzen für die Empfänger/innen der produzierten Leistung. Seitdem Anfang der 1990er Jahre die ersten Berichte von Volkshochschulen veröffentlicht wurden, die den Schritt in größere organisatorische Selbstständigkeit getan hatten (vgl. z. B. Nuissl/Schuldt 1993 und Kett 1994), ist die Literatur zum Themenfeld „Wirtschaftliches Arbeiten in der öffentlichen Weiterbildung“ erheblich angewachsen, und die Folgen der betriebswirtschaftlichen Anforderungen wurden nicht nur auf der Ebene von Erfahrungsaustausch und praktischen Handlungsempfehlungen thematisiert, sondern auch unter professionstheoretischen Gesichtspunkten und in Bezug auf grundlegende Personal- und Organisationsentwicklungsbedarfe.

Die „Verbetrieblichung des Pädagogischen“ hat in der Praxis allenthalben nachhaltige Spuren hinterlassen. Während in der Anfangsphase dieser Entwicklung noch Warnung und Widerstand im Namen der Pädagogik dominierten, ist mittlerweile eher die selbstverständliche Übernahme betriebswirtschaftlicher Termini und Instrumentarien verbreitet, ohne dass deren produktive Operationalisierung für die Arbeitsabläufe von Weiterbildungseinrichtungen schon hinreichend geleistet wäre.

Den Einstieg in wirtschaftliches Denken bildete in vielen Einrichtungen die Einführung des so genannten Deckungsbeitrags, der auf der Ebene der einzelnen Bildungsveranstaltung den Überschuss bzw. die Unterdeckung erfasst, die sich aus der Verrechnung der erzielten Teilnahmeentgelte mit den eingesetzten Honorarkosten ergibt.¹ Neben Honoraren können nach diesem Schema weitere Kostenfaktoren einbezogen werden, wie z. B. Lehrmittel und Verbrauchsmaterialien oder Mieten bis hin zu den gesamten „Produktionskosten“ einer

Veranstaltung, in die kalkulatorisch auch die mit der Planung und Durchführung verbundenen Personal- und Infrastrukturkosten einberechnet werden.

Dieser Schritt erweist sich für die Arbeitspraxis als höchst voraussetzungs- und folgenreich, denn es zeigt sich schnell, dass dafür nicht nur die entsprechenden technischen Möglichkeiten der Datenverarbeitung geschaffen werden müssen, sondern dass die Erhebung solcher Daten nur dann steuerungsrelevante Informationen hervorbringt, wenn die gewonnenen Ist-Zahlen vor dem Hintergrund eines ausgearbeiteten Zielsystems interpretiert werden können. Das Fehlen eines solchen in sich schlüssigen und mit allen Mitarbeiter/innen kommunizierten Systems wird in der Arbeit der Pädagogen an allen Schnittstellen sichtbar, an denen sich die Abhängigkeit der Aufgaben im jeweiligen Arbeitsbereich von Entscheidungen und Leistungen in anderen Bereichen zeigt – und dies gilt in unterschiedlicher Ausprägung und Schärfe für alle pädagogischen Arbeitsfelder. Die Interpretation der faktisch erzielten Deckungsbeiträge einzelner Veranstaltungen oder Veranstaltungsgruppen wirft bereits das Spektrum der Fragen auf, deren Beantwortung konstitutiv ist für die Realisierung des pädagogischen Auftrags unter Bedingungen der Wirtschaftlichkeit:

- Zu welchen Einheiten werden Veranstaltungen für die Ermittlung des durchschnittlichen Deckungsbeitrags zusammengefasst?
- Wie wird der Sollwert für die angezielten Deckungsbeiträge bestimmt werden, auf welcher Informationsbasis und nach welchen Kriterien geschieht dies?
- Wie wird dabei die unterschiedliche Ertragskraft der Angebotsbereiche berücksichtigt, wie wird mit einnahmeschwachen Bereichen verfahren, die aus sozialen und bildungspolitischen Gründen erwünscht sind?
- Finden Differenzen in den Realisierungsbedingungen Berücksichtigung, z. B. in der sozialräumlichen Platzierung, der Qualität der Veranstaltungsorte, der Existenz von Konkurrenten?
- Welches sind die wirtschaftlich verantwortlichen Arbeitseinheiten?
- Nach welchen Kriterien werden die zur Verfügung stehenden Gesamtmittel in Budgets für diese Einheiten aufgeteilt?
- Wie werden die damit verbundenen Leistungserwartungen definiert, und welche Parameter gehen in die Zielvereinbarungen ein?
- Wie werden die vereinbarten Leistungen überprüft, und welche praktischen Konsequenzen ergeben sich aus Über- und Unterschreitung der Zielmargen?

Auf der Ebene der Gesamteinrichtung bedeutet die Abarbeitung dieser Fragen eine Klärung des institutionellen Profils (Corporate Identity), seine Konkretisierung in beschreibbaren Zielen und deren Integration in ein leistungsfähiges

ges Steuerungssystem. Das markiert ein anspruchsvolles Programm, dessen Realisierung – bei weiterlaufendem Alltagsgeschäft – über eine längere Zeitspanne hinweg für jede Einrichtung eine gewaltige Kraftanstrengung bedeutet, die zudem mit dem Abschied von traditionellen Identitäten verbunden ist.

Für den einzelnen pädagogischen Mitarbeiter bedeutet die Befreiung aus kameralistischen Handlungsbeschränkungen einen Zugewinn an Entscheidungsfreiheit und Verantwortung. Die positiven Erwartungen an die erhoffte Teilautonomie im Umgang mit eigenem Budget erfahren jedoch schnell einen Dämpfer, wenn deutlich wird, dass die entsprechenden Restrukturierungsprozesse unter Bedingungen einschneidender Mittelverknappung in Gang gebracht werden, neue Arbeitsformen noch nicht greifen und die gesteigerten Leistungsanforderungen zunächst vor allem Arbeitsverdichtung nach sich ziehen.² Organisationsentwicklung ist vor dem Hintergrund der genannten institutionellen und berufsbiografischen Voraussetzungen in ihren verschiedenen Phasen und Facetten als ein länger andauernder Prozess zu verstehen. Zu seinem Verlauf gehören auch Einseitigkeiten und Verwerfungen, da die Operationalisierung dessen, was Wirtschaftlichkeit bedeutet, nicht in einem einfachen Transfer von Instrumentarien aus dem Profitsektor zu leisten ist (was nicht selten von hinzugezogenen Consulting-Firmen suggeriert wird).³ Die mehr oder minder ausgehenden Übergangsphasen verlangen den Mitarbeiter/innen im fortlaufenden Arbeitsprozess ein hohes Maß an Beweglichkeit, Pragmatismus und Geduld ab, da sie bereits in veränderten Abläufen und mit neuen Instrumentarien arbeiten müssen, auch wenn diese weder vollständig ausgereift noch untereinander anschlussfähig sind.

Leistung und Anerkennung

Die entstehenden Konflikte werfen ein deutliches Licht auf bisher ungelöste Grundsatzfragen im Selbstverständnis und in der Zusammenarbeit. Probleme, die bereits zuvor existierten, werden unter der Dominanz ökonomischen Denkens in größerer Schärfe und Klarheit sichtbar. Die Anerkennung und Wertigkeit von Teilbereichen innerhalb der Einrichtung, die wechselseitige Wahrnehmung verschiedener Abteilungen untereinander, die Wahrung von Besitzstand und Entscheidungsautonomie sowie die Verteilung von Macht und Einfluss geraten unter dem Druck der Wirtschaftlichkeit ins Blickfeld – und stehen neu zur Disposition. Vor diesem Hintergrund erfolgt die interne Auseinandersetzung mit Veränderungsvorschlägen in Bezug auf Organisation und Arbeitsweise nicht nur unter funktionalem Aspekt, sondern wird entscheidend beeinflusst vom individuellen Kalkül dessen, was von der Warte des eigenen Arbeitsplatzes aus als Zugewinn oder -verlust von Handlungsspielraum und Qualität erscheint.

Die pädagogischen Mitarbeiter/innen haben die praktischen Auswirkungen des Budgetierungsprinzips auf ihre Arbeit in den unterschiedlichen Handlungsbezügen zu verarbeiten und stoßen dabei zugleich immer wieder auf generellen institutionellen Klärungsbedarf.

Mit der Einführung von Sollwerten für die Ertragsziele von Kursen in Form der schon genannten Deckungsgrade wird nicht nur ein (wenn auch schlichtes) Instrument der Wirtschaftlichkeitsprüfung eingeführt, sondern – gewollt oder ungewollt – zugleich ein Messwert für den Arbeitserfolg der beteiligten Mitarbeiter/innen. Gerade weil in Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung traditionell keine Indikatoren für den Erfolg geleisteter Arbeit existieren – was angesichts des spezifischen Charakters von Bildungsarbeit auch allgemein als angemessen galt –, entsteht durch die Einführung eines eindimensional auf Erträge ausgerichteten Messsystems eine deutliche Schiefelage, solange nicht auch die Erfüllung des Bildungsauftrags in Kennzahlen gefasst wird. Die unterschiedlich ertragsstarken Fachbereiche geraten dabei in eine innerbetriebliche Konkurrenz, bei der ein internes Ranking zur Spaltung zwischen „einträglichen Gewinnerressorts“ und „kostenverursachenden Verliererressorts“ führt (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 38).

Dies verschärft eine Tendenz, die mit der wachsenden Bedeutung beruflicher Weiterbildung in den 1980er Jahren einsetzte und bei den verantwortlichen pädagogischen Mitarbeitern dieses Bereichs zu der Haltung führte, „dass sie diejenigen sind, die die gesamte Belegschaft der Volkshochschule wie arme Verwandte ‚durchschleppen‘“ (ebd.). Der einzelne Pädagoge, auf den die aus den wirtschaftlichen Gesamtzielen abgeleiteten Einnahmeerwartungen sozusagen „heruntergebrochen“ werden, steht mit seinen Planungsaufgaben vor Problemen, mit deren Lösung er als Einzelner zwangsläufig überfordert ist. Erscheint nämlich – unbeschadet aller bildungspolitischen Absichtserklärungen – als Bilanz seiner Arbeit am Ende nur die von ihm erwirtschaftete Differenz zwischen verausgabten Kursleitungshonoraren und eingenommenen Teilnahmeentgelten, so erfahren seine nach anderen Gesichtspunkten zu wertenden Erfolge keinerlei Beachtung, Anerkennung und Wertschätzung mehr. In der Praxis kann dies dazu führen, dass er um der Erfüllung seiner Planzahlen willen zu rein ökonomisch motivierten Einzelmaßnahmen greift, wie z. B. die Herausnahme einzelner Veranstaltungen aus der sozialen Ermäßigungsregelung, die Schließung oder Kürzung von Kursen mit „ungünstiger“ Teilnehmersozialstruktur, der Verzicht auf Angebote in sozial „schwierigen“ Stadtteilen oder auf Themen, die nur für Minderheiten von Interesse sind. Mit solchen Einzelentscheidungen droht schrittweise und schleichend der Ausstieg aus Aufgabenbereichen, um derentwillen eine Weiterbildungseinrichtung öffentliche Gelder erhält.

Pädagogische Mitarbeiter/innen geraten angesichts konkurrierender Zielsetzungen nicht nur in Entscheidungsprobleme, sondern auch in Konflikte mit Kursleitenden und Teilnehmer/innen, wenn diese ihre Chancen auf Realisierung von Verdienst- und Bildungsinteressen geschmälert sehen. Die Konflikte entstehen zwischen Personen, ihre Ursache sind jedoch im Fehlen eines innerinstitutionell abgestimmten Zielsystems zu suchen, für dessen Entwicklung die Leitung verantwortlich zeichnet. Sein Fehlen macht sich jedoch primär auf der Praxisebene von Kursplanung und -durchführung bemerkbar. In einem Bericht der Nürnberger Volkshochschule, die ihre Arbeit 1993 unter das Prinzip der Budgetierung gestellt hat, wird nach dreijähriger Erfahrung deutlich die Gefahr benannt, dass sich eine einseitige Ausrichtung der Programmstruktur an kaufkräftiger Nachfrage heraus bildet. Auch wenn die positive Möglichkeit gegeben ist, erzielte Einnahmen bei so genannten Überschuss-Veranstaltungen im Rahmen einer Mischfinanzierung für die Beibehaltung „defizitärer“ Programmteile zu verwenden – dies wird auch gerne als „Robin-Hood-Prinzip“ beschrieben –, dürfen doch „die Eigendynamik und Eigengesetzlichkeit von Begriffen wie ‚Kostendeckung‘, ‚Deckungsbeitrag‘, ‚Defizitbereich‘“ nicht übersehen werden (Badura 1996, S. 45).

Ökonomischer Erfolg und pädagogischer Auftrag

Die Etikettierung von Angebotsteilen als defizitär zeigt besonders eindringlich, dass die Übernahme von ökonomischen Kategorien für die Beschreibung des Handelns in einer Weiterbildungseinrichtung zu kurz greift. Mitarbeiter/innen, die ihre Arbeitskraft in solche Bereiche investieren, werden damit schnell in eine Rechtfertigungsposition gedrängt und finden sich in der Rolle wieder, persönlich für die Erfüllung von Aufgaben eintreten zu müssen, über deren Wahrnehmung oder Nicht-Wahrnehmung auf Ebene des Gesamtprofils zu entscheiden ist und über deren Durchführungskonditionen die Leitung im Rahmen ihrer Zielvereinbarungen mit den Geld gebenden Instanzen zu verhandeln hat.

Die Individualisierung des institutionell ungelösten Problems eines verbindlichen und handlungsleitenden Aufgabenprofils wird noch dadurch verstärkt, dass gerade Mitarbeiter/innen in den „defizitären“ Bereichen wie der politischen Bildung und den Angeboten für so genannte Bildungsbenachteiligte sich oft in hohem Maße mit ihrer Aufgabe und ihrer Zielgruppe identifizieren. Sie erleben den eigenen Arbeitgeber und Träger der Programme tendenziell als Gegner, gegen den es die Interessen der eigenen Klientel zu verteidigen gilt. Die Orientierung an Partialinteressen, die in Bezug auf prosperierende Bereiche wie die berufliche Bildung schon genannt wurde, findet sich hier auf dem entgegengesetz-

ten Pol der Arbeit wieder: Während die einen den ökonomischen Erfolg zum dominanten Bewertungsmaßstab machen, beharren die anderen auf ihrem pädagogischen Auftrag, dem aus ihrer Sicht eine ökonomische Betrachtungsweise per se fremd und unangemessen bleibt. Erstere haben sich die ökonomische Rationalität zu eigen gemacht und können damit zugleich als Modernisierer glänzen, Letztere übernehmen die Rolle der Bewahrer einer Bildungsidee, die es im Namen ihrer Klientel zu verteidigen gilt, und können damit eine Position moralischer Überlegenheit einnehmen.

Die Einrichtung braucht zweifellos beide Gesichtspunkte, nicht jedoch in Form der Zuweisung zu unverbundenen Teilbereichen, sondern als integrierte Bestandteile ihrer Gesamtausrichtung. Das Phänomen der mangelnden Integration von Einzelbereichen in die Gesamtorganisation mag auch eine Folge des quantitativen Ausbaus und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung von Aufgabenbereichen sein, die in der Vergangenheit überwiegend additiv erfolgte, ohne dass die damit entstehenden Bedarfe an veränderten Arbeitsbeziehungen und Abläufen hinreichend berücksichtigt worden wären. Zech erinnert in einem Vergleich zwischen Profitunternehmen und Non-Profit-Organisationen daran, dass die Menschen nicht die Ursache der diagnostizierten Organisationsprobleme sind, sondern die Symptomträger (vgl. Zech 2000, S. 250). Zu den typischen Merkmalen pädagogischer Einrichtungen zählt er u. a. die „Entkoppelung von Leistung und Ressourcenzufuhr“, „Schwierigkeiten bei der Erfolgsmessung“, die Tendenz zu „Formalitätsvermeidungen und Uneindeutigkeiten“, „Kontrollaversionen“, „Gleichheitsideologie und Generalistentum“, einen „Freiwilligkeitsmythos“, die Ablehnung von Hierarchie sowie eine ausgeprägte Vergangenheitsorientierung. Werden diese Merkmale – in Verkennung ihrer strukturellen Bedingtheit – den Mitarbeiter/innen ausschließlich als Veränderungsresistenz angelastet, resultiert daraus nur Fortbildungsbedarf. Werden sie hingegen als Organisationsproblem anerkannt, wird damit die kränkende Personalisierung von Defiziten vermieden und die Chance zur aktiven Mitarbeit der Pädagogen an einer Organisationsentwicklung verbessert, die zugleich Folge und Bedingung für pädagogische Arbeit in wirtschaftlicher Eigenverantwortung ist.

Wirtschaftlichkeit als Arbeitsprinzip

Drei Felder, in denen Entwicklungsbedarf besteht, sollen noch einmal näher betrachtet werden. Zentral und folgenreich für die pädagogische Tätigkeit sind das Verständnis von Budgetierung als Prinzip wirtschaftlichen Arbeitens, die Einführung von Leistungsbemessung und Steuerung sowie der Aufbau wechselseitiger interner Dienstleistungsbeziehungen.

Budgetierung erfolgt unter der Zielsetzung, eine systematische Verbindung von Aufwand und Ertrag herzustellen und – unter den allenthalben gegebenen Bedingungen – mit weniger Geld die gleiche oder sogar bessere Leistungen zu produzieren. Am Anfang der Lernprozesse, den pädagogische Mitarbeiter/innen auf dem Weg auf dieses Ziel hin durchlaufen, steht zumeist die Gleichsetzung von Wirtschaftlichkeit mit Sparsamkeit. Reduzierte Mittelzufuhr veranlasst zu einem restriktiveren Umgang mit den zugewiesenen Ressourcen, Einsparmöglichkeiten werden gesucht, Anschaffungen ausgesetzt: Man arrangiert sich auf einer niedrigeren Stufe des Ausstattungsniveaus. Dieses Verhalten – der Not gehorchend und nicht selten unter Protest ausgeführt – ist Teil des vertrauten Repertoires, mit dem Mittelverknappung im Rahmen behördlicher Strukturen immer schon „verwaltet“ wurde.

Ein qualitativ neuer Schritt wird erst erreicht, wenn die eigene Arbeit insgesamt in wirtschaftlichen Kategorien gedacht, wenn also der Verbrauch jeglicher Ressourcen berücksichtigt und in Relation zu den angestrebten Zielen gesetzt wird. Viele und schwierige Entwicklungsschritte liegen zwischen dem Einstieg in die „Wirtschaftlichkeit als Sparsamkeit“ und dem Verständnis von Wirtschaftlichkeit als Arbeitsprinzip. Ein Budget, das einzelnen Arbeitsbereichen oder Personen zur Verfügung steht, ist in der herkömmlichen Betrachtung zum Verbrauch bestimmt. Im Kontext von Wirtschaftlichkeit stellt es eine Investition dar, die in Hinblick auf einen beschreibbaren Erfolg getätigt wird. Zu den investierten Ressourcen werden in der Tradition behördenabhängigen Arbeitens in erster Linie die für Kurse anfallenden Honorarstunden gezählt, gegebenenfalls erweitert um Kosten für Lehr-Lern-Mittel und Raummieten vor allem in jenen Bereichen, deren Arbeit von speziellen Ausstattungen abhängig ist. Nicht immer werden die Ausgaben für Werbung und Öffentlichkeitsarbeit einberechnet, selten und oft nur punktuell die Entwicklungskosten für neue Kurskonzepte. Die gesamten Infrastrukturkosten, die sich bei Reduktion oder Ausbau des Angebots auf allen Ebenen mit verändern, rücken häufig überhaupt nicht ins Blickfeld. Ein blinder Fleck in der Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden Ressourcen ist auch die Arbeitszeit, wenngleich ihre notorische Knappheit ein typisches und häufig beklagtes Merkmal der Arbeit pädagogischer Mitarbeiter/innen ist. Der Umgang mit der eigenen Arbeitskraft wird als durchgängiges Problem des Ausgleichs zwischen konkurrierenden Anforderungen wahrgenommen, nicht aber als Kostenfaktor, der in die Kalkulation von Entwicklungs- und Realisierungskosten von Programmangeboten oder Projekten einfließt. Dass Arbeitszeit ein teures Gut ist, wird thematisiert, wenn Mitarbeiter/innen sie subjektiv als vergeudet erleben, z. B. wenn sie an Sitzungen teilnehmen müssen, deren Wert für die eigene Arbeit ihnen zweifelhaft erscheint. In ihrem Kerngeschäft, der Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen, gilt pädagogischen Mit-

arbeiter/innen der kostenbewusste Einsatz von Zeit kaum als Qualitätskriterium. Sie handeln aus Engagement für die Sache, nicht mit kalkuliertem Einsatz der eigenen Arbeitskraft in Relation zu einem angezielten Output. Diese Betrachtung erscheint nicht nur fremd, weil der Satz „Zeit ist Geld“ für Bezieher gesicherter und leistungsunabhängiger Gehälter kaum Bedeutung hätte. Er ist vor allem befremdlich, weil der größte Teil der Arbeitskraft in Kommunikation investiert wird und Pädagogen daraus nicht nur ein hohes Maß an Arbeitsbefriedigung ziehen,⁴ sondern Kommunikation auch als Wert an sich verstehen, dessen Funktionalisierung ihrem pädagogischen Ethos zuwider läuft.

Schnittstelle Pädagogik und Verwaltung

Wird der Schritt zur angemessenen Berücksichtigung aller Kosten (einschließlich der festen Personalkosten) in Form einer umfassenden Bestandsaufnahme und Zuordnung zu den entsprechenden Organisationseinheiten getan, ohne dass vorab eine Verständigung über die Bedeutung, Bewertung und Verwendung solcher Kennzahlen erfolgt wäre, kann dies von den pädagogischen Mitarbeiter/innen als ein unsinniger, wenn nicht kränkender Akt „der Verwaltung“ erlebt werden. Eine Vollkostenrechnung, die in einem subventionierten Betrieb des Non-Profit-Sektors immer nur eine partielle Refinanzierung aus eigenen Einnahmen aufweist, kann einen demotivierenden Effekt haben, zumal wenn ein großer Teil der zugerechneten Aufwendungen gar nicht die direkte Folge eigener Entscheidungen ist. Eine engagierte Mitarbeiterin brachte ihre Empfindung mit einem Satz zum Ausdruck, der ein deutliches Licht auf die fehlende institutionelle Einordnung eines solchen Rechenwerks wirft: „Da rackert man sich ab und dann werden einem noch Kosten aufgebremmt.“ Was als Grundlage für ein zu entwickelndes Steuerungsinstrument gedacht ist, wird als eine ungerechtfertigte „Quittung“ für geleistete Arbeit erlebt und zudem als Bestätigung für das grundsätzlich fehlende Verständnis „der Verwaltung“ für „die Pädagogen“.

Das traditionell spannungsreiche Verhältnis zwischen den Funktionsträgern dieser beiden Bereiche ist vor dem Erfahrungshintergrund der behördlichen Weisungsstruktur zu sehen, die von Pädagogen selten als Unterstützung und häufiger als Gängelung in Form unangemessener Handlungsvorschriften erlebt wurde. Wenn im Zuge einer wirtschaftlich orientierten Restrukturierung aus der Verwaltung eine kaufmännische Abteilung wird, hat diese nicht nur neue fachliche Funktionen zu übernehmen, sondern auch ein neues Selbstverständnis zu entwickeln. Geht es auf der Sachebene um die Einführung von Finanzbuchhaltung und betrieblichem Rechnungswesen, bedarf es auf der Ebene der innerbetrieblichen Interaktion des Aufbaus von Kooperationsbeziehungen zwi-

schen den Mitarbeiter/innen des kaufmännischen und des pädagogischen Bereichs. Im Sinne des Organisationsziels agiert die kaufmännische Abteilung als Dienstleisterin für pädagogische Arbeit insofern, als sie die steuerungsrelevanten Daten sammelt und bearbeitet und die zur Planung und Überprüfung des Mitteleinsatzes in Hinblick auf die vereinbarten Ziele notwendigen Informationen bereitstellt. Hier liegt Konfliktpotenzial, weil die geeigneten Steuerungsinstrumente erst entwickelt werden müssen und daher eine längere Übergangsphase auf dem Weg zwischen behördlicher Tradition und betriebswirtschaftlichen Neuerungen durchzustehen ist.⁵

Die institutionelle Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik erweist sich zudem als ein Hauptschauplatz in der Auseinandersetzung um ein neues Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung und ihrer Mitarbeitenden. Die kaufmännische Abteilung ist zur Wahrnehmung ihrer wirtschaftlichen Verantwortung auf systematische und zeitgerechte Datenerhebung angewiesen und erscheint damit gegenüber den Pädagogen als Erzeugerin zeitraubender Zusatzaufgaben und keineswegs als Dienstleisterin, die das pädagogische Geschäft unterstützt. Der oft gehörte Kommentar von Pädagogen zu Zahlenwerken der kaufmännischen Abteilung lautet: „Die Zahlen stimmen nicht“, und signalisiert das tiefe Misstrauen gegenüber der Sinnhaftigkeit einer in Form von Daten abgebildeten Rückmeldung und Erfolgskontrolle. Da Mitarbeiter/innen pädagogischer Einrichtungen außerdem besonders „hierarchiesensibel“ sind (vgl. Zech 2000, S. 248), Kontrolle mit Machtausübung assoziieren und dazu neigen, zentrale Steuerung als illegitime Beeinträchtigung der eigenen Verantwortlichkeit wahrzunehmen, kann hier eine Frontstellung entstehen, die organisationale Steuerungsdefizite konserviert. Ihre Überwindung hängt in hohem Maße ab von einer gelingenden Verständigung über die gemeinsam getragenen Organisationsziele⁶ und deren Operationalisierung in Kennzahlen, die für die laufende Arbeit von allen als hilfreich angesehen werden.

Ziele und Indikatoren

Entscheidend für die Leistungsfähigkeit und Akzeptanz eines solchen Kennzahlensystems ist seine Mehrdimensionalität. Unter dem externen wie internen Druck, die Produktivität der Organisation trotz geringerer Ressourcen zu steigern, geraten schnell die finanziellen Ziele in den Mittelpunkt, zumal sich ihre Beschreibung und Überprüfung einfacher gestaltet als die der anderen Zieldimensionen. Ein mehrdimensionales Modell der Übersetzung von Unternehmenszielen in Kennzahlen ist die so genannte „Balanced Scorecard“, die unterschiedliche Zieldimensionen erfasst und zueinander in Beziehung setzt. Dieses Instrument, für Profitunternehmen entwickelt, wird seit Ende der 1990er Jahre

auf seine Anwendbarkeit in der öffentlichen Verwaltung und in Weiterbildungseinrichtungen hin diskutiert (vgl. Ronneberger 1999).

Die Zielstruktur einer Volkshochschule lässt sich beispielsweise durch die Dimensionen „bildungspolitischer Auftrag“, „wirtschaftlicher Ressourceneinsatz“, „Kundenorientierung“ und „Mitarbeiterorientierung“ beschreiben, die in weiteren Schritten konkretisiert werden. So kann der bildungspolitische Auftrag durch die Unterziele „allgemeine Zugänglichkeit“, „Aktualität der Angebote“ und „pädagogische Qualität“ gekennzeichnet werden, für die wiederum Leistungskriterien aufgestellt werden: Für das Ziel „allgemeine Zugänglichkeit“ lassen sich z. B. die „Bekanntheit des Angebots“, ein „zielgruppengerechtes Preisniveau“ und eine „ausgeglichene Teilnehmerstruktur“ als Indikatoren beschreiben. Für die Indikatoren werden Kennzahlen definiert, ein Verfahren der Datenermittlung festgelegt und Erhebungszeiträume bestimmt. Allein die Beschäftigung mit den Möglichkeiten eines solchen Systems und die innerinstitutionelle Einigung über zu vereinbarende Ziele und Prüfverfahren sind wesentliche Schritte zur Überwindung der antagonistischen Positionen von „Verwaltung“ und „Pädagogik“, aber auch zwischen pädagogischen Mitarbeiter/innen, die unterschiedliche Angebotsbereiche vertreten. Ein gemeinsam erarbeitetes und in seinen Grundzügen geteiltes Zielsystem öffnet den Weg zur internen Kooperation, in dem die Teilsysteme wechselseitig ihren Beitrag für die Organisationsziele anerkennen. Gleiches gilt für die Beziehungen zwischen den Teams innerhalb der kaufmännischen und der pädagogischen Abteilungen. Die Zentralisierung von Datenerfassung und -rückmeldung schafft die Basis für Dezentralisierung von Ressourcenverantwortung und für eigenständiges Handeln der pädagogischen Mitarbeiter/innen im Rahmen getroffener Zielvereinbarungen.

Gewinne, Verluste und eine neue Betriebskultur

Die Bewertung dieser Veränderungen für die Arbeit der pädagogischen Mitarbeiter/innen wird im Einzelfall beeinflusst sein von einrichtungsspezifischen Bedingungen und biografischen Faktoren. Hier soll die Ambivalenz der „Gewinne“ und „Verluste“ betrachtet werden, die sich für Pädagog/innen aus dem skizzierten Veränderungsszenarium ergeben.

Als positiv ist sicherlich ein Entlastungseffekt zu nennen, der durch klarere Arbeitsteilung und Aufgabenzuweisung entsteht. Das „unspezifische Generalistentum“ (Zech 2000, S. 248), in dem jeder für vieles zuständig ist und zugleich Unklarheit über die Verbindlichkeit von Entscheidungen, Verfahren und Verantwortlichkeiten herrscht, bindet nicht nur viel Zeit, sondern nötigt auch zum Dilettieren aller auf allen Feldern. Der enorme Kommunikationsaufwand – eine

Folge der Dominanz informeller Strukturen – reduziert sich durch die abgestimmte (und akzeptierte!) Formalisierung von Verfahren, erspart Doppelarbeit und reduziert fortlaufende Abstimmungsprobleme zwischen den Teilbereichen. Die Arbeit nach Zielvereinbarungen, die die verschiedenen Dimensionen der Arbeit angemessen berücksichtigen, kann Mitarbeiter/innen von der tendenziellen Beliebigkeit und Grenzenlosigkeit des pädagogischen Auftrags entlasten und gegebenenfalls auch den gezielten Rückzug aus tradierten Aufgaben unterstützen.

Regelmäßiges und differenziertes Feedback über die eigene Aufgabenerfüllung kann den verbreiteten Mangel an Anerkennung ausgleichen, der strukturell als ein Resultat fehlender Erfolgskriterien und unverbundenen Agierens der Teilbereiche zu sehen ist. Eine strukturelle Sicht des organisationsinternen Diskurses um Ziele, Schwerpunkte und Aufgabenkritik kann dazu beitragen, Konflikte, die bislang stark personalisiert ausgetragen wurden, zu entschärfen und zu versachlichen. Die Koppelung von Ressourcenzufuhr und Leistung nach transparenten Kriterien baut naturwüchsig entstandene Privilegien ab, hilft bei der Herstellung einer internen Verteilungsgerechtigkeit und erweitert die eigenen Handlungs- und Dispositionsspielräume einzelner Mitarbeiter/innen und Teams.

Diese „Gewinne“ enthalten zugleich auch ihre Kehrseite. Klar definierte Arbeitsteilung und Verantwortlichkeiten bedeuten nicht nur Entlastung, sondern auch Abschied von der „Ganzheitlichkeit“. Dies ist ein durchaus einschneidender Schritt, der nicht nur lieb gewonnene Arbeitstraditionen angreift, sondern auch ein Stück Autonomie wegnimmt, weil er zur geregelten Abstimmung mit anderen Organisationseinheiten zwingt. Die Verhandlung über Ziele und Ressourcen verlangt von den pädagogischen Mitarbeiter/innen in stärkerem Maße die Einordnung ihrer Arbeit in den Gesamtkontext. Das verständliche Interesse an Besitzstandswahrung kann nicht mehr mit Hinweis auf Tradition und aktuelle Dringlichkeit einer Aufgaben durchgesetzt, sondern muss in Aushandlungsprozessen begründet werden, in denen auch Fragen nach einer optimalen Relation von Kosten und Nutzen im Sinne der Einrichtungsziele zu beantworten sind. Das bedeutet einen Mehraufwand in der Begründung dessen, was zuvor vor allem erfahrungsbasiert entschieden wurde und sich eher aus selbst-definiertem Engagement legitimierte als aus vereinbarten und überprüfbaren Kriterien.

Die Chance, mit der geregelten Kommunikation über erbrachte Leistung Anerkennung für die eigene Arbeit zu bekommen, wird erkauf mit der Praxis, diese Leistung auch beurteilen zu lassen und an Controllingverfahren mitzuwirken. Gerade engagierte und erfahrene Kolleg/innen erleben den damit

verbundenen Übergang von einer primär wertrationalen Ausrichtung hin auf ein stärker zweckrationales Handeln als eine Zusatzbelastung, die in ihren Augen wegführt vom eigentlichen Sinn und Ziel ihrer pädagogischen Arbeit. Solange die Arbeitsmotivation der pädagogischen Mitarbeiter/innen sehr viel stärker auf der Identifikation mit dem eigenen Teilbereich basiert als auf der mit der Gesamteinrichtung, werden Veränderungen in den Teilbereichen tendenziell als Verluste interpretiert werden.

Die Anforderungen, denen sich eine Weiterbildungseinrichtung in Folge und Umsetzung der Budgetierung stellen muss, wirken gleichsam als Katalysator, der die latenten Konflikte und ungelösten Probleme ans Licht bringt. Die wechselseitigen Abhängigkeiten der sich autonom dünkenden Subsysteme werden stärker sichtbar, ebenso das Fehlen einer Organisationskultur, die die unterschiedlichen Betriebseinheiten integriert. Die Beschreibung professioneller Kompetenz als „Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen, aber für pädagogisches Handeln bedeutungsvollen Diskursbereichen zu wechseln und somit Kompetenzen aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen tätigkeitsfeldbezogen produktiv miteinander zu verknüpfen“ (Schäffter 1988, S. 192), ist nicht neu. Mit der Einführung wirtschaftlichen Arbeitens in öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen hat diese Kompetenz ein noch stärkeres Gewicht bekommen und wird sowohl für die pädagogischen Mitarbeiter/innen als auch für die kaufmännische Leitung zu einer Schlüsselqualifikation für die Erhaltung der Einrichtung und die Gestaltung ihrer Arbeit. „Die Kunst und Herausforderung der Zukunft wird darin bestehen, nicht eine gegen die andere Logik auszutauschen, z. B. die normative, pädagogisch inspirierte Logik gegen ausschließlich marktförmiges Wirtschaftlichkeitsdenken, sondern die Logiken miteinander kompatibel zu machen“ (Ehse 2000, S. 267).

Anmerkungen

- 1 R. Rohlmann lieferte dafür die theoretischen Vorarbeiten, indem er ausgehend vom Äquivalenzprinzip forderte, die Begünstigten sollten für ihre Inanspruchnahme einer öffentlichen Leistung zu deren Finanzierung beitragen (vgl. Rohlmann 1987)
- 2 Aus allen Bereichen öffentlicher Dienstleistungen sind z. B. Erfahrungen bekannt geworden, dass Stellen in Hinblick auf die zu erwartende Arbeiterleichterung durch EDV-Einsatz bereits eingespart wurden, bevor das zugesagte System erfolgreich eingeführt und funktionsfähig war.
- 3 Zu den spezifischen Organisationsentwicklungsanforderungen in Bildungseinrichtungen vgl. z. B. Ehse/Zech 1999.
- 4 Gieseke hat in ca. 150 Interviews mit pädagogischen Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen festgestellt, dass sie generell über ein „Übermaß an Organisatorischem“ klagen, dafür aber einen subjektiv erlebten Ausgleich in der Kommunikation finden (vgl. Gieseke 1988, S. 47).

- 5 Nuisl/Schuldt verweisen nach zweijähriger Erfahrung mit der neu entstandenen kaufmännischen Abteilung im Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule auf das starke „Beharrungsvermögen der behördlichen Abläufe“ (1993, S. 87).
- 6 Vgl. den Beitrag von W. Beer zum Leitbild in diesem Band, S. 44.

Literatur

- Badura, Jürgen (1996): Budgetierung/Plafondierung – Erfahrungen der Nürnberger Volkshochschule. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 3, S. 41-45
- Ehse, Christiane (2000): Vom kommunalen Amt zum effizienten Betrieb. In: Schauer, Reinbert/Blümle, Ernst-Bernd u. a. (Hrsg.): Nonprofitorganisationen im Wandel. Linz, S. 259-272
- Ehse, Christiane/Zech, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, Rainer/Ehse, Christiane (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13-57
- Gieseke, Wiltrud (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, Wiltrud u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 11-27
- Kett, Siegfried (1994): Neue Perspektiven durch Plafondierung und Budgetierung? In: das forum, H. 1, S. 23-33
- Nuisl, Ekkehard/Schuldt, Hans-Joachim (1993): Betrieb statt Behörde. Frankfurt/M.
- Rohlmann, Rudi: Kostenrechnung und Kostenanalyse für Volkshochschulen. Frankfurt/M.: HVV
- Ronneberger, Lothar (1999): Balanced Scorecard. Neues zum Thema Controlling aus dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten. In: ProVi aktuell, Ausgabe 1, S. 6f.
- Schäffter, Ortfried (1988): Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Bremen, S. 188-210
- Zech, Rainer (1997): Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs. In: Zech, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 22-62
- Zech, Rainer (2000): Schulen, die nicht lernen, sollen auch nicht lehren! Profitunternehmen und Nonprofitorganisationen im Vergleich. In: Zech, Rainer/Ehse, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover, S. 243-275

„Wie hältst du’s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema

Denken und Handeln in Regelkreisen

„Qualität in der Erwachsenenbildung – eine neue Mode?“ Solch eine Reaktion ist durchaus denkbar und durchaus nicht selten. Sie ist auch verständlich angesichts der Erfahrung, dass pädagogische Arbeit sich immer wieder mit Entwicklungen außerhalb ihrer selbst zu beschäftigen hat. Dabei muss sie prüfen, was sie einbezieht und wovon sie sich abgrenzt. So mag es für manche durchaus so aussehen, als ob das Thema „Qualität“ die Erwachsenenbildung sozusagen „von außen“ ereilt habe und ihr übergestülpt worden sei.

Jedoch: Wer mit Erwachsenen- bzw. Weiterbildung schon länger zu tun hat, ja ihre innere Entwicklung mitgestaltet, kennt die nie erledigte Herausforderung und die Anstrengungen, das erwachsenenbildnerische Handeln immer wieder zu überprüfen und zu verbessern. Dementsprechend stehen die Mitarbeiter/innen-Frage und die Mitarbeiter/innen-Fortbildung über die Zeiten hinweg im Mittelpunkt des Interesses. Das betrifft die Volkshochschulen ebenso wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen der sog. Freien Träger oder die berufliche Weiterbildung. Die Fortbildungssysteme, die entwickelt worden sind und nach wie vor bundesweit oder auf der Ebene von Landesverbänden, Landesarbeitsgemeinschaften usw. verwirklicht werden, legen hiervon ein beredtes Zeugnis ab.

So wurde bereits 1984 formuliert: „Die Leistung und *Qualität* der EB/WB wird in entscheidendem Maße von der ‚*Qualität*‘, den didaktisch-methodischen und den sozialen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter bestimmt. Die ‚Mitarbeiterfrage‘ nimmt somit in der Diskussion um Entwicklungen und Perspektiven der EB/WB einen zentralen Stellenwert ein; die Art und Weise ihrer Bearbeitung vermag Hinweise über den Stand und Bestand der EB/WB als ‚vierte Säule‘ im Bildungswesen zu geben“ (Jütting 1984, S. 1, kursiv vom Verf.).

Es gibt also in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung schon lange Bemühungen und Ansätze zur Qualitätsentwicklung und -verbesserung und für die – heute ebenso aktuelle wie notwendige – Verknüpfung zwischen „Qualität“ und „Professionalität“. Zu dieser praktischen, aber auch wissenschaftlichen Tra-

dition gehört „Evaluation“: Das *Ergebnis* von Lernen mit den *Zielen* vergleichen; die eigene Methodik im Blick auf die formulierten Ziele *prüfen und verändern*; *Konsequenzen ziehen* aus solchen Feststellungen für neue Angebote – dieses *Denken und Handeln in Regelkreisen* ist ein wichtiger Teil der pädagogischen Tradition. Es gehört zum erwachsenenbildnerischen Berufswissen (vgl. Tietgens 1983). Von daher erklären sich Offenheit und Interesse für neuere Ansätze wie Organisationsentwicklung, Marketing und Controlling (Letzteres verbunden mit neuen Steuerungsmodellen).

Allerdings ist festzustellen, dass solche – vom Grundsatz her eigentlich vertrauten – Ansätze in der Praxis oft an eine Grenze stoßen oder sich sogar totlaufen, z. B.:

- Kurse werden ausgewertet – und die Teilnehmerbögen wandern anschließend (nach einem raschen Blick auf die Spitzenwerte) in Aktenordner;
- Mitarbeiter/innen kommen aus der Fortbildung – und die gewonnenen Anregungen versinken, wenn die ersten Versuche zur Umsetzung in der Kollegenschaft auf Skepsis stoßen oder die Übertragung auf die eigene Situation nicht recht klappt;
- ein Konzept für die Organisationsentwicklung wird erarbeitet – aber dann greift es „irgendwie“ nicht, und keiner weiß so recht, warum;
- im Rahmen von Marketing wird ein nutzerorientiertes Leitbild entwickelt – und dennoch bekommt der Anrufer, der sich nach dem Programm erkundigt oder jemanden von der Lehrgangsführung sprechen will, eine muffige Antwort.

Was also ist „neu“ an den aktuellen Bemühungen und Konzepten im Zusammenhang mit „Qualität“? Um es kurz zu sagen: Das Neue besteht darin, dass Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement die vielfältigen Bestrebungen im Alltag, die Arbeit „gut“ zu machen, aufeinander beziehen, sie wechselseitig verknüpfen, auf Dauer sichern und in ihrer Wirksamkeit regelmäßig überprüfen. Sie stellen somit eine *Gesamtperspektive* und einen umfassenden *Handlungsrahmen* für die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit bereit.

Dahinter steht die Erfahrung, dass „Qualität“ nicht einfach abzuhaken ist, etwa nach dem Motto: Einmal getan und dann erledigt. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, sie zu *entwickeln*, zu *sichern* und diesen gesamten Vorgang zielgerichtet zu *gestalten*. Damit sind nochmals die bereits verwendeten Begriffe angesprochen. Es geht um

- die Entwicklung von Arbeitsabläufen in Richtung auf das, was angestrebt wird oder nötig ist (*Qualitätsentwicklung*),

- die Sicherung der Veränderungen, die bei dieser Entwicklung erreicht werden (*Qualitätssicherung*),
- das Management dieser Vorgänge, also deren bewusste und regelmäßige Gestaltung und Überprüfung, ob sie noch stimmig sind (*Qualitätsmanagement*).

Qualität wird damit nicht als ein statischer Zustand, sondern als dynamischer Prozess begriffen.

Worum es im Kern geht

Trotz der Erklärungskraft und Gestaltungsanregung, die dem Begriff und der Sache von „Qualität“ innewohnt, gibt es doch immer wieder skeptische Anfragen in der Art, ob ein System, das „aus der Wirtschaft kommt“, für Bildungsarbeit geeignet sei. Darin spiegelt sich etwas, was eingangs schon angedeutet wurde und was in der Erwachsenenbildung die Diskussion um Qualität und Qualitätsmanagement eine Zeitlang bestimmte: nämlich der Eindruck, dass hier etwas Fremdes aufgenötigt werde, das dem Wesen pädagogischer Arbeit zuwiderlaufe; dass man sich nach anderen richten müsse und dann unversehens in außenbestimmte Zwänge gerate. Angesichts solcher Einschätzungen ist es sinnvoll, sich den Kern dessen zu vergegenwärtigen, worum es eigentlich im Qualitätsmanagement geht.

Der Grundgedanke ist einfach. Die einzelne Aktivität findet statt, z. B. ein Filmabend oder eine Kurseinheit oder die Jahresversammlung des Trägervereins oder die Veröffentlichung eines Projektberichtes. *Dass* sie stattfindet, also das Ereignis, ist das Ergebnis von Tätigkeiten und Abläufen im Vorfeld. *Wie* diese vorauslaufenden Tätigkeiten und Abläufe (= Prozesse) gestaltet und gesichert worden sind, ist nun wesentlich mitentscheidend für die Art und Weise, *wie* das Ereignis geschieht. Und die Art und Weise, wie das Ereignis gestaltet ist und geschieht, ist wiederum bedeutsam für den individuellen Ertrag der einzelnen Person, die daran teilnimmt. So ist – mit anderen Worten – von folgender Linie auszugehen: Die Qualität der vorbereitenden und gestaltenden Prozesse bestimmt die Qualität des Ergebnisses (= des Lern- und Bildungsangebotes). Die Qualität des Angebotes kommt der Qualität des Lern- und Bildungsertrags zugute, d. h. den kognitiven, personalen, sozialen Kompetenzen, welche die Teilnehmenden in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erwerben und entwickeln können.

Es geht somit um das *Verhältnis* zwischen Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen *einerseits* und etwas Geschaffenem, einem Ergebnis *andererseits*. Die Tätigkeiten usw., mit denen etwas geschaffen und bereitgestellt wird (das Angebot insgesamt, die einzelne Veranstaltung, das Jahresprogramm) sollen *so* gestaltet werden, dass sie dem entsprechen, was gewünscht oder als Anforderung for-

muliert ist, z. B. in den Grundsätzen einer Erwachsenenbildungseinrichtung oder in der Selbstverpflichtung einer Gruppe. Die *Qualität der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen* zu sichern, weil dadurch die *Qualität des Ergebnisses* gesichert wird, das ist die überschaubare Grundidee, sozusagen der „Kern“ von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement und der einzelnen Modelle, die hierfür Umsetzungshilfen anbieten (z. B. nach ISO oder EFQM – s. u.).

Diese Sicht rückt den Prozess, etwas zu schaffen, bereitzustellen oder herzustellen, in den Mittelpunkt. Hier gibt es nun viele Gemeinsamkeiten zwischen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und anderen Feldern des Lebens und Wirtschaftens, z. B. die Notwendigkeit, Ziele zu bestimmen und für die Alltagsarbeit zu konkretisieren; die Mitarbeiter/innen einzubeziehen; das Ergebnis des Tuns mit den Zielen zu vergleichen usw. Diese Erkenntnis prinzipiell gemeinsamer Arbeitsnotwendigkeiten weitet den Blick und macht kooperationsfähiger – z. B. mit Partnerorganisationen in der Weiterbildung, aber auch mit Wirtschaftsunternehmen.

Es gibt allerdings auch prägnante Unterschiede. Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement auch bei Dienstleistungen haben ihre innere Begründung grundsätzlich darin, die Erwartungen von Kunden zu erfüllen und dadurch die Kunden zufrieden zu stellen. Ob und wie weit die Personen, welche die Angebote der Erwachsenenbildung in Anspruch nehmen, als „Kunden“ gesehen und bezeichnet werden können, wird in diesem Band an anderer Stelle erörtert. Im Zusammenhang mit „Qualität“ soll aber hier eine Besonderheit hervorgehoben werden. Sie erwächst aus der notwendigen Selbsttätigkeit im Zusammenhang mit „Lernen“ und „Bildung“ und aus der darauf beruhenden gegenseitigen Ergänzung (Komplementarität) der beteiligten Akteure:

- Die Einrichtungen und Mitarbeiter/innen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sorgen dafür, dass die Anstöße, Hilfen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für den Lern- und Bildungsvorgang gesichert sind, und dies in bestmöglicher Qualität des Angebotes (= Ergebnisqualität der vorauslaufenden Prozesse, die zu einem Angebot als „Möglichkeitsraum“ für Lernen führen).
- Ob dann das erwünschte Kompetenzziel wirklich erreicht wird, hängt wesentlich von der *Mitwirkung* der Teilnehmenden ab. Der aktive Beitrag der Teilnehmenden ist also notwendig. Sie sind selber maßgeblich an der Qualität dessen beteiligt, was für sie persönlich als Ergebnis des Bildungs- und Lernvorganges entsteht (= Ertragsqualität des Lernens bzw. eines Bildungsvorganges).

Wenn im Gefüge solcher komplementären Verantwortungen Teilnehmer/innen als „Kunden“ bezeichnet werden – was im Zusammenhang mit Qualitäts-

entwicklung keinesfalls von vornherein nötig ist –, dann muss das differenziert geschehen: Das Lehr-Lern-Angebot der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung soll eine optimale Qualität haben. Sie zu sichern, ist Aufgabe und Ethos der Mitarbeiter/innen. Doch die Zuständigkeit für den individuellen Ertrag dieses Angebotes und seiner Realisierung liegt eben nicht bloß bei den Lehrenden, sondern *auch* bei den Teilnehmenden selbst. Wenn als von „Kunden“ geredet wird, dann ist das hier wie in jedem Bildungsbereich nur denkbar im Sinne von „mitproduzierenden Kunden“ mit eigener Verantwortung und daraus erwachsenden eigenen Pflichten.

Bereiche des Handelns

Grundlegend für Qualitätsmanagement ist es, zu erfassen und zu beschreiben, worin die alltägliche Arbeit besteht. Es geht

- um die konkreten Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen, in denen die Arbeit geschieht (als Tätigkeiten/Prozesse: z. B. Programm planen, Interessenten beraten, Haushalt überwachen, Dokumentenablage pflegen usw.; als Strukturen bzw. deren Ausdruck: z. B. Organigramme, Satzung, Tätigkeitsbeschreibungen usw.) und
- um die konkreten Leistungen, die erbracht werden oder zu erbringen sind (z. B. die Bereich „Veranstaltungen“, „Information und Beratung“, „Materialbeschaffung“, „Raumplanung“ usw.).

Die *Konkretisierung* in Leistungsbereiche ist eine Voraussetzung für die weiteren Ansatzpunkte von Qualitätsmanagement. Hilfreich ist hierbei ein Verständnis der eigenen Arbeit im Sinne von „Dienstleistung“. Dies wird in diesem Band in dem Kapitel zum Themenbereich „Produkt“ näher erörtert. Im Zusammenhang mit Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement sind verschiedene Bereiche des Handelns zu unterscheiden:

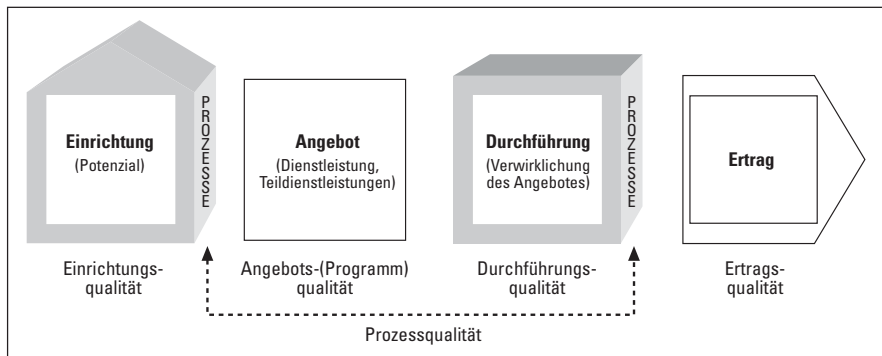


Abb. 1

- Mit „Einrichtung“ (Potenzial) ist das gemeint, was die Arbeit ermöglicht und bestimmt, d. h. die Voraussetzungen (Räume, deren Ausstattung, Mitarbeiter/innen und deren Qualifikationen), die Arbeitsabläufe sowie die Hilfen, Stützen und Strukturen für die Arbeit und ihre Abläufe (z. B. Rechtsform oder Festlegungen für bestimmte Verfahren etwa bei der Programmplanung oder für die Einbeziehung von Zielgruppenrepräsentanten in die Planung oder für Zahlungsmodalitäten bei Veranstaltungsteilnahme).
- „Angebot“ meint die Dienstleistung und die Teildienstleistungen als Ergebnis der Tätigkeiten im Potenzial, also die einzelne Veranstaltung, den Kurs, das Seminar, die „Sommervolkshochschule“, das Jubiläum, das Programmheft usw.
- „Durchführung“ bezieht sich auf die Verwirklichung des Angebots samt dem, was die Beteiligten in der Veranstaltung tun und erfahren, die Teilnehmenden ebenso wie die Mitarbeiter/innen.
- „Ertrag“ kennzeichnet das, was als Eindruck, Kenntnis, Fähigkeit entsteht, also den individuellen Lerngewinn.

Interessant ist nun, dass bei einer Dienstleistungen *vorab* nur das Potenzial (z. B. die Räume und ihre Ausstattung, auch die Mitarbeiter/innen etwa in ihren formalen Qualifikationen) und das Angebot in Form der Beschreibung wahrnehmbar sind. „Wie“ die Mitarbeiter/innen arbeiten und „wie“ ein Kurs „sein wird“, lässt sich erst in der Durchführung feststellen. „Durchführung“ und „Ertrag“ samt deren Qualität sind also *erst dann* wahrnehmbar und überprüfbar, wenn die Dienstleistung in Anspruch genommen wird, vorher nicht.

Qualität ist somit eine *Erfahrungseigenschaft*. Ihre Beschreibung und Beurteilung hängt außerdem ab

- von der je eigenen Perspektive, die eine bestimmte Gruppe von Akteuren hat (so kann sich die Sicht der Teilnehmenden durchaus von der Sicht der Hauptberuflichen unterscheiden und diese wiederum von der Sicht der Honorarkräfte und all dies wiederum von der Sicht der Stadträte oder Journalisten, so dass es sich lohnt, diese „Multiperspektivität von Qualität“ ganz bewusst wahrzunehmen und im eigenen Einzugsbereich ggf. auch zu erheben);
- von individuell unterschiedlichen Gegebenheiten bzw. Vorerfahrungen der Teilnehmenden (so kann eine Kurseinheit, die mit teilnehmeraktivierenden Methoden gestaltet wird, von den einen als lernfördernd und sehr angenehm, von anderen aber als „Spielerei“ und „Zeitverschwendung“ erlebt werden);
- vom aktuellen System (z. B. vom „Klima“ in einer Kursgruppe, d. h.

- von der gruppendynamischen Situation);
- von zugeordneten Situationen, die für diese Erfahrung scheinbar am Rande liegen, aber doch wichtig sind (z. B. wie Ankommende bei einer Einzelveranstaltung empfangen werden, wie sie bei einer telefonischen Anfrage behandelt wurden, welche Kontaktmöglichkeiten später angeboten werden), d. h. von der „Qualitätskette“.

Als „Prozess“ werden zum einen die Abläufe innerhalb des Potenzials bezeichnet und zum anderen die Geschehnisse bei der Verwirklichung der Dienstleistung (= Durchführung). Abbildung 1 verdeutlicht, was bereits als „Kern“ von Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement formuliert worden ist: Wie die *Abläufe im Rahmen des Potenzials* gestaltet sind, ist aus der Sicht von Qualität und Qualitätsentwicklung eine entscheidende Voraussetzung dafür, wie das *Geschehen bei der Durchführung* aussieht. Zugleich unterstreicht das Bild nochmals den Hinweis, dass der persönliche Ertrag ohne Mitwirken der Teilnehmenden nicht entstehen kann.

Leitideen und Qualitätsziele

Die Beschäftigung mit dem Thema „Qualität“ führt unabdingbar zum Selbstverständnis der eigenen Arbeit, d. h. zu den Leitideen und Zielen. Das bedeutet:

- die Grundsätze formulieren, die für die Arbeit bestimmend sind (*Leitideen*), z. B. das Grundverständnis der Arbeit mit Erwachsenen; das kann für eine Einrichtung auch das Selbstverständnis in der Region oder für einen Verband den Bezug auf eine spezifischen Tradition einschließen;
- die generellen Ziele bestimmen, in denen sich diese Leitideen ausdrücken, die sog. *Qualitätsziele*, also das, was beständig getan und erreicht werden soll, und zwar so lange, bis ein solches Ziel verändert wird (z. B.: „Die Teilnehmenden wirken bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements mit“ oder „Lehr-Lern-Veranstaltungen werden evaluiert“). Hier geht es um *inhaltliche* Entscheidungen, und zwar um *Entscheidungen* im vollen Sinne: Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung bedeutet nicht von vornherein eine bestimmte Option (ob z. B. Sponsoring einbezogen wird oder nicht), sondern die Notwendigkeit, sich solche *Entscheidungsmöglichkeiten* klar zu machen und dann eine begründete *Auswahl* zu treffen. Dabei spielen professionelles Selbstverständnis und Berufsethik eine wichtige Rolle.

Hier kommt außerdem ein Unterschied zum Tragen, der in der Qualitätsdiskussion häufig verwischt wird, nämlich der zwischen *Qualitätsbereich* (oder

Qualitätssektor bzw. -element) einerseits und Qualitäts*standard* andererseits, also das *Was*, worauf sich das Handeln bezieht, und das *Wie* seiner Ausprägung. So ist auf Seiten der Organisation, also im Potenzial (s. o.), die Kommunikation zwischen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen generell ein wichtiger Qualitätsbereich. *Wie* jedoch interne Kommunikation gestaltet wird, ob durch Gesamtkonferenzen, Besprechungen von Teil-Teams, „Schwarzes Brett“, e-mails usw., ist Sache von Entscheidungen, die z. B. in einer Einrichtung oder auf der Ebene eines Verbandes von Einrichtungen (und dann für alle angehörigen Institutionen) getroffen werden und so lange gelten, wie sie sich bewähren. Ähnlich bei Evaluation: Ob durch schriftliche Befragung evaluiert wird oder kommunikativ, ob eine Stichprobenauswahl von Veranstaltungen der Evaluation unterliegt oder in einem bestimmten Zeitabschnitt nur die neu ins Programm aufgenommenen Kurse, das ist jeweils situations- und sachbezogenen zu entscheiden. Die Frage nach Qualitäts*standards* wird immer dann unlösbar, wenn sie im Sinne der allgemeinen, „objektiven“ Gültigkeit beantwortet werden soll; d. h. wenn die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der situations- oder institutionsspezifischen Ausprägung übersehen wird.

Um hier nicht neuer Beliebigkeit und Undurchsichtigkeit Vorschub zu leisten, bedarf es vereinbarter Qualitätsbereiche als Bezugspunkt des jeweiligen Gestaltungshandelns und der Transparenz im Blick auf die individuell geschaffenen Arbeitsweisen. Es ist also nötig – um das vorherige Beispiel aufzugreifen –, dass „interne Kommunikation“ von vielen, ja möglichst allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Bereich des Qualitätshandelns anerkannt wird; auf dieser Grundlage können individuelle Lösungen getroffen und nach außen dargestellt (oder von außen nachgefragt) werden. Genau diese Verbindung von generellen Bezugspunkten mit individuellen Lösungen leisten dem Grundsatz nach die Modelle, die als Umsetzungshilfen für Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management in Gebrauch sind (s. u.).

Überprüfbare Ziele mit Zuständigkeit und Zeit

Im nächsten Schritt geht es darum, die Leitideen und Qualitätsziele als allgemeine Vorstellungen in sog. *überprüfbare Ziele* umzuwandeln, also zu operationalisieren. Das heißt:

- konkrete Tätigkeiten, Prozesse oder Strukturen beschreiben („was genau?“),
- klären und vereinbaren, welche Person dafür zuständig ist („wer genau?“),
- festlegen, bis zu welchem Zeitpunkt etwas getan wird („bis wann genau?“).

Überprüfbare Ziele in der Praxis könnten beispielsweise sein, eine öffentliche Aktion durchzuführen, ein Konzept zu entwerfen, etwas zu veröffentlichen usw. Sie setzen das, was von den Leitideen und generellen Qualitätszielen her intendiert ist, in das um, was für die Teilnehmenden einzig zählt, nämlich alltäglich-wahrnehmbares Handeln.

Beispiel:

Das Leitungsteam eines Bildungswerkes hat die Vorstellung, dass die Besucher/innen der Gesprächsabende sich von Anfang an wohlfühlen. Es operationalisiert: „Bei den Gesprächsabenden von April bis Juni werden die Teilnehmer/innen beim Eintreffen von Herrn N. persönlich begrüßt.“ Das lässt sich auch umkehren: Dem Leitungsteam fällt auf, dass einzelne Mitglieder von sich aus den Veranstaltungsraum ausgestalten, einen Blumenstrauß mitbringen, die Stühle bereitstellen usw.; diese konkreten Tätigkeiten werden angeschaut im Blick auf das, was eigentlich darin steckt als Leitidee von „sich wohlfühlen“, „willkommen sein“ usw. Ein solches Vorgehen ist auch anhand von konkreten Abläufen denkbar, die problematisch oder störend sind, z. B. die Frage: „Was drückt sich eigentlich dadurch aus, dass bei unseren Vereinbarungen regelmäßig die Terminfestlegung ‚vergessen‘ wird?“

Die Operationalisierung hilft, von dem „Wir müssten mal ...“ oder „Wir sollten endlich ...“ zur Entscheidung zu kommen („Wollen wir wirklich?“) und sogar zur Konkretion („Wir wollen das und das dann und dann.“). Insofern stellt die Formulierung überprüfbarer Ziele bereits einen Gewinn dar.

Der Qualitätsentwicklungskreis

Der Gewinn wird noch größer, wenn die konkreten Tätigkeiten, Prozesse oder Strukturen in einem Regelkreis gesehen und gestaltet werden (nach: Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung 2001, S. 72):

Das heißt:

- die einzelnen Tätigkeiten usw. in Ablauf, Einzelschritten, Umfang, Kräfte- und Materialbedarf *planen*;
- sie dann *durchführen*; dabei feststellen, was geschehen und entstanden ist, und prüfen, wie sich dieses Ergebnis zur ursprünglichen Vorstellung des Erwünschten verhält (*auswerten*);
- von den Erkenntnissen und Ergebnissen das festhalten, was für die weitere Arbeit gebraucht wird (*dokumentieren*);
- prüfen und entscheiden, ob die einzel-

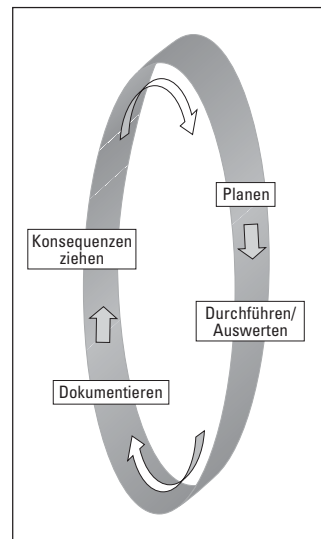


Abb. 2

nen Tätigkeiten, Prozesse oder Strukturen so bleiben können, weil das Ergebnis akzeptiert wird, oder verändert werden (*Konsequenzen ziehen*).

Beispiel:

Der Informationsfluss zwischen Geschäftsstelle und Vorstandsmitgliedern in einem Bildungswerk soll aktuell sein; außerdem sollen Kopier- und Versandkosten niedrig bleiben. Deshalb wird im Büro ein „Kommunikationsordner“ eingerichtet, in dem Beschlussprotokolle, Projektpläne, gegenseitige Kurzmitteilungen usw. eingefügt werden. Nach einem Vierteljahr Erprobung werden die Erfahrungen ausgewertet. Ergebnis: Der Ordner bleibt bestehen, aber die Protokolle werden ab sofort wieder zugesandt, damit Vereinbarungen und Arbeitsvorhaben (Was genau?), persönliche Zuständigkeiten (Wer genau?) und Termine (Wann genau?) den Einzelnen sofort erkennbar sind und präsent bleiben.

Die Überprüfung und Bearbeitung der Konsequenzen geschieht regelmäßig, also *kontinuierlich*, weil nur auf diese Weise auf die Entwicklungen der Arbeit reagiert werden kann und eine aktive Gestaltung möglich ist. Das heißt:

- feste Zeiten vereinbaren für den Vergleich zwischen den Ergebnissen konkreter Tätigkeiten, Prozesse oder Strukturen mit dem Erwünschten,
- diese Zeiten einhalten,
- den Zeitrhythmus regelmäßig überprüfen und verändern, wenn er nicht mehr stimmig ist.

Beispiel:

Ein Bildungszentrum veranstaltet jedes Jahr Anfang Mai eine „Ideenbörse“ mit ausgewählten Teilnehmer/innen, Honorarkräften, Kooperationspartner/innen und den Hauptamtlichen. Das Team der Mitarbeiter/innen trifft sich 14 Tage später zur Planungskonferenz. Es überprüft die Ergebnisse des vergangenen Arbeitsjahres und arbeitet Konsequenzen heraus. Es verbindet damit die Anregungen der Ideenbörse und kommt so zu Programmschwerpunkten für das Folgejahr.

Qualitätsentwicklung und -management im umfassenden Sinne bedeutet auch, den Qualitätsentwicklungskreis auf alle Tätigkeiten im sog. Potenzial (s. o.) anzuwenden, beispielsweise auf die Abläufe in einem Fachbereich, in einem Vorstand, in einer Geschäftsstelle oder auf die Entwicklung eines Angebotes. So ist bei einem neuen Angebot die Phase der Entwicklung selber zu *planen* (wann, wie lange, mit welchen Stationen, mit wem), *durchzuführen* (Gesprächstermine, Materialsichtungen, Ausarbeitung von Entwürfen usw.) und auszuwerten (z. B. Ertrag einer bestimmten Technik zur Protokollierung von Planungsgesprächen), zu *dokumentieren* (Gesprächsprotokolle, Absprachen usw.) und mit *Konsequenzen* zu verbinden, d. h. zu überprüfen, ob eine nächste Entwicklungstätigkeit zu verbessern ist (z. B. bei der Einbeziehung von Zielgruppenvertretern) oder ob sie in derselben Weise wie zuvor gestaltet werden kann.

Aufwand, Ertrag und Bürokratieverdacht

Es stimmt: Ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen, kostet Zeit (z. B. für gemeinsame Überlegungen, zum Erarbeiten stimmiger Abläufe) und Kraft (z. B. zur Änderung von Gewohnheiten). Sieht man dies als Kosten, gibt es zumindest in der Entwicklungs- und Einführungsphase eine aufsteigende Linie. Zugleich zeigt eine andere Linie eine Abwärtsrichtung: Es sinken der Zeit- und Kraftaufwand für nachträgliches Reparieren (... die Teilnahmebestätigungen liegen bei Seminarende nicht vor), für vergebliches Suchen (... nach der Kursvorbereitung vom vorigen Semester), für mühsames Erinnern („... was haben wir damals festgelegt?“).

Die Verknüpfung in sich sinnvoller, aber in der Praxis von Einrichtungen und Trägern häufig nicht aufeinander bezogener Aktivitäten wirkt geradezu als Schub in Richtung Bestärkung und Weiterentwicklung – beispielsweise, wenn das Qualitätsmanagement durch seinen Regelkreis Kursauswertung einerseits und Serviceangebote im Rahmen von Marketing andererseits oder Programmplanung einerseits und Mitarbeiterfortbildung andererseits aufeinander bezieht.

Qualitätsmanagement einzuführen, *verlangt* somit Zeit und Kraft. Zugleich *bringt* es Kraft und Zeit durch

- mehr gemeinsame Gewissheit,
- höhere Transparenz von Zusammenhängen,
- größere Verlässlichkeit der Abläufe.

In diesem Zusammenhang sei auf die kritische Frage eingegangen, ob dies alles nicht „nur Bürokratie“ sei. Dieser Einwand hat damit zu tun, wie in der Erwachsenenbildung in der Anfangszeit der Qualitätsdiskussion die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement und speziell mit ISO 9000 ff. geschah. Sie setzte vielfach bei den einzelnen sog. „Qualitätselementen“ der ISO-Norm an, stieß sich an deren formalisierter Sprache und scheiterte beim Versuch einer „Übersetzung“. Solche negativen Erfahrungen sind verständlich. Sie entstanden allerdings daraus, dass beim Regelungssystem und bei der Frage nach dessen Übertragbarkeit begonnen wurde und nicht beim Kern von Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement (s. o.), um von da aus das Regelungssystem zu verändern und ggf. neu zu komponieren.¹ Das hat die nachfolgenden Diskussionen überschattet – ganz abgesehen davon, dass manche Stellungnahmen sich mit dem Originaltext der ISO-Norm kaum beschäftigt hatten.

Demgegenüber ist nochmals auf das Zentrum von Qualitätsmanagement zu verweisen. Ein Qualitätsmanagementsystem einzurichten, bedeutet ge-

nerell: klären, gestalten und überprüfen, außerdem beschreiben und dokumentieren, *soweit dies funktional ist, und mit soviel Papier, wie unbedingt nötig*. Dementsprechend setzt die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems bei dem an, was die Arbeit kennzeichnet und trägt, beispielsweise beim eigenen Verständnis von Lernen und Lehren mit Erwachsenen, bei den mittel- und langfristigen Zielvorstellungen, bei der Beschreibung der Funktionen, die Mitarbeitende und Teilnehmende füreinander haben usw. (vgl. Knoll 1999). Erst dann werden die stützenden und sichernden Verfahren und Strukturen – eben die Qualitätselemente – bestimmt, eingerichtet und aufgeschrieben. Es geht also *nicht* um die Formalisierung und Bürokratisierung von Tätigkeiten. Es geht vielmehr darum, sie zu prüfen und zu gestalten im Sinne von „angemessen im Blick auf das, was geschaffen und erreicht werden soll“. Dadurch nimmt die Bewusstheit für die eigene Arbeit zu:

- Was sozusagen mitläuft, wird nun ausdrücklich gesagt und aufgeschrieben.
- Wenn es aufgeschrieben ist, muss es getan werden.
- Dann wird in einem festgelegten Turnus überprüft, ob und wie es getan wurde.

An allen diesen Stellen sind Entscheidungen nötig. Ein bestimmtes Qualitätsmodell legt nicht fest, *wie* etwas entschieden wird. Es verlangt allerdings, *dass* entschieden wird – und zwar selbst und nach außen transparent, sei es bezogen auf die einzelne Veranstaltung oder aufs Ganze der Bildungseinrichtung. Wenn ein Zwang entsteht, dann ist es der zur Selbstklärung. Die aber ist sowieso Bestandteil der erwachsenenbildnerischen Profession.

Die Frage der „Zertifizierung“

Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement einerseits und „Zertifizierung“ andererseits werden häufig gleichgesetzt (woraus dann noch die Annahme folgt, dass Qualitätsmanagement viel Geld koste). Beide Vorgänge sind aber prinzipiell zu trennen.

Im Mittelpunkt stehen die eigene Qualitätsentwicklung und -sicherung und das daraus erwachsende Qualitätsmanagementsystem, dessen Stimmigkeit und sein Nutzen für die Arbeit und die Institution. Die Zertifizierung ist ein gesonderter Vorgang, sowohl zeitlich als auch inhaltlich: Hier geht es darum, dass von außen geprüft wird, ob das, was das Qualitätsmanagementsystem beschreibt, auch „lebt“ und nicht bloß auf dem Papier steht. Ob eine solche Sicht und Rückmeldung von außen – einschließlich der damit verbundenen Vergabe eines Zertifikates, „Gütesiegels“ o. Ä. – einbezogen wird oder nicht, ist Sache einer

gesonderten Entscheidung, bei der weitere Gesichtspunkte eine Rolle spielen können (z. B. die Position gegenüber anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Zugehörigkeit zu einem Verband von Einrichtungen usw.). Sofern damit Kosten verbunden sind, lohnt sich die genaue Prüfung, wie diese zustande kommen, welche Einzelpositionen unbedingt nötig sind und welche vorauslaufenden Aktivitäten (z. B. die Prüfung schriftlicher Unterlagen) aus eigener Kraft und Kompetenz gestaltet werden können.

Interessant ist allerdings die Frage, wie eine Außensicht in das eigene Qualitätsmanagement hineinkommt – im Sinne von Impuls, Anregung, Anleitung, Optimierung. Sie muss keinesfalls mit Zertifizierung verbunden sein, sondern kann auch kooperativ organisiert werden, etwa im Verbund mehrerer Einrichtungen oder im Rahmen eines Verbandes oder zwischen zwei benachbarten Institutionen.

Die Angst nehmen

Ein wichtiger Aspekt des Themas „Qualität“ reicht ins Emotionale. Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement bringen es mit sich, Verfahrensweisen, Gewohnheiten, auch Kommunikationsformen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. All das bedeutet Lernen. Lernen aber heißt „Veränderung“. Veränderung wiederum führt in offene Situationen: Was da entsteht, lässt sich nicht genau abschätzen. Dieses Risiko kann unsicher machen, gar Angst erzeugen. Zurückhaltung, Skepsis oder Ablehnung helfen, Unsicherheit und Angst einzudämmen: Lieber das Bekannte, sei es auch problematisch, also das unbekanntes Neue ... Diese durchaus menschlichen Zusammenhänge machen manche Schwierigkeit bei der inneren Veränderung von Institutionen und manche Gefühlsreaktion im Zusammenhang mit dem Thema „Qualitätsmanagement“ verständlich.

Hinzu kommt eine Falle, die im Zusammenhang mit dem Thema „Qualität“ leider sehr oft zuschnappt. Die dabei entstehenden Schmerzen belasten die Konkretisierung von Qualitätsentwicklungsmodellen in der Erwachsenenbildung immer wieder. Die Falle besteht darin, dass bei der Einführung von Qualitätsmanagement der Eindruck entsteht und *erweckt wird*, hier komme etwas völlig Neues. Das erzeugt begreiflicherweise Unbehagen, und daraus wiederum entsteht Widerstand. Dazu trägt nicht selten bei

- die massive Verwendung von Wörtern, die aus anderen Lebens- und Handlungsbereichen kommen („Produkt“, „Kunde“, „KVP“ = Kontinuierlicher Verbesserungsprozess usw.) und die bei näherem Hinsehen nicht verwendet zu werden brauchen; und wenn, dann in spezifischer Weise als Verstehenshilfe für das eigene Tun;

- der mehr oder weniger deutlich erkennbare Anspruch, hier etwas einzubringen, was die Mitarbeiter/innen „brauchen“; dadurch aber wird übersehen und übergangen, welche vielfältigen Bemühungen, Erfahrungen und Traditionen es in der alltäglichen Erwachsenenbildung gibt, um das eigene Tun sinnvoll und für alle Beteiligten ertragreich zu gestalten, d. h. Qualität zu sichern.

Vor diesem Hintergrund ist es hilfreich, sich klar zu machen: Jede Einrichtung, jede/r Erwachsenenbildner/in hat eine Art von Qualitätsmanagement, auch wenn es nicht so genannt wird und auch wenn es nur aus einzelnen Teilen besteht. Bei diesen Ressourcen ist anzusetzen („Was ist schon da?“), anstatt die Defizite in den Vordergrund zu rücken. Das heißt: Bewährtes stärken, Fehlendes entdecken, Ergänzendes gemeinsam erfinden.

Qualitätsmanagement einführen

Im vorigen Abschnitt wurde bereits darauf hingewiesen: Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement bedeuten „lernen“, weil es darum geht, Verfahrensweisen anzuschauen und möglicherweise zu ändern, Gewohnheiten wahrzunehmen und vielleicht zu ändern, Kommunikationsformen zu prüfen und ggf. zu verbessern. „Lernen“ aber muss bedacht, geplant und verwirklicht werden, wirklich und in aller Ernsthaftigkeit, wenn das angestrebte Ergebnis nicht bloß Show nach außen oder eine Aktion fürs Papier sein soll.

Insofern ist die Beschäftigung mit Qualitätsentwicklung und deren Einführung ein Vorgang, der pädagogisch hoch bedeutsam und es deshalb wert ist, dass die Erwachsenenbildung das, was sie weiß und kann, hier auf sich selbst anwendet. Hierzu wird folgende Schrittfolge empfohlen:

1. Erfassen und beschreiben (Ressourcenorientierung)

Wenn sich Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung mit Qualitätsmanagement beschäftigen, muss man sich klarmachen: Jede und jeder hat ein Vorverständnis von Qualität und auch eine Praxis, um das Erwünschte zu sichern, von der individuellen Kalenderführung bis zum differenzierten Ablaufplan etwa für eine Programmentwicklung. Von daher empfiehlt sich eine Vorgehensweise, die bei dem Vorhandenen ansetzt und dies als Ressource nutzt. Dabei ist es wichtig, dass alle sich beteiligen, die von Qualitätsmanagement betroffen sind und die es künftig nicht nur einfach „exekutieren“, sondern leben sollen. Das bedeutet eine konsequente *Mitarbeiterorientierung*. Es gilt, jegliche Situation zu

vermeiden, die den Eindruck erweckt, etwas werde etwas lediglich „aufgesetzt“. Das heißt zu fragen: Was geschieht bereits, um Qualität zu sichern? Bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen „in meiner Tätigkeit“ oder „in unserem Team“ oder „in unserer Einrichtung“. Zum Vorgehen in der Praxis:

- Jede Tätigkeit usw. als Stichwort gut lesbar auf einen einzelnen Zettel notieren (als einzelne Person oder in kleinen Gruppen).
- Fragen, Probleme oder Ideen, die dabei auftauchen, ebenfalls jeweils als Stichworte auf einzelne Zettel schreiben.

2. Ordnen und verdichten (Qualitätsbereiche)

Was erfasst und beschrieben ist, wird nach der inneren Ordnung befragt, und diese wird herausgearbeitet. Das heißt zu fragen: Welche Schwerpunkte der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen zeichnen sich ab, und was sagt dies aus über „meine Tätigkeit“ oder „unser Team“ oder „unsere Einrichtung“? Auf diese Weise ergeben sich *Qualitätsbereiche*.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Die Zettel an die Wand heften, Stichworte mit ähnlichem Inhalt in einer „Spalte“ untereinander.
- Wenn sich ein Stichwort gleich zuordnen lässt, eine neue „Spalte“ beginnen.
- Die sich ergebenden Bereiche mit Überschriften versehen.

Eine plausible Ordnungsmöglichkeit für die Erwachsenenbildung liegt in der Kennzeichnung folgender Qualitätsbereiche:

- Einrichtungsqualität
- Angebots- und Programmqualität
- Durchführungsqualität
- Ertragsqualität.

3. Prüfen und ergänzen (Entwicklungsbedarf)

Die einzelnen Qualitätsbereiche sind möglicherweise sehr unterschiedlich gefüllt – je nachdem, wo beim Vorhandenen bisher Schwerpunkte lagen. An einigen Stellen sind evtl. schon beim Erfassen, Beschreiben und Ordnen bereits Fragezeichen oder Ideen für die Weiterarbeit aufgetaucht. Dies zu konkretisieren, ist Aufgabe dieses Schrittes. Es gilt,

- die Bereiche in ihrem gegenseitigen Verhältnis wahrzunehmen,
- zu prüfen, was fehlt und wo Brüche auftreten,
- zu entscheiden, woran weiter gearbeitet wird,

dies alles bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen (*Entwicklungsbedarf*).

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Wo gibt es Häufungen, was fehlt?
 - Was sollte weiter entwickelt oder ergänzt werden?
- Diese Fragen müssen geklärt werden.

Mit dieser einfachen, überschaubaren Schrittfolge lässt sich die Qualität der eigenen Arbeit erheben und weiter entwickeln. Soll dies auf umfassende Weise geschehen und in größere Zusammenhänge eingebunden sein (z. B. auf der Ebene von Verbänden aus Einrichtungen bzw. Trägern), bieten sich ausgearbeitete Qualitätsmodelle an – auch solche, die unmittelbar für die Erwachsenenbildung entwickelt sind. Hier liegen aktuell vor:

- „Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen“ (s. u. unter Materialhinweise), das aus dem Bereich der Volkshochschulen heraus entstanden ist und sich als Entwicklung unterstützendes Verfahren versteht mit den Bestandteilen Selbstevaluation und Leitbilderstellung, Planung und Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen (ggf. mit Unterstützung durch externe Berater/innen), Dokumentation des Entwicklungsvorganges in einem Selbstreport, externe Evaluation, Abschlussworkshop, Abschlussbericht der Gutachter/innen, Qualitätstestat; dies unter Verwendung von 12 sog. „Pflichtbereichen“ (Leitbild – Bedarfsanalyse – Evaluation der Bildungsprozesse – Qualität des Lehrens – Qualität der Lerninfrastruktur – Zentrale Prozesse – Leitung, Führung und Entscheidungsprozesse – Personalentwicklung – Controlling – Geschäftsbedingungen und Kundenkommunikation – Angebotsinformation – Strategische Entwicklungsziele).
- Das „Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung“ (s. u. unter Materialhinweise), das für die allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Weiterbildung sowie für öffentlich geförderte und privatwirtschaftliche Einrichtungen entwickelt und mit diesen erprobt worden ist und ebenfalls ein Entwicklung unterstützendes Verfahren darstellt, allerdings ohne Bindung an externe Evaluation und Testierung, sondern ausdrücklich auf Selbstorganisation und Selbststeuerung der Einrichtung ausgerichtet; dies unter Verwendung eines Analyse- und Gestaltungsmodells, dessen Kreisstruktur in den Mittelpunkt das Qualitätsverständnis stellt, darum die Leistungsbereiche „Dienstleistung“ und „Einrichtung“ gruppiert, den Leistungsbereichen beidseitig gleich benannte Leistungssektoren zuordnet (Organisation, Personal, Teilnehmende/Auftraggeber, Kommunikation, Rahmenbedingungen, Evaluation) und die Leistungssektoren durch Leistungsbestandteile untergliedert (z. B. bei „Kommunikation“ auf Seiten des Leistungsbereiches Einrichtung die Leistungsbestandteile Informationsmanagement, Kommunikationsformen, Öffent-

lichkeitsarbeit, Werbung und auf Seiten des Leistungsbereiches „Dienstleistung“ die Leistungsbestandteile Lernbegleitung, Betreuung, Beratung). Die Einbindung in andere Qualitätssysteme, die auf Zertifizierung ausgerichtet sind (z. B. nach ISO), ist möglich und erprobt.

Als branchenübergreifende Qualitätsmodelle bieten sich die Systeme nach ISO (International Organization for Standardization) und EFQM (European Foundation for Quality Management) an (s. u. unter Materialhinweise). Sie bedürfen allerdings einer Konkretisierung für das Feld der Erwachsenenbildung. Für diese wiederum liegen Erfahrungen vor. Ein möglicher Zusatznutzen liegt hier in den Gesprächsmöglichkeiten mit ganz anderen Tätigkeits- und Lebenswelten auch im gewerblichen und industriellen Bereich.

Verhalten und Struktur als Modell

In einem Vorgehen, wie es zuvor beschrieben worden ist, geschieht das, was sonst für andere getan wird – nämlich „Lernen“ anzuregen und zu fördern –, nun im eigenen Hause und am eigenen Leibe. Die Erwachsenenbildung wendet also auf sich selbst an, was sie weiß und kann. Spätestens hier wird deutlich: Die Beschäftigung mit „Qualität“ als Thema und Aufgabe hat für die Erwachsenenbildung über die Weiterentwicklung der alltäglichen Arbeit hinaus noch eine grundsätzlichere Bedeutung.

In der Erwachsenenbildung wirken Menschen in direkten persönlichen Bezügen und in bestimmten Abläufen und Strukturen zusammen. Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit Inhalten, lernen Vorgehensweisen kennen, üben deren Gebrauch ein, entwickeln Fähigkeiten. Das ist die *Sache*, sozusagen der Gegenstand. Zugleich aber erfahren sie, wie dies geschieht, wie Inhalte erschlossen werden, wie Arbeitsabläufe und Problemlösungen organisiert werden, wie mit Strukturen umgegangen wird, wie eine Organisation lebt und wirkt usw. Das ist das mitwirkende Geschehen, der *Prozess*.

In alledem sind die Mitarbeiter/innen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung selber Modell. Sie wirken (und lehren) nicht nur durch das, was sie sagen, sondern in hohem Maße auch dadurch, *wie* sie sind und wie sie ihr Handeln gestalten. Von daher lohnt es sich gerade um der Menschen willen und zugunsten dessen, was sie für ihre Zukunft gewinnen, dem themen- und aufgabenfeld „Qualität“ besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Mit anderen Worten: *„Wir setzen uns Qualität zum Ziel. ... Wenn wir über Qualität sprechen, meinen wir die Qualität des Produkts und der Dienst-*

leistung. Aber wir meinen auch die Qualität unserer Beziehungen und die Qualität unserer Kommunikation und der Versprechungen, die wir einander machen. Und deshalb ist es angemessen, Qualität in Kategorien der Wahrhaftigkeit und Integrität zu sehen. Mein Wörterbuch empfiehlt unter dem Wort Integrität, das Wort Ehre nachzuschlagen. Unter vielen anderen Umschreibungen findet sich da die Formulierung: ‚Ein geschärftes Bewusstsein der eigenen Verpflichtungen.‘ Das ist, glaube ich, die richtige Art, Qualität zu betrachten. Wir müssen für alle Beteiligten ein Rahmen werden, in dem Potenzial verwirklicht wird“ (de Pree 1992, S. 94, im Orig. kursiv).

Anmerkung

- 1 Dass dies möglich war und auch durch externe Überprüfung bestätigt werden konnte, zeigt der „Selbstversuch“ des Verfassers mit der Einführung eines prozessorientierten Qualitätsmanagements am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig in entsprechender Umsetzung von ISO 9001 und der externen Zertifizierung; vgl. dazu Knoll 1999.

Qualitätsmodelle

Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.) (1998ff.): Qualitätsmanagement, Statistik, Umweltmanagement – Anwendungshilfen und Normensammlungen. Berlin u. a.:

„DIN EN ISO 9001:2000 – Qualitätsmanagementsysteme: Anforderungen.“ Die Norm hat das bisherige, für eine Übergangszeit noch geltende System 9000 ff. abgelöst. Die gravierendste Veränderung besteht in der Auflösung einer Struktur, die sich an einzelnen Qualitätselementen ausgerichtet hat, zugunsten einer stärkeren Orientierung an den zentralen Prozessen des Handelns.

„DIN ISO 9004-2 – Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems, Teil 2, Leitfaden für Dienstleistungen.“ Dieser Leitfaden ist keine Europäische Norm, sondern eine Empfehlung für Dienstleistungen, und zwar an den ablaufenden Prozessen orientiert (weiterhin in Geltung).

„DIN EN ISO 9001 – Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung.“ Die vor 9001 ff. geltende Norm umfasst die Forderungen der 20 Qualitätselemente, nach denen das Qualitätsmanagementsystem eines Unternehmens mit der im Titel der Norm genannten Ablauforganisation bewertet und zertifiziert wird.

Ehres, Chr./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover: ArtSet Institut

Knoll, J./Wiesner, G./Franke, A./Leye, G. (2001): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen – Projekt-Dokumentation. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband

Lewis, J./Lewis, W. (1999): The EFQM Excellence Model – User Handbook and Guide For Service Reviews in Local Government. Chichester

Radtke, Ph./Wilmes, D. (2000): European Quality Award – Die Kriterien des EQA umsetzen – Praktische Tips zur Anwendung des EFQM-Modells. München, Wien

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung (Hrsg.) (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb – Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn
- Bobzien, M./Stark, W./Straus, F. (1996): Qualitätsmanagement. Alling
- De Pree, M. (1992): Die Kunst des Führens. Frankfurt/M., New York
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.) (1996): Begriffe zum Qualitätsmanagement (= DGQ 11-04). Berlin u. a.
- Gächter, H. P. (1994): Projektmanagement (= Bericht Nr. 10). Luzern, Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung
- Goetze, W. (1995): Ausbildungscontrolling und Qualitätsmanagement (= Bericht Nr. 13). Luzern, Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung
- Gonon, Ph. u. a. (1998): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand – Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau
- Jütting, D. H. (1984): Beratungsvorlage für die Herbsttagung 1984 des Fachausschusses 3 der DEAE: Überlegungen zu einem Forschungsvorhaben „Pädagogische Identität und erwachsenenpädagogische Qualifizierung von verschiedenen Mitarbeitern in der evangelischen Erwachsenenbildung“ (Mskr.). Paderborn
- Knoll, J. (1999): Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung. In: von Küchler/Meisel, a. a. O., S. 169-192
- Knoll, J. (2001): ISO-Normierung (2001). In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, Kriftel, S. 221-224
- von Küchler, F./Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M.: DIE
- Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (Hrsg.) (1999): Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen (Schwerpunkt: Lehre). Leipzig (gedr. als Mskr.)
- Patterson, J. G. (1995): ISO 9000. Wien
- Schiersmann, Chr./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement – EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Stahmer, I. (1997): Qualität in Bildungsprozessen – Ergebnisse der hiba-Bundesteamer/innen-Konferenz 1996 in Fulda/Kassel. Lübeck
- Tietgens, H. (1983): Vorbemerkungen. In: Gerl, H./Pehl, K.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 9-14
- Vock, R. (1998): Qualitätsmanagement für Qualifizierungs- und Beschäftigungsunternehmen – Teil 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Teil 2: Konzepte, Strategie, Instrumente. Lübeck
- Zink, K. J. (1999): Qualitätsmanagement – Ein Überblick. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Qualität an Hochschulen. Bonn (= Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999)

„... was geschaffen wird und entsteht.“ – Vom Produkt zum Angebot

In der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung von „Produkten“ zu reden, löst nicht selten Verwirrung aus. Ein Produkt ist etwas, das hergestellt oder geschaffen wird, wie etwa Schokolade oder ein Kleinwagen. Was aber wird in einer Volkshochschule, einer Akademie, einem Bildungswerk „hergestellt“? Ist das

- die Zufriedenheit der Teilnehmenden?
Zweifellos hängt sie mit dem zusammen, was in den Veranstaltungen geschieht, aber auch von eigenen, ganz individuellen Sichtweisen und persönlichen, möglicherweise sogar verborgenen Zielen und Wünschen. Zufriedenheit fördern zu wollen, ist der Mühe wert und eine Hauptaufgabe von Qualitätsmanagement (vgl. den entsprechenden Beitrag in diesem Band), sie aber „herzustellen“ im Sinne eines „Produktionsziels“, überschreitet die Reichweite des eigenen Handelns.
- die Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen?
Hiermit verhält es sich ähnlich; obwohl die Zuständigkeit hierfür viel weiter reicht als bei der Zufriedenheit der Teilnehmenden, sind die Bedingungen und Formen der Arbeit, der internen Kommunikation, der Beteiligung in hohem Maße gemeinsam gestaltbar.
- der Lern- oder Bildungserfolg der Teilnehmenden?
Zweifellos: Die Erwachsenenbildungseinrichtung und ihre Mitarbeiter/innen bieten Anstöße, Hilfen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für das Lernen. Ob aber wirklich ein Lernerfolg entsteht, hängt in hohem Maße von der *Mitwirkung* der Teilnehmenden ab. Sie sind also mit-produzierend, denn ein „Be-lernt-Werden“ gibt es nicht, und „Be-lehrung“ ist noch lange nicht „Lernen“.
- das „Image“ der Einrichtung?
Hierzu trägt sicherlich bei, was die Mitarbeiter/innen tun und ebenso die Teilnehmenden. Dennoch wirken noch andere Faktoren maßgeblich mit, die dem eigenen, schaffenden Handeln zumindest teilweise entzogen sind: die Sichtweisen anderer relevanter Gruppen z. B. in einem Kommunalparlament, die Sichtweisen von Lernen und Bildung bei Fördermittelgebern oder Rechnungshöfen, die nachwirkende Tradition früherer Leistungsfelder (beispielsweise die nach wie vor ver-

breitete Alltagseinstellung gegenüber Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, dass sie hauptsächlich abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen und Sprachkurse durchführen).

– der „Erfolg“?

Spätestens an dieser Stelle verschwimmen die Beurteilungsmaßstäbe völlig, je nachdem, ob die Teilnehmerzahl ist oder das Ausmaß an Innovationen (bei geringer Nachfrage) oder das öffentliche Echo in den Medien als Bezugspunkt gewählt wird.

Die Tätigkeit als Dienstleistung

Die Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten nötigt zu einer Besinnung auf das, worin die Tätigkeit in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ihrem Wesen nach besteht. Es wird etwas ausgedacht, vorbereitet, verwirklicht, was denen, die es in Anspruch nehmen, Entwicklung und Entfaltung ermöglicht. Es wird ein Dienst getan, der Menschen hilft, bestimmte Ziele zu erreichen, Kenntnisse zu erwerben, Fähigkeiten zu entwickeln oder zu üben, Anregungen zu bekommen, Zeit in erfüllter Weise zu gestalten – alles in allem: einen persönlichen Nutzen davon zu haben. Es handelt sich also um eine *Dienstleistung*, und zwar im wörtlichsten Sinne. Die Erwachsenenbildungseinrichtung und die Mitarbeiter/innen stellen Anstöße, Hilfen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für den Lern- und Bildungsvorgang bereit, sozusagen einen „Möglichkeitsraum“ für Lernen. Die Menschen, die diesen „Möglichkeitsraum“ betreten, nutzen das, was für sie bereitgestellt und ihnen angeboten wird, um in solch aktivem Umgang das zu erreichen, was ihnen wichtig ist.

„Produkt“ der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ist also das, was sie schafft und bereitstellt, damit Lernen geschehen kann und in ein förderliches, stützendes Umfeld eingebunden wird, also Kurse, Seminare, Lehrgänge, aber auch Ausstellungen, ein Selbstlernzentrum, eine Übungsfirma, eine Cafeteria, Kinderbetreuung, Lehrbuchbörse. Es handelt sich um Aktivitäten, die voneinander unterscheidbar sind, ein je spezifisches Profil haben und eine je eigene Leistungsmöglichkeit. Damit sie Wirklichkeit werden, also tatsächlich nutzbar sind mit einer konkreten Uhrzeit des Beginns, mit einem eindeutig zugeordneten Raum, mit Personen, die das Geschehen gestalten, sind im Vorlauf verschiedene Tätigkeiten nötig: die Entscheidung, ein bestimmtes Angebot ins Programm zu nehmen, seine Beschreibung, die Veröffentlichung, die inhaltliche und methodische Planung, die Bereitstellung der Räume usw. – alles Handlungen, die nötig sind, um die Dienstleistung in ihrer endgültigen, nutzbaren Form bereitzustellen oder eben zu schaffen.

Hierfür verwendet die Erwachsenenbildung in ihrer vertrauten Sprache das Wort „Angebot“. Allerdings setzt diese Bezeichnung den Akzent eher auf die Erscheinung des Angebots, d. h. auf seine inhaltliche oder gestalterische Seite. Hier geht es beispielsweise um „Englisch“ oder „Buchführung“ oder „Moderne Kunst“ oder um den Kurs oder Lehrgang. Der Begriff „Produkt“ lenkt die Aufmerksamkeit auf das Entstehen, auf die Vielfalt der hier nötigen Tätigkeiten.

Er rückt zugleich in den Blick, dass es in einer Einrichtung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung neben den Dienstleistungen nach außen auch solche im Inneren gibt. Einzelne Bereiche der Bildungseinrichtung ermöglichen es anderen, ihre Aufgaben zu erfüllen, z. B. die Personalverwaltung oder das Finanzmanagement für die gesamte Organisation oder der Dienst für die einzelnen Kursleiter/innen zu einer bestimmten Tagszeit. Das nötige Zusammenwirken verschiedener Tätigkeitsbereiche (pädagogische Mitarbeiter/innen, Honorarkräfte, Finanzverantwortliche, Personalverwaltung, technischer Dienst usw.) lässt sich als „Dienstleistungskette“ verstehen.

Der Produktbegriff legt also eine differenzierte Sicht dessen nahe, was getan und als Leistung erbracht wird. Ganz in diesem Sinne wird er als Bestandteil einer zielorientierten Steuerung verstanden, um Fragen zu beantworten wie: „Was sind die strategischen Ziele und Aufgaben? Wer ist die Zielgruppe? Bieten wir die richtigen Leistungen an? Erreichen die Leistungen ihr Ziel? Stimmt die Qualität der Leistungen? Stimmt die Quantität der Leistungen? Wie hoch sind die Kosten der Leistungserbringung? Wie können die Leistungen finanziert werden? ... Wie kann den Erwartungen der Bürgerinnen und Bürger besser entsprochen werden? ... Werden die Fähigkeiten und die Verantwortungsbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genutzt und gefördert?“ (Kommunale Gemeinschaftsstelle 1997, S. 8f.).

Teildienstleistungen und Erstreckungsbereiche

Wenn wir davon ausgehen, dass die Einrichtungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung nach außen und nach innen Dienstleistungen erbringen, dann ist es wichtig, diese zu bestimmen bzw. zu beschreiben. Deshalb empfiehlt es sich, die gesamte Dienstleistung, die in einem Bereich erbracht wird, in Teildienstleistungen zu gliedern und festzustellen (bzw. festzulegen), welchen Adressaten diese jeweils gelten („Erstreckungsbereiche“).

Wenn beispielsweise ein Arbeitsbereich in einer Einrichtung im Rahmen seines Selbstverständnisses als Aufgabe formuliert: „Schaffung von Lernsituationen in Bezug auf demokratische Beteiligung“, dann ist das noch sehr um-

fassend. Die solchermaßen generell bestimmte Dienstleistung wird deshalb in Teildienstleistungen gegliedert, z. B. „Internationale Begegnungsseminare“, „Stadtteilprojekte“, „Multiplikatorentraining“. Für die Teildienstleistungen werden Erstreckungsbereiche festgelegt. Im Falle der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sind das generell „Erwachsene“, aber bei genauer Bestimmung der einzelnen Dienstleistungen wird deutlich, dass bestimmte Altersgruppen in den Vordergrund rücken oder dass es einmal um berufliche gemischte Gruppen und ein anderes Mal ausschließlich um Angehörige eines bestimmten Berufes geht oder dass Mitarbeiter/innen in einem spezifischen Handlungsfeld gemeint sind oder andere Organisationen als Partner der Einrichtung usw.

Spätestens hier kommt erneut der Begriff „Kunde“ ins Spiel. Er ist für die Erwachsenenbildung insofern anregend, als er den didaktischen Bezug auf „Zielgruppen“ („Zielgruppenorientierung“) und „Teilnehmer/innen“ („Teilnehmerorientierung“) ausweitet. Er schärft den Blick dafür, dass es bei Lern- und Bildungsangeboten begleitende Leistungen gibt, die als „Service“ die Beteiligung stärken; dass es auch indirekte Nutznießer einer Dienstleistung geben kann (z. B. die Eltern bei einem Angebot für die Zielgruppe „Erzieherinnen“), oder dass die Dienstleistung einen Auftraggeber hat (z. B. ein Unternehmen in der beruflichen Weiterbildung).

Dieser Hinweis auf unterschiedliche „Kunden“-Gruppen macht auf mögliche Widersprüche aufmerksam, z. B.

- zwischen den Forderungen der Teilnehmenden und den Forderungen von Lehrenden (z. B. im Blick auf Teilnahmeverhalten);
- zwischen den Wünschen und Forderungen unterschiedlicher Gruppen der Teilnehmenden (z. B. im Blick auf Methoden);
- zwischen verschiedenen Motivationslagen beim einzelnen Teilnehmenden selbst (z. B. zwischen „manifesten“ und „latenten“ Bedürfnissen).

Das aber sind Konstellationen und Herausforderungen, die ein einfaches Verständnis von „Produkt“ – nämlich das Ergebnis vorauslaufender, bereit- oder herstellender Tätigkeiten – nicht auffangen kann, geht es hier doch um Sichtweisen und Handlungsformen, die in einem *pädagogischen* Verständnis von *Bildungsangebot* verankert sind: ein kommunikatives Geschehen zur Selbstklärung und Entwicklung von Wissen und Handlungsfähigkeit.

Nochmals: Vom Produkt zum Angebot

Nach alldem erscheint es nicht zwangsläufig nötig, den Begriff „Angebot“ samt den damit verbundenen Vorstellungen durch „Produkt“ zu ersetzen.

Es empfiehlt sich jedoch, die Sichtweisen aufzunehmen, die der „Produkt“-Begriff nahe legt, um den Bedeutungsgehalt der eigenen Begrifflichkeit auszuweiten und womöglich auch die Reichweite des eigenen Handelns auszudehnen.

Damit wird die Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe „Produkt“ und „Angebot“ zum exemplarischen Fall für das, was bei der Zusammenschau pädagogischer und ökonomischer Sichtweisen gewonnen werden kann: sich (kritisch) selbst zu prüfen, ob das, was gewollt und gemeint ist, wirklich gesagt und getan wird; die eigene Begrifflichkeit in ihrem Bedeutungsumfang auszuweiten; den Blick zu schärfen für das, was wir tun und können.

Literatur

Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGST) (1993): Von der Kulturverwaltung zum Kulturmanagement im Neuen Steuerungsmodell – Aufgaben und Produkte für den Bereich Kultur. Köln

Meisel, K./Pohlmann, R./Schuldt, H.-J. (21998): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement – Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied u. a.

Autorin und Autoren

Dr. Hannelore Bastian (geb. 1948), seit 1999 Programmdirektorin der Hamburger Volkshochschule, Mitglied der Jury für den Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Zuvor seit 1978 wechselnde Tätigkeiten an der Hamburger Volkshochschule als Fachbereichsleiterin für Kulturelle Bildung und Stadtbereichsleiterin eines regionalen Bildungszentrums, Habilitation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte im Bereich Erwachsenenbildung: Kulturelle Bildung, Alphabetisierung/Grundbildung, Didaktik, Qualitätsentwicklung, Fortbildung freiberuflicher Lehrkräfte.

Dr. Wolfgang Beer (geb. 1951), M.A. Geschäftsführer der Evangelischen Akademien in Deutschland e. V. (EAD), Bad Boll, stellvertretender Vorsitzender im Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Berlin. Zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin sowie langjährige Tätigkeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Arbeitsschwerpunkte: politische und ökologische Bildung.

Dr. Jörg Knoll (geb. 1943), seit 1993 Professor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig, zuvor seit 1979 Pädagogischer Leiter der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (Tutzing); Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung, Selbstorganisiertes Lernen insbesondere im Zusammenhang mit Bürgerbeteiligung, Freiwilligentätigkeit und Regionalentwicklung; Forschungs- und Praxiserfahrungen zum Themenfeld „Qualität“ u. a. durch Erprobung eines Qualitätsmanagementsystems an seinem Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik mit externer Zertifizierung nach ISO 9001 und durch das „Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen“.