Die von Harney, Hartz und Weischet präsentierten Ergebnisse beruhen auf einer soliden empirischen Basis, die Autor/innen präsentieren eine kompakte und methodisch ambitionierte Studie. Der Lesefluss stockt lediglich an einigen Stellen durch unnötige Schachtelsätze.
Den mit dem Gegenstand nicht vertrauten Leser/innen wird empfohlen, mit dem Teil 2 des Buches einzusteigen und auch einen Blick in den Anhang zu werfen, der die eingesetzten Erhebungsinstrumente präsentiert.

Ulrich Brinkmann

Eva Heinold-Krug/Klaus Meisel (Hrsg.)
Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung.
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2002, 157 Seiten, 15.90 Euro

Im Band „Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten" ziehen Eva Heinold-Krug und Klaus Meisel eine Bilanz der Qualitätsdebatte der letzten Jahre, wobei in den Mittelpunkt der Betrachtungen dabei die Gestaltung der Prozesse und sich daraus ergebende Handlungsfelder gestellt werden. Im Gegensatz zu manch anderen Bilanzierungen sehen die Herausgeber/innen, wie Meisel in der Einleitung deutlich macht, in der Qualitätsentwicklung nicht einen Gegner, sondern einen Motor zur Weiterentwicklung der Professionalität, ohne dabei das Spannungsfeld zwischen system-, management- und pädagogisch-orientiertem Handeln unberücksichtigt zu lassen (S. 14 f.). Sie stellen mit den insgesamt zwölf Beiträgen verschiedene Positionen nebeneinander, die sich dem Thema jeweils vor dem Hintergrund ihrer eigenen Referenzsysteme nähern und aus denen verständlicherweise unterschiedliche Interessenlagen deutlich werden. Im Kapitel II steht vor allem die weiterbildungspolitische Gestaltungsaufgabe im Mittelpunkt, während in Kapitel III das Thema aus der Einrichtungs- und in Kapitel IV aus der Verbraucherperspektive beleuchtet wird.
Hervorzuheben ist, dass die Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung als Gestaltungsaufgabe bewusst in den Kontext von Gesamtanforderungen im Weiterbildungsbereich gestellt werden. In diesem Zusammenhang rücken verstärkt Anforderungen in den Blickpunkt, die sich aus dem Leitprinzip „Lebenslanges Lernen" (vgl. Kapitel V) und aus dem europäischen Vergleich (vgl. Franz in Kapitel II) ergeben.
Mit den verschiedenen Beiträgen ermöglichen die Herausgeber/innen dem Leser einen umfassenden Überblick über unterschiedliche Positionen und Interessen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass aus den Beiträgen nicht immer deutlich wird, was die Grundlage für die jeweiligen Forderungen bildet und inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen wurden. So ergibt sich ein Nebeneinander von Positionspapieren aus der Sicht von Interessenvertretungen, von Erfahrungsberichten und wissenschaftlich fundierten Analysen.
Positiv ist, dass die verschiedenen Beiträge nicht isoliert nebeneinander stehen bleiben, sondern dass Eva Heinold-Krug zum Abschluss die Schnittstellen der unterschiedlichen Positionen herausarbeitet und die vier strukturbildenden Handlungselemente vertieft:

1. Weiterbildungsberatung, die in die Qualitätsentwicklung integriert ist;
2. Zertifikats- und Nachweissystem, das sowohl den Wert der Angebote als auch erworbene Kompetenzen transparent macht;
3. kooperatives Kompetenzzentrum zur Förderung von Professionalität in Organisationen durch Qualitätsentwicklung;
4. ein „Qualitäts-Testat" auf der Organisationsebene, das einrichtungs- und nachfragerseitig akzeptiert werden kann ohne die Pluralität der verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme einzuengen.

Insbesondere das vierte Handlungselement hat kurz nach Veröffentlichung des Bandes zusätzliche Dynamik bekommen, da die neue Gesetzgebung für den Bereich der BA-geförderten Weiterbildung mit einer neuen Qualitätspolitik einhergeht, in der im Sinne der von den Autor/innen beschriebenen Empfehlungen auch eine Chance liegt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Regelungen angesichts der Bedeutung dieses Teilsegments im Weiterbildungsbereich auch Auswirkungen auf andere Segmente haben werden. Ungeachtet dieser neuen Entwicklungen, die rein zeitlich von den Autor/innen noch nicht einbezogen werden konnten, behalten die Empfehlungen hinsichtlich der gemeinsamen Verantwortung, die einer gegenseitigen Verständigung bedarf, uneingeschränkt ihre Bedeutung.

Bildungspolitisch interessant ist der Band, weil auf der einen Seite die Herausgeber/innen die gestalterische Komponente der Qualitätsaktivitäten betonen: „Durch Qualitätsentwicklung wird in den Bildungseinrichtungen wieder Raum geschaffen, um über Inhalte, Pädagogik oder gesellschaftliche Anforderungen an Bildung miteinander zu sprechen" (S. 36). Auf der anderen Seite wird im Fazit zu Recht deutlich gemacht, dass die isolierte Betrachtung der Gestaltungsaufgabe innerhalb einzelner Systeme dauerhaft an Grenzen stößt, wenn es nicht gelingt, zu den zentralen Handlungsfeldern eine gemeinsame Verständigung und tragfähige Vereinbarungen mit den anderen Referenzsystemen zu treffen. „Sie (die Handlungsfelder) sind nur dann im Sinne der gesamten Weiterbildung optimal zu bearbeiten, wenn die betroffenen Akteure bereit sind, über die Grenzen des eigenen Handlungsrahmens hinaus zusammen zu wirken" (S. 148).
Insgesamt bietet der Band in gelungener Form einen Zwischenstand der Qualitätsdiskussion, zeigt Gestaltungsaufgaben und -möglichkeiten auf, die einzelnen Akteuren in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen Orientierung und Hinweise für die eigene Umsetzung liefern können und fordert darüber hinaus eine Gesamtverantwortung ein, die mit einem konkreten Verfahrensvorschlag untermauert wird.

Christina Bötel

Volker Heyse/John Erpenbeck/Lutz Michel
Kompetenzprofiling
(Waxmann Verlag) Münster 2002, 280 Seiten, 29.80 Euro

„Kompetenz" ist zu einem Signalwort gegenwärtiger Weiterbildungsdiskussionen geworden. Eine polarisierende Argumentationsfigur wird entworfen: Nachdem der (von Staudt u. a. selbst erzeugte) „Mythos Weiterbildung" zerbrochen sei, gäbe es „nur zwei Möglichkeiten, dem Vorwurf auszuweichen: Rückzugsgefechte oder Vorwurfsstrategien. Erstere suchen das Heil in Professionalisierungsdebatten und ständischen Abgrenzungsmustern. Letztere versuchen, statt bloßer Qualifikationsvermittlung die Kompetenzvermittlung in den Vordergrund zu rücken, eine neue Lernkultur zu prägen, die ein lebenslang und großenteils informell und selbstorganisiert vor sich gehendes Lernen voraussetzt und auf eine teils institutionelle, teils im Prozess der Arbeit oder im sozialen Umfeld vor sich gehende Kompetenzentwicklung setzt" (S. 7).
Es ist klar, welchem Trupp sich die Autoren zuschlagen. In dieser Schlachtordnung – es geht bei Autoren im Umfeld der AG QUEM tatsächlich oft um einen weiterbildungspolitisch ausgetragenen Hegemoniekampf – ist das ganze strategische Begriffsarsenal versammelt: „informell", „selbstorganisiert" in einer „neuen Lernkultur".
Den Kompetenzbegriff allerdings sollte man nicht seinen Usurpatoren überlassen; seine Verwendung im Weiterbildungskontext ist wesentlich älter (z. B. Faulstich 1981). Hatte man zunächst geglaubt, mit dem Qualifikationsbegriff ein empirisch brauchbares und praktisch verwendbares Instrumentarium zu finden, fand schnell eine Ausweitung statt, weil arbeitsplatzbezogene Ableitbarkeitsversuche sich als zu eng erwiesen. Dies provozierte schon Mitte der 1970er Jahre die immer noch fortdauernde Debatte über Schlüsselqualifikationen. Mit dem Begriff Kompetenz findet eine weitere Ausweitung statt. Kompetenz umfasst demnach die psychische Verfügbarkeit möglicher Handlungen. Es geht um intrapsychische Potenziale, die sich in Tätigkeiten realisieren.
Besonders in zahlreichen Veröffentlichungen aus der AG QUEM wird der Kompetenzbegriff nun aber eingebaut in den Kontext von „Selbstorganisation" und „neuer Lernkultur" zum Signalwort. Mit der methodischen Strategie des „Kompetenzprofiling" findet dies seine neueste Ausprägung. Allerdings sind die Beschreibungsmöglichkeiten ebenso wie die persönlichkeitstheoretische Fundierung von „Kompetenz" nach wie vor nicht ausreichend entfaltet. Die Kompetenzdebatte in der vorliegend propagierten Variante bleibt einem instrumentellen, technologischen Erkenntnisinteresse, methodisch der Position des externen Beobachters und vom Gegenstand her einem abstrakten, systemisch-konstruktivistischen Lern- und Wissensbegriff verhaftet.
„Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und mit Unbestimmtheit umzugehen, existieren auf den Ebenen des Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen" (S. 12).