

Eva Heinold-Krug/Klaus Meisel (Hrsg.)

Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten

Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung



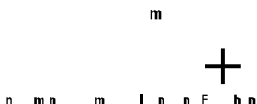
DIÉ

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Karin Frößinger, DIE



Die dieser Publikation zugrundeliegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1129.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0086

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1856-6

Inhalt

Vorbemerkungen	5
I. Einleitung	
<i>Klaus Meisel</i> Qualitätsentwicklung im Aufbruch	9
II. Die weiterbildungspolitische Ebene der Qualitätsentwicklung	
<i>Hans-Werner Franz</i> Perspektive Europa: Deutschland auf dem Holzweg?	23
<i>Peter Krug</i> Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität	38
<i>Ursula Herdt</i> Plädoyer für eine umfassende Qualitätspolitik	50
<i>Knut Diekmann</i> Qualitätskriterien für berufliche Weiterbildung im Wettbewerb	56
<i>Wilhelm F. Lang</i> Qualitätsmanagement als Verbandsstrategie	61
III. Qualität von Organisation und Professionalität	
<i>Christina Heimlich/Eva Heinold-Krug</i> Erfolgsfaktoren für Qualitätsentwicklung	69
<i>Eva Heinold-Krug</i> Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung	79
<i>Hannelore Bastian</i> Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden	91

IV. Qualitätsentwicklung im Kunden- und Lernerinteresse

Alfred Töpfer

**Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der
Weiterbildung 105**

Christiane Ehses/Rainer Zech

**Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive
der Lernenden – eine Paradoxie? 114**

V. Kompetenzen, Zertifikate und ihre Anerkennung im Kontext der Qualitätsentwicklung

Peter Faulstich/Per Vespermann

**Bedeutung und Perspektiven von Zertifikaten für die Qualität
der Weiterbildung 127**

Dieter Gnahs

**Anerkennung informellen Lernens im Kontext der
Qualitätsdiskussion 135**

VI. Fazit

Eva Heinold-Krug

**Empfehlungen zur Verständigung über Handlungsfelder
der Qualitätsentwicklung 145**

Autorinnen und Autoren 156

Vorbemerkungen

Seit mittlerweile mehr als einem Jahrzehnt wird in der Fachöffentlichkeit ein kontinuierlicher Diskurs zu Fragen der Qualitätssicherung, der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung geführt. Die verschiedenen Phasen der Diskussion waren von unterschiedlichen Schwerpunkten geprägt. Nachdem die anfänglichen Abwehrhaltungen aufgelöst worden waren, stand neben der Frage nach der Angemessenheit der verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme die Organisations- und Ablaufqualität im Mittelpunkt. Zahlreiche Initiativen und Projekte wurden – auch auf weiterbildungspolitischer Ebene – auf den Weg gebracht und dokumentieren die vielfältigen, aber auch unverbundenen Qualitätsanstrengungen in der Erwachsenenbildung.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) begleitete die praktischen, theoretischen und weiterbildungspolitischen Entwicklungen kontinuierlich. Sicherlich war es kein Zufall, dass sich 1993 die erste Nummer der Institutszeitschrift mit den unterschiedlichen Facetten der Qualitätsdiskussion beschäftigte. In einem von Bund und Ländern geförderten Projekt begleitete das DIE träger- und bereichsübergreifende Entwicklungsarbeiten, um diese im Hinblick auf ihre weitergehende Implementation im Feld auszuwerten und zu multiplizieren. Das Institut achtete darauf, dass nicht nur organisationsbezogene Managementansätze in der Fachöffentlichkeit ausgetauscht, sondern auch programm- und bereichsspezifische Arbeiten (beispielsweise in der Gesundheitsbildung und im Fremdsprachenbereich) transportiert wurden. Darüber hinaus wurden eigene Anstrengungen im Hinblick auf die Förderung der Qualitätstransparenz von Lernmedien unternommen. Quasi prozessbegleitend unterstützte das Institut einen kontinuierlichen Austausch zwischen Theorie, Praxis und politischer Verwaltung der Weiterbildung. Im Rahmen des Projektes „Entwicklung und Erprobung eines integrierten Fortbildungskonzepts zum/r Qualitätsentwickler/in“ wurden neben dem innovativen Fortbildungsmodell Praxishilfen entwickelt sowie Fallstudien dokumentiert und ausgewertet. Gegenwärtig vergleicht das DIE in Zusammenarbeit mit dem Institut ArtSet in Hannover die überregional relevanten in der Weiterbildung praktizierten Qualitätsmodelle. Geprüft wird, ob ein gemeinsames Referenzmodell entwickelt werden kann, das einen bundesweiten und bereichsübergreifenden Nachweis der Qualitätsanstrengungen gegenüber den potenziellen Kunden ermöglicht.

Heute stehen die unterschiedlichen Akteure also mehr und mehr vor der Frage, ob sie sich aus Verantwortung gegenüber den erwachsenen Lerninteressierten auf einen gemeinsamen Rahmen verständigen können, ohne auf die

Produktivität der Vielfalt verzichten zu müssen. Es gibt Stimmen, die professionsspezifische Anstrengungen als eher nachrangig oder sogar überflüssig ansehen. Qualität in der Bildungsarbeit bedeutet jedoch, immer wieder unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen. Bildungsqualität wird durch viele Bedingungen beeinflusst und ist bei Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Dimensionen ständig neu auszuhandeln, zu sichern und damit weiter zu entwickeln. Zieht man all diese Faktoren in Betracht, dann wird deutlich: Qualitätsentwicklung hat stets etwas mit der Weiterentwicklung der Professionalität zu tun. Dieser Aspekt ist nicht neu und wird das Feld auch in Zukunft beschäftigen.

*Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

I. Einleitung

Qualitätsentwicklung im Aufbruch

Qualitätsentwicklung als Gestaltungsthema

Als Anfang der 1990er Jahre innerhalb der Fachöffentlichkeit die Relevanz der DIN ISO 9000 ff diskutiert wurde, kam gleichzeitig die Frage auf, wie lange denn das Thema „Qualität“ im Mittelpunkt des wissenschaftlichen und praktischen Diskurses in der Weiterbildung stehen würde. Prophezeit wurde, dass es bei der Qualitätsdebatte um eine der in der Weiterbildung üblichen temporär vorherrschenden Diskussionen ginge, die zunächst mit hohem Aufwand aufgeregt behandelt werden, aber schnell auch von anderen, tagespolitisch bedeutsameren Fragestellungen abgelöst werden würde. Diese Einschätzung verkannte, dass die Auseinandersetzung um die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Weiterbildung stets eng mit den Professionalisierungsanstrengungen und der Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung verknüpft ist (vgl. Schlutz 1996; Gieseke 1997) und insofern bereits ein „Dauerthema“ war. Faulstich stellte hierzu fest, dass es in den letzten Jahrzehnten immer wieder Phasen gab, in denen die Qualitätsdiskussionen intensiver geführt wurden und die Intensivierung immer durch Gestaltungsfragen provoziert worden sei (vgl. Faulstich 1991). Die dauerhafte Auseinandersetzung mit dem Thema im letzten Jahrzehnt kann dementsprechend als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die Weiterbildung derzeit in einer ausgeprägten Gestaltungsphase befindet. Fragen nach der Qualität und Professionalität der Weiterbildung tauchen dabei aus verschiedenen inhaltlichen Perspektiven und mit unterschiedlich aufgeladenen Interessen seitens der verschiedenen Akteure auf. Die Durchdringung der Weiterbildung mit Marktprinzipien und die Entwicklung der Weiterbildungslandschaft zu einem zwar in mehrfacher Hinsicht gespaltenen, aber dennoch weitgehend deregulierten Weiterbildungsmarkt (vgl. Friebel 1993) führten zu einem für die Abnehmer kaum mehr zu überblickenden Angebots- und Trägermarkt, der den potenziellen Kunden keine gesicherte Qualitätseinschätzung ermöglicht. Aufgrund zahlreicher Qualitätsmängel von beruflichen Bildungsangeboten in den neuen Ländern (vgl. Sauter 1992) standen gerade in diesem Weiterbildungsbe- reich verstärkte Qualitätsanstrengungen auf der Agenda. Zudem musste festgestellt werden, dass die Profession zwar über mannigfaltige Kriterienkataloge, bereichsbezogene Richtlinien, pädagogische Evaluationsmethoden und andere Instrumente zur Qualitätssicherung verfügte, aber über kein systematisches und

integratives Qualitätsmanagementkonzept. Neu an der Qualitätsdebatte der letzten zehn Jahre ist also nicht die Frage nach der Sicherung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität an und für sich. Neu ist vielmehr die Frage, wie und ob sich die unterschiedlichen Absichten, Kriterien und Interventionsformen zu einem für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem zusammenschließen lassen.

Die Erwachsenenbildner selbst sind mit durchaus grundsätzlichen Veränderungsanforderungen konfrontiert. Diese beziehen sich zum einen auf die Organisationsebene, auf der verstärkt Managementkompetenzen zum Umgang mit betriebswirtschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Referenzsystemen gefordert werden (vgl. Meisel 2001). Auf der pädagogisch-praktischen Ebene verunsichert die Trendwende von der „Belehrungspädagogik“ zur „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold 1996), da damit verbunden die Kriterien von erwachsenenpädagogischer Qualität noch unklarer werden. Aus der institutionellen Perspektive geht es um die Frage, wie man sich auf dem Weiterbildungsmarkt zukunftsfähig profilieren und durch Qualität einen Marktvorteil erhalten kann. Je teurer Weiterbildungsangebote sich für den „Verbraucher“ darstellen, desto stärker entwickeln sie auch ein Qualitätsbewusstsein insbesondere hinsichtlich der Lernumgebung und des Lernsupports. Nach dem Berichtssystem Weiterbildung 2000 schätzen 62% der Befragten die Qualitätssicherung in der Weiterbildung als wichtig ein (vgl. Pahl 2002). Die öffentlichen Zuwendungsgeber drängen darüber hinaus gerade in Zeiten knapperer Ressourcen auf einen effizienten und effektiven Mitteleinsatz. Die Debatte wird zur Zeit also auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Interessen geführt: Inhaltlich wird das Selbstverständnis von Weiterbildung in der Gesellschaft diskutiert. Auf der Ebene der Profession geht es um Revitalisierung vorhandenen Know-hows und dessen Weiterentwicklung zu einem System. Marktanteile, Finanzierung und Effizienz sind die wichtigsten Themen in ökonomischer Hinsicht, und auf der ordnungspolitischen Ebene geht es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung (vgl. Meisel 2001, S. 109 ff.).

Vielfalt versus System?

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Bedeutung des Qualitätsthemas für die Gestaltung der Weiterbildung ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren neben einrichtungsbezogenen Initiativen landes- und bundesweit zahlreiche Projekte und Modellversuche zum Thema Qualitätssicherung/-management durchgeführt wurden, die hier nur unvollständig genannt werden sollen. Unerwähnt bleiben die bereits existierenden gesetzlichen Regelungen (Weiterbildungsgesetze der Länder und Fernunterrichtsgesetz) und die

einschlägigen Anforderungen an Träger und Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit.

Die Projekte lassen sich hinsichtlich der räumlichen Reichweite, des Bildungsbereichs, der Trägerbezogenheit und des anvisierten Qualitätsmanagementansatzes unterscheiden. Um eher bereichsspezifische Initiativen handelt es sich bei den Strukturierungshilfen für ein Qualitätsmanagement in der Familienbildung (vgl. Schiersmann u. a. 2001) und in der politischen Bildung (vgl. BMFSFJ 1998). Im Fremdsprachenbereich existieren auf europäischer Ebene unterschiedlich organisierte Qualitätssicherungssysteme (vgl. Handt 1999). Besonders für die beruflichen Weiterbildungseinrichtungen haben die deutschen Wirtschaftsverbände die Firma Certqua gegründet, die Beratung und Zertifizierung von Qualitätsmanagementprozessen nach der ISO Norm 9000 ff. anbietet (vgl. Kegelmann 1995). Schwerpunktmäßig für den Bereich der öffentlichen Weiterbildung erarbeitete eine Projektgruppe am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) eine Branchenversion des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM) (vgl. Heinold-Krug u. a. 2001).

Bundesweit wirkte das DIE mit einem dialogischen Ansatz im Projekt „Qualitätssicherung“ trägerübergreifend für die allgemeine Erwachsenenbildung (vgl. Küchler/Meisel 1999). In dessen Rahmen wurde auch eine Qualitätscheckliste für Weiterbildungsinteressierte vom Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung, dem Deutschen Volkshochschul-Verband und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Erwachsenenbildung erstellt. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wird derzeit ein großes Projekt zu vergleichenden Bildungstests bei der Stiftung Warentest gefördert (vgl. Stiftung Warentest 2002). Ebenfalls vom BMBF unterstützt wird ein Projekt am DIE zur Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzepts zum/r Qualitätsentwickler/in für Weiterbildungsorganisationen (vgl. Mathes 2002).

Um eher trägerbezogene Aktivitäten handelt es sich bei der Entwicklung eines Fragenkatalogs zur Selbstevaluierung des Landesverbandes der Volkshochschulen in Niedersachsen (vgl. LV 1996), bei der Implementation des EFQM-Systems im Zuständigkeitsbereich des bayerischen Volkshochschulverbandes oder der Einführung einer EFQM-Adaption an den VHS in Baden Württemberg.

Zu den in erster Linie landesbezogenen Aktivitäten zählen die Initiativen des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zur wechselseitigen Entwicklungsberatung von Weiterbildungseinrichtungen, das Gütesiegel Weiterbildung in Hamburg (vgl. Krüger 1999), das Qualitätsentwick-

lungssystem Sachsen, das unter Mitwirkung der Universitäten Leipzig und Dresden für Weiterbildungseinrichtungen in Sachsen entwickelt wurde (vgl. Sächsischer VHS-Verband 2002), oder das von Bund und Ländern geförderte Projekt „Lernerorientiertes Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen“ (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2002). Landespolitisch sind darüber hinaus die Initiativen in Bremen (Dokumentation eines Qualitätsmanagementsystems als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung) und Niedersachsen (Anforderung an eine regelmäßige Evaluation) hervorzuheben (vgl. Gnahs 1999).

Mit diesen – hier unvollständig dargestellten – beeindruckenden Anstrengungen weist das Weiterbildungssystem, anders als bei früheren Modernisierungsschüben, die Fähigkeit auf, für eine strukturelle Verankerung von Qualitätsentwicklung in der Profession zu sorgen. Die Breite und Vielfalt der Initiativen beinhaltet eine eminente Produktivität, die nicht zu unterschätzen ist. Auf den unterschiedlichsten Ebenen sind zahlreiche Akteure aktiv in die Entwicklungs- und Umsetzungsarbeiten eingebunden, was deren Akzeptanz sicherlich erhöht. Es wurden Qualitätsmanagementmodelle entwickelt bzw. Modelle zur Selbstbewertung adaptiert, die an die europäischen Entwicklungen anschlussfähig sind und bereits für die Anwendung in Weiterbildungsorganisationen angepasst wurden. Bei aller Unterschiedlichkeit der angewendeten Managementsysteme lässt sich aus den dokumentierten Praxiserfahrungen durchaus eine Reihe von Gemeinsamkeiten herauskristallisieren (vgl. Küchler/Meisel 1999). Praktische Qualitätsentwicklung

- setzt an der Schaffung von organisatorischen Bedingungen und der Optimierung der Lernumgebung sowie entsprechenden Service- und Supportleistungen an;
- konzentriert sich auf Schlüsselsituationen des erwachsenenpädagogischen Handelns wie z. B. Bedarfserhebung und Evaluation der Angebotsqualität;
- wird in unmittelbarem Zusammenhang mit der Organisations- und Personalentwicklung gesehen;
- wird prozessorientiert begriffen und zielt auf eine Verbesserung der Schlüsselprozesse;
- nutzt gegenstands- und organisationsangemessene Methoden, d. h. besonders eine Verschränkung von Selbstevaluation und externer Begutachtung/Beratung;
- geht von der Definition von Mindestanforderungen aus mit dem Ziel, Entwicklungsprozesse einzuleiten.

Kritisch betrachtet werden muss aber auch, dass man aus Erfahrungsberichten den Eindruck gewinnen kann, dass bei nicht wenigen Einrichtungen,

die Qualitätsmanagementprozesse eingeführt haben, primär die Optimierung der Organisation im Vordergrund steht. Dies mag verständlich sein, da in der Vergangenheit die Beschäftigung mit organisationellen Fragen der Arbeit nicht gerade im Mittelpunkt des Professionsverständnisses stand. Möglicherweise verdeckt mittlerweile der inflationär genutzte Managementbegriff die realen pädagogischen Reflexionen, Vorgehensweisen und Ergebnisse. Zumindest also in der Darstellung wird oft die Frage, wie die pädagogische Qualität durch die entsprechende Gestaltung der Lernumgebung weiterentwickelt werden kann, vernachlässigt. Eher unterbewertet wird mancherorts auch das aktive Einbeziehen des neben- und freiberuflichen Personals, dessen weitere Professionalisierung eigentlich im Mittelpunkt der Anstrengungen stehen müsste. Denn letztlich ist es dieser Personenkreis, der die Qualität mit den Lernern in einem ständigen Aushandlungsprozess transportieren und herstellen muss (vgl. Bastian/Köllner-Prisner 1999). Anscheinend – so eine Vermutung – beeinflussen die teilweise schwierigen Beschäftigungsverhältnisse und mangelnden Möglichkeiten zur leistungsgerechten Entlohnung unbewusst die Ausrichtung der Qualitätspolitik der Einrichtungen. Restrukturiert man die verschiedenen Aktivitäten, dann kann man durchaus auch ein System der Verknüpfung der Entwicklung einer Organisationsqualität, der Unterstützung der Maßnahmequalität, der Förderung der weiteren Professionalisierung, der Initiierung des vernetzten Austauschs von Best-Practice-Beispielen und der Förderung des Verbraucherschutzes erkennen. Gleichwohl muss aber auch festgestellt werden, dass die nicht überschüssig vorhandenen Ressourcen an vielen Stellen für die gleichen Aufgaben eingesetzt werden, die aufgewendeten Energien auf die verschiedenen Dimensionen der Qualitätsförderung unterschiedlich verteilt sind und dass gerade die unterschiedlichen organisationsbezogenen Managementsysteme für den „Verbraucher“ bislang nur eingeschränkt aussagefähig, geschweige denn vergleichbar sind. Der Vielfalt an Qualitätsmodellen steht nun eine erneute Undurchschaubarkeit für die potenziellen Kunden der Weiterbildungseinrichtungen gegenüber. Darüber hinaus existieren viele Einrichtungen, die zahlreiche, nicht zuletzt auch kostenintensive Anstrengungen zur Einführung eines auf Selbstevaluation angelegten Systems an Qualitätsentwicklung unternommen haben. Sie würden sich nun gern einer Form der externen Testierung unterziehen, um ihre Bemühungen für die Teilnehmenden auch offensiver gegenüber den Kunden kommunizieren zu können.

Eine verbraucherorientierte Qualitätssicherung mit Hilfe von vergleichenden Bildungstests kann zwar eine verstärkte Konzentration auf die Angebotsqualität durch eine produktive Irritation der Einrichtungen erreichen. Auch das Qualitätsbewusstsein der „Verbraucher“ kann durch Vermittlung von Erwartungen, die man an eine professionell geplante Weiterbildung haben darf, gefördert werden. Bei der vorhandenen Vielfalt, den weiteren „Individualisierungen“ der

Angebote und der tendenziellen Unvergleichbarkeit von Einrichtungen können Bildungstests jedoch nur eingeschränkt wirken. Andere durch Projektarbeiten in Gang gekommene nutzerorientierte Aktivitäten – wie beispielsweise die Erstellung und Verteilung einer Qualitätscheckliste für die Interessierten – wurden nicht mehr konsequent weiterverfolgt. Dass einzelne Träger und Interessenverbände eigene Wege eingeschlagen haben, mag verständlicherweise darauf zurückzuführen sein, dass sie in dem paradoxen Spannungsfeld zwischen der Konkurrenz um Marktanteile und der konstruktiven Beteiligung am professionellen Diskurs agieren müssen. Weniger nachvollziehbar ist bei näherem Hinschauen die ausgeprägte Unterschiedlichkeit in der Qualitätspolitik bei den weiterbildungspolitischen Entscheidungsträgern. Sicherlich ist es gelungen – wie das Peter Krug für den Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz dargestellt hat – zu verhindern, dass alle Weiterbildungseinrichtungen faktisch gezwungen sind, sich nach der ISO Norm zertifizieren zu lassen; und es sind auch zahlreiche andere wichtige Impulse für die Öffnung zu unterschiedlichen angemessenen Verfahren und Zugängen zur Qualitätsentwicklung erfolgt (vgl. Krug 1997; Krug 2002). Kritisch bleibt aber anzumerken, dass es den weiterbildungspolitischen Entscheidungsträgern nur unzureichend gelungen ist, die einzelnen Strategien in ein gemeinsames Konzept und in einen gemeinsamen Handlungsrahmen zu stellen.

Anforderungen an eine übergreifende Handlungsorientierung: Qualitätsentwicklung als Motor zur Weiterentwicklung der Professionalität

Nun wäre es naiv zu hoffen (und es wäre wahrscheinlich auch gar nicht wünschenswert), dass sich zukünftig alle Weiterbildungsakteure auf ein gemeinsames Qualitätsmanagementkonzept festlegen. „Um so wichtiger ist die Herausforderung, sich auf Dimensionen zu einigen, die eine Vergleichbarkeit der Konzepte ermöglichen, und deren Angemessenheit für den Bereich der Weiterbildung überprüfbar zu machen“ (Schiersmann 2002, S. 25). Vorgeschlagen wurde deshalb, ein Strukturmodell für die Analyse und Einordnung von Qualitätskonzepten zu entwickeln (vgl. Meisel 2002; Heinold-Krug/Meisel 2001) – ein Gedanke, der mittlerweile auch Eingang in die Weiterbildungspolitik gefunden hat. Veronika Pahl, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, formuliert hierzu: „Für die Zukunft wird es darauf ankommen, die strukturellen Qualitätskomponenten weiter systematisch miteinander zu verknüpfen“ (Pahl 2002, S. 40). Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) hat vergleichbare Handlungsanforderungen in einer gemeinsamen Erklärung festgehalten (KAW 2000):

„– Entwicklung eines Strukturmodells im Sinne eines Leitbildes unter Berücksichtigung der relevanten Kriterien für die Qualitätsentwicklung

- Verknüpfung des Qualitätsmanagements mit Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung
- Stärkung der Position der Verbraucher, z. B. durch Bildungstests, durch einrichtungsspezifische und übergreifende Gütesiegel oder durch die Integration vorhandener Checklisten
- Erhöhung der Transparenz des Angebots durch Weiterentwicklung bereits vorhandener regionaler und überregionaler Weiterbildungsdatenbanken im Internet
- Förderung der Professionalität des Personals in der Weiterbildung
- Unterstützung von träger- und einrichtungsübergreifenden Initiativen wie beispielsweise Vergleichsringen und Entwicklungsgruppen
- Erarbeiten einer interregionalen, nationalen und internationalen Kompatibilität von Qualitätsmanagementsystemen
- Förderung der Qualitätsforschung in der Weiterbildung, insbesondere der Wirkungsforschung.“

Damit sind bereits sehr konkret die wichtigsten Elemente eines *Strukturmodells zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung* benannt. Der Begriff Strukturmodell wird hier gewählt, um zu verdeutlichen, dass strukturell miteinander verknüpfte Handlungsfelder existieren, die bei einer systematischen und nachhaltigen Förderung der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung zu berücksichtigen sind. Damit soll auch signalisiert werden, dass die Frage der Qualitätsentwicklung kein temporäres Modethema ist. Vor allem in einer Zeit, in der gerade auf den Weiterbildungsorganisationen ein nicht unerheblicher Veränderungsdruck lastet, bedarf es auch verlässlicher Strukturen, in denen Qualität sich entwickeln kann. Das Strukturmodell geht also nicht in der Entwicklung eines gemeinsamen Referenzmodells für die überregional relevanten und fachlich anerkannten Qualitätsmanagementmodelle auf, welches Chancen für die Einrichtung eines trägerübergreifenden und bundesweiten Testierungssystems bieten soll. Gleichwohl wäre dies aber eine zentrale Aufgabe. Schiersmann schlägt hierzu folgende Relevanzfilter vor (Schiersmann 2002, S. 26; vgl. auch Meisel 2002; Heinoold-Krug/Meisel 2001):

- „– Umfassender Charakter des Qualitätskonzepts: Werden sowohl organisationsbezogene als auch pädagogische Prozesse im engeren Sinne einbezogen?
- Verhältnis von Kundenorientierung und Professionsbezug: Wird die Qualität ausschließlich an den Interessen und Rückmeldungen der ‚Kunden‘, sprich der Teilnehmenden gemessen bzw. in welcher Weise werden professionelle Standards berücksichtigt?
- Berücksichtigung der Spezifika von sozialen Dienstleistungen: Wird z. B. die Tatsache, dass dort die Konsumenten, sprich die Teilnehmenden,

aktiv an der Herstellung des Produkts beteiligt sind und die Produktion und Konsumtion weitgehend zusammenfallen, in dem jeweiligen Qualitätsmodell ausreichend berücksichtigt?

- Charakter der Implementation: In welcher Weise werden die Beschäftigten (nur hauptberuflich Tätige) in die Qualitätsentwicklung einbezogen, um eine nachhaltige Sensibilisierung für die Arbeit der Einrichtung zu erreichen? Sind die Systematik und die Kontinuität der Umsetzung sichergestellt?
- Verhältnis von Fremd- und Selbstevaluation: Welcher Stellenwert wird der (eher nach innen gerichteten) Selbstevaluation zugemessen, ist auch eine externe (eher nach außen, auf den Markt gerichtete) Begutachtung/Zertifizierung vorgesehen?
- Angemessenheit für kleine und große Einrichtungen: ist der personelle, zeitliche und finanzielle Aufwand auch für kleine Einrichtungen verkraftbar?“

Hierzu haben sich Bund und Länder im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ mittlerweile auf eine Prüfphase eines entsprechenden Projekts geeinigt, das vom Institut Artset und vom DIE bearbeitet wird.

Unter Strukturmodell wird also darüber hinausgehend ein handlungsorientiertes Konzept zu verstehen sein, das für die wichtigsten Akteure in Weiterbildung (Weiterbildungspolitik und Praxis, d. h. Träger, Verbände, Einrichtungen, Professionelle) und Wissenschaft die zentralen Handlungsfelder für eine systematische Förderung der Qualitätsentwicklung benennt und in einen systematischen Zusammenhang stellt. Deutlich wird dann auch, dass unterschiedliche Perspektiven der Qualitätspolitik, wie z. B. die Anbieterqualität und der Teilnehmerschutz, keine entgegengesetzten Strategien, sondern die zwei Seiten einer „Qualitätsmedaille“ darstellen. In dem Strukturmodell kann ebenfalls dargestellt werden, dass die Anstrengungen zur Verbesserung der Organisationsqualität Verbundstellen zur Angebotsqualität haben und diese wiederum unmittelbar abhängig sind von der verstärkten Weiterentwicklung der Professionalität der praktisch tätigen Weiterbildungner/innen. Ein solches Modell bezieht also strukturbildende Elemente mit ein,

- die sich aus der Qualitätspolitik von Bund und Ländern ergeben und in einem europäischen Kontext im Hinblick auf die gegenseitige Anschlussfähigkeit reflektiert werden. Hier geht es in erster Linie um die ordnungspolitischen Vorgaben im Rahmen der Weiterbildungsgesetzgebung und um die Weiterentwicklung der Supportleitungen für die Weiterbildung;
- die sich aus der Weiterentwicklung der Organisationsqualität ergeben. Hier geht es erstens darum, die für die Weiterbildungseinrichtungen re-

levanten Qualitätsmodelle zu sichten, sie in einen gegenseitigen Bezug zu setzen (vgl. Franz 1999) und ein gemeinsames Testierungssystem, das entsprechende Leistungen anerkennt, zu ermöglichen. Eine solche Strategie erfolgt nicht als Selbstzweck einer sich verselbstständigenden Auseinandersetzung um Qualitätsmanagement, sondern in erster Linie darum, gegenüber den potenziellen Kunden transparent kommunizieren zu können, welche Einrichtungen professionellen Standards gerecht werden und weitere Qualitätsanstrengungen unternehmen. Darüber hinaus müssen natürlich auch zusätzliche Initiativen, die zur Förderung der Qualitätsfähigkeit der Weiterbildungsorganisationen beitragen, angestoßen werden. Ein weitgehend noch unbearbeitetes Unterstützungssystem stellt hierfür das Benchmarking in der Weiterbildung dar, das durch entsprechende Entwicklungsprojekte gefördert werden muss;

- die die Angebotsqualität transparenter machen, was möglicherweise eine stärker profilierte und systematisierte Modularisierung von berufs- und alltagsorientierten Kernangeboten beinhaltet. Gleichzeitig kann das nutzbringende Anerkennungswege für informell oder nicht abschlussbezogen erworbene Qualifikationen und Kompetenzen bedeuten. Wünschenswert wären in diesem Zusammenhang systematischere Anstrengungen zur Qualitätsförderung und -transparenz von Lernmedien;
- die die Einflussmöglichkeiten von Nutzern stärken (wie vergleichende Bildungstests, Verbraucherschutzinitiativen, Informationssysteme etc.);
- die auf die Weiterentwicklung der Professionalität des Personals zielen, wozu auch ein transparentes (trägermitverantwortetes) modulares Fortbildungssystem und die Sicherung der notwendigen Supportleistungen auch seitens der Wissenschaft gehören.

Viele Elemente existieren bereits zumindest in Ansätzen. Es fehlt jedoch eine entsprechende Abstimmung und Vernetzung der Aktivitäten. Zudem mangelt es noch an der ehrlichen Bereitschaft mancher Akteure, sich aktiv an einem solchen Strukturmodell zu beteiligen und dabei Partikularinteressen auch einmal hintanzustellen. Vielleicht liegt hierin der Grund, dass zahlreiche Aktivitäten projektförmig und zeitlich befristet unternommen werden und die Frage der Verstetigung und Nachhaltigkeit dabei zu kurz kommt. Bislang ist es auch nur ansatzweise gelungen, übergreifende Supportstrukturen (Information, Fortbildung, Beratung etc.) zu etablieren.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Weiterbildungsbereich müssen in ihrer Komplexität wahrgenommen werden, ohne sich in den einzelnen Strukturelementen zu verlieren. Je nachdem, aus welcher institutionellen oder thematischen Perspektive die Beiträge zur Qualitätsdebatte in der Weiter-

bildung eingebracht werden, wird oft zugleich der Blick auf andere zentrale „Stellschrauben“ der Qualitätsentwicklung verstellt. Weder die Perspektive der intensiven Selbstevaluation von Einrichtungen noch die eines gemeinsamen Zertifizierungssystems allein eröffnet für die potenziellen Nutzer eine Qualitätsgarantie. Organisationslastige Qualitätsmodelle, die die weitere Professionalitätsförderung des Personals vernachlässigen, können kaum hinreichend eine Qualitätskultur erzeugen, bei der die Qualität der Lehr- und Lernprozesse und der Lerninfrastruktur ausreichend mitentwickelt wird. Weder der Blickwinkel der Nachfrage- noch der Anbieterorientierung öffnet automatisch den Blick auf die Frage der Systemqualität. Bei allen Anstrengungen zum Teilnehmerschutz oder zur Anbieterqualität wird damit noch nicht automatisch die Systemqualität der Weiterbildung (Weiterbildungsdichte, Motivationsförderung, Vernetzung, Ortsnähe, Pluralität der Angebotsformen etc.) gefördert. Genau um diese Förderung der Systemqualität geht es aber bei der Qualitätsentwicklung als Strukturentwicklung.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. Stuttgart
- Bastian, H./Köllner-Prisner, H. (1999): Pädagogische Qualität aus der Sicht der Lehrenden. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43 (Thema „Qualität“), S. 32-38
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Bonn
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. (2. Aufl.) Hannover
- Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 87, S. 572-581
- Franz, H.-W. (1999): Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld
- Friebel, H. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Opladen, S. 51-61
- Gnahn, D. (1999): Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung: Schnittmengen und Unterschiede der gesetzlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern. In: Küchler/Meisel, a. a. O., S. 31-43
- Handt, G. von der (1999): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QSE) im Sprachunterricht. In: Küchler/Meisel, a. a. O., S. 56-68
- Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (2001): EFQM – Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (2001): Thesen zum Stand der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 4, S. 16-19
- KAW – Konziertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.) (2002): Stellungnahme des ständigen Ausschusses der Konziertierte Aktion Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn

- Kegelmann, M. (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000ff in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, S. 155-177
- Krug, P. (1997): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – eine korporative Aufgabe. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 51-61
- Krug, P. (2002): Wie der KMK-Ausschuss für Fort- und Weiterbildung die Weichen für mehr Qualität gestellt hat. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 41
- Krüger, T. (1999): „Freiwillige Selbstkontrolle“ von Weiterbildungsqualität. Das Prüfsiegel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e. V.“. In: Küchler/Meisel, a. a. O., S. 102-113
- Küchler, F. von/Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M.
- Mathes, E. (2002): Qualität in den eigenen Reihen entwickeln. Funktion und Qualifizierung organisationsinterner Qualitätsentwickler/innen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 28-30
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen – Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Baltmannsweiler
- Meisel, K. (2002): Teilnehmerschutz versus Anbieterqualität. In: Konzentrierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Bonn, S. 59-63
- Pahl, V. (2002): Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen – Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 38-40
- Sächsischer VHS-Verband e. V. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklungssystem Weiterbildung Sachsen (QES). Chemnitz
- Sauter, E. (1992): Ansätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung, Maßstäbe und Maßnahmen. In: WSI-Mitteilungen, H. 6, S. 380-387
- Schiersmann, C. (2002): Zweierlei Herausforderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 25-27
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pffizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schlutz, E. (1996): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 27-33
- Stiftung Warentest (Hrsg.) (2002): Machbarkeitsstudie Bildungstests. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 43-44

II. Die weiterbildungspolitische Ebene der Qualitätsentwicklung

Perspektive Europa: Deutschland auf dem Holzweg?

Holzwege führen in den Wald, und nicht selten enden sie im Irgendwo. Als Westerwälder weiß ich: Das ist gut so, denn Holzwege führen eigentlich aus dem Wald heraus, weil sie dazu da sind, Holz aus dem Wald hinaus zu transportieren. Es kommt also darauf an, vom welchem Ende aus man sich auf den Holzweg begibt. Vorausgesetzt man hat den Wald vor Augen und nicht nur eine Menge Bäume. Qualitätsentwicklung lebt davon, dass man weiß, wo man steht und wo man hin will. Um im Bild des Waldes zu bleiben: Man muss wissen, an welcher Stelle man sich befindet und an welcher Stelle man aus dem Wald heraus kommen möchte, um den Holzweg nicht als Irrweg zu erfahren.

Gleiches gilt für die „Perspektive Europa“, zu der ich hier Rundschau schaffen soll. Blicke ich von Deutschland aus auf Europa oder von Europa aus auf Deutschland? Ich möchte nacheinander folgende Perspektiven einnehmen: zum einen die Vogelperspektive, d. h. den europäischen Blick auf Europa, und zum anderen den europäischen Blick auf Deutschland. Keine Perspektive ohne Standpunkt.

Blick auf Europa

Der Blick aus der Vogelperspektive (Europa auf Europa) lässt mühelos drei Pfade durch die scheinbare Unwegsamkeit europäischer Bildungspolitik und -diskussion erkennen:

- Da ist zum einen der ausgetrampelte Weg der Debatten über *lebenslanges Lernen*.
- Zum anderen erkennt man gut den immer breiteren, zunehmend von geordneten Bildungssystemstrukturen gesäumten Pfad der *Kompetenzorientierung*.
- Beide kreuzen sich immer wieder auf einer ausgedehnten Lichtung in der Form eines Q (wie *Qualität*), wobei die einen aus Richtung M (= Management) kommen, die anderen von T (wie total = umfassende Qualität).

Diese drei Pfade sind keineswegs schnurgerade gezogen, sondern kreuzen sich oft, laufen immer wieder parallel und sind nicht selten eng miteinander

verschlungen, so dass sie manchmal kaum als eigenständige Pfade erkennbar sind.

Lebenslanges Lernen – von Organisationen?

Auf dem breiten Trampelpfad, den das riesige Marathonfeld des lebenslangen Lernens hinterlässt, sind allerdings große Stolpersteine erkennbar. Einer der Wackersteine heißt: Lernende Organisation. Alle sollen lebenslang lernen: die Individuen zuallererst; die Lehrenden auch, wobei ihnen in der Hauptsache nahe gelegt wird, sie sollten sich Gedanken über Lernort, Lernmethoden und Lernmedien machen; schließlich sollen Netzwerke und ganze Regionen in Sachen Bildung, Aus- und Weiterbildung lernen. Dass die institutionellen Strukturen des Lernens: Schulen, Ausbildungszentren, Weiterbildungseinrichtungen, auch Verbände, als Organisationen, als Betriebe ebenfalls lernen müssen, mit diesen vielfältigen neuen und wechselnden Anforderungen umzugehen, wird in allen mir bekannten europäischen Dokumenten bis in die jüngste Vergangenheit ausgeblendet (eine Auswahl: Europäische Kommission 1997; BMW 1999; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; European Commission 2001; CEDEFOP 2001). Schlimmer: Wenn von „Ausblenden“ die Rede ist, muss der Gegenstand ja wenigstens wahrgenommen worden sein. Genau das aber scheint noch nicht wirklich der Fall zu sein; wir haben es mit einer Wahrnehmungslücke zu tun, einem blinden Fleck in den Augen der Bildungsexperten. Man darf die Bildung also nicht nur den Bildungsexperten überlassen.

Auch in der deutschen Diskussion ist dieser Aspekt spät, zögerlich und zunächst durch die Brille der „Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen“ in die Debatte geworfen worden (Emminger/Gieseke/Nuissl 2001). Erst in letzter Sekunde ist mit der letzten der zwölf „Empfehlungen des Forum Bildung“: „XII. Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen“ der Blick auf das Problem gerichtet worden: „Die Mitglieder der Leitung ... müssen die innovative Entwicklung der Bildungseinrichtung einleiten, unterstützen und steuern. Dabei müssen sie die methodischen und didaktischen Voraussetzungen einer neuen Lehr- und Lernkultur, Grundlagen eines modernen Qualitätsmanagements sowie Voraussetzungen für Personalführung und Entwicklung einer lernenden Organisation beherrschen.“

Die deutsche wie die europäische Diskussion zum Thema „Lernende Organisation“ – d. h. zum eigentlichen Kernthema der Qualitätsentwicklung, wenn man sie aktors- und handlungsorientiert und von einem umfassenden Qualitätsbegriff her betrachtet – ist bis heute nicht wirklich zu dem Punkt gekommen, wo Organisationsentwicklung und Erziehungswissenschaft konstruk-

tiv miteinander reden, geschweige denn einander treffen. Für das Gros der Organisationsentwickler haben Organisationen schon gelernt, wenn sie etwas verändert haben; und für die meisten Erziehungswissenschaftler (mit Ausnahme von Harald Geißler) ist ausgemacht, dass nur Individuen, nicht aber Organisationen, lernen können (vgl. Geißler/Orthey 1996). Bedenkt man zudem, dass beide Seiten, wenn auch von unterschiedlicher Warte aus, die Anforderung formulieren, eigentlich gehe es um eine *Kultur* des Lernens: für Einzelne, Gruppen, Organisationen, Netzwerke, Regionen und die gesamte Gesellschaft, dann mag man ermes- sen, welche Wegstrecke noch vor uns liegt. Mein eigener Beitrag zu dieser Diskussion mag hier (in Deutschland wie in Europa) als Einstieg in einen gestaltungsorientierten Umgang mit dem Thema dienen (Franz 1999a; 2001a; 2002a). Und den benötigen wir unbedingt. Denn das Thema „Lernende Organisation“ ist die Klammer für einen konstruktiven Ansatz zur konzeptionellen wie praktischen Bewältigung der drei genannten Schwerpunkte: lebenslanges Lernen, Kompetenz und Qualitätsentwicklung (nicht nur) in der Weiterbildung (vgl. Nyhan u. a. 2002), d. h. an dem Ort, an dem erwachsene Lerner, Lehrer und ihre Kompetenz einander begegnen.

Kompetenzorientierung

Wenn wir vom lebenslangen Lernen sprechen, meinen wir eigentlich eine lernende Gesellschaft, deren wichtigste Entwicklungsgrundlagen Wissen und Können sind: individuell wie kollektiv in allen ihren Teilsystemen. Besonders in den Ländern, wo berufliches Wissen (Qualifikation) nicht so systematisch hergestellt wird/wurde wie in Deutschlands längst nicht mehr dualem System, hat die Wertsteigerung, welche Bildung erfahren hat, zu einer konsequenten Orientierung auf Können vor Wissen (formale Qualifikation) geführt. Kompetenz – entscheiden, machen und lernen können – ist im Begriff, die offene, lern- und prozessorientierte Währung auf den Arbeitsmärkten Europas und die Basis eines Währungssystems der lernenden Wissensgesellschaft zu werden.

Immer mehr Länder der Europäischen Union stellen ihre Berufsbildungssysteme konsequent auf eine kompetenzorientierte Funktionsweise um, allen voran diejenigen, die bislang keine oder kaum entwickelte Strukturen eines Berufsbildungssystems hatten. Dabei spielen neben anderen zwei Fragen eine zentrale Rolle: Wie können der Anforderungskontext, für den Kompetenz hergestellt werden soll, und dessen Veränderung im Zeitverlauf dynamisch erfasst und definiert werden? Und: In welcher Ausprägung sollen berufliche Profile und Schneidungen formuliert und dem Qualifizierungsprozess als strukturierende Figur zugrunde gelegt werden? Unabhängig von den jeweiligen Antworten auf diese Fragen wird so eine durchgehende Grundlage für ein Bildungssystem gelegt, das Lernen lebensbegleitend versteht und organisiert (vgl. Franz 2001b).

Damit wird für den praktischen Alltag der Qualitätsentwicklung (nicht nur) in der beruflichen Weiterbildung ein systemischer kompetenzbasierter Kontext geschaffen, der sowohl für die inhaltliche Seite von Bildung als auch für deren betriebliche und systemische Organisation prägend ist. Einfacher gesagt: Qualität wird systematisch an den Begriff Kompetenz gekoppelt und auf das System der beruflichen Aus- und Weiterbildung rückbezogen. Die Beispiele aus dem Baskenland und Italien mögen verdeutlichen, was hier gemeint ist.

– *Beispiel Baskenland*

Das baskische System der beruflichen Qualifikationen versteht sich ausdrücklich als „kompetenzbasiertes System“. „Berufliche Kompetenz ist die Gesamtheit der Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnisse, die erforderlich sind, um Arbeitstätigkeiten im Rahmen einer Beschäftigung mit der verlangten Qualität und Effizienz auszuführen.“ Diese Definition, der ein Modell der Beschäftigungskompetenz (*competencia ocupacional*) für einen bestimmten Beschäftigungsbereich (im Unterschied zum Arbeitsplatz) zugrunde liegt, schließt folgende Bestandteile von Kompetenz ein:

- technische Kompetenz;
- organisatorische und ökonomische Kompetenz;
- Kompetenz zur Zusammenarbeit und dazu, sich auf seine Umwelt zu beziehen;
- Kompetenz zur Reaktion auf Kontingenzen, womit Probleme, Havarien und sonstige Anomalien im Produktions- und Arbeitsprozess gemeint sind.

Auf der Basis dieser Definition werden die Anforderungen für konkrete Beschäftigungsbereiche (*áreas de competencia*) wie „Elektro/Elektronik“ oder „Bauen“ oder „Hotellerie und Tourismus“ konkretisiert als „Kompetenzeinheiten und -bereiche“ (*unidades y ámbitos de competencia*). Die Weiterbildung ist ein solcher Beschäftigungsbereich.

Diese Definition von Kompetenz ist im Wesentlichen identisch mit der des spanienweit gültigen „Titel-Katalogs der Beruflichen Qualifikationen“ und des „Repertoires von Berufszeugnissen“, in denen die Kompetenzeinheiten niedergelegt sind. Im Baskenland werden sie zusammengefasst im „Katalog der beruflichen Qualifikationen“, der unterscheidet nach Kompetenzbereichen und fünf Qualifikationsniveaus, die sich bewusst anlehnen an die fünf Niveaus, die Gegenstand der europäischen Diskussion sind.

Das Thema Qualität spielt eine große Rolle bei der Entwicklung und Implementierung des Systems. Über die TQM-basierte (Total Quality Manage-

ment) Grundphilosophie des Systems hinaus wird auch eine stringente Qualitätspolitik in der Praxis verfolgt. Man verspricht sich davon eine konsequente Einhaltung der kompetenzbasierten Vorgaben einerseits und die Ausrichtung der Bildungspolitik an den Bedürfnissen ihrer Kunden andererseits. Alle Berufsbildungszentren bedürfen einer Akkreditierung, die sie nur erhalten, wenn sie einen bestimmten Qualitätsstandard nachweisen können. Die im Frühjahr 2000 gegründete Baskische Agentur für die Evaluation der Kompetenz und Qualität der Beruflichen Bildung (Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional) lehnt sich bei ihrer Tätigkeit eng an das Europäische Qualitätsmodell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) an. Die für die berufliche Bildung zuständige Abteilung des baskischen Bildungs- und Forschungsministeriums betreibt einen Total-Quality-Plan (Plan de Calidad Total). Im Januar 2000 waren fünf Berufsbildungszentren nach ISO 9002 zertifiziert, zwölf weitere hatten sich das für das Jahr 2000 zum Ziel gesetzt. Vier weitere Zentren standen bei annähernd 400 Punkten der 1000-Punkte-Skala des EFQM-Modells, was ein guter Stand ist; 30 weitere Zentren arbeiten schon mit bislang geringeren Ergebnissen nach dem EFQM-Verbesserungsmodell. Per Erlass 3120 vom 25. April 2000 wurde zudem verfügt, dass alle Berufsbildungseinrichtungen bis zum 1. Januar 2002 entweder nach der ISO-Qualitätsnorm zertifiziert sein oder (bei externer Evaluation) 300 Punkte nach dem EFQM-Modell erreicht haben müssen. Bis zum 1. Januar 2004 müssen es (ebenfalls bei externer Evaluation) 400 Punkte sein.¹

– *Beispiel Italien*

In Italien wird seit einigen Jahren die gesamte soziale und institutionelle Kontextur der beruflichen Aus- und Weiterbildung einer gründlichen Überprüfung und Reform unterworfen. Seit dem 31. März 1998 sieht ein Gesetz die Einrichtung eines nationalen Bezugsrahmens für berufliche Qualifikationen vor. Zahlreiche Aktivitäten im Bereich des Qualitätsmanagements gehören zu diesem „Aufbruch“. So haben die meisten Regionen vor allem in Norditalien beschlossen, dass öffentlich geförderte Berufsbildungsinstitute sich nach der Norm ISO 9000 ff. zertifizieren lassen müssen. Darüber hinaus gibt es seit dem 18. Februar 2000 eine Art „Bund-Länder-Abkommen“ zwischen Regierung und Regionen „über Mindestanforderungen an berufliche Qualifikationen und Ausbildungskriterien und zur Akkreditierung der Berufsbildungsträger“. Eingeschlossen sind nicht nur formale Bildungsmaßnahmen, sondern auch die berufliche Orientierung sowie die betriebliche Ausbildung und Integration, allerdings nur, sofern sie mit öffentlicher Finanzierung verbunden sind.

Die Akkreditierung erfolgt auf der Grundlage einer Prüfung der vorgelegten Dokumentation und einer Vor-Ort-Prüfung der Konformität mit den von

den Regionen auf der Basis des Erlasses beschlossenen Bestimmungen. Die Konformität muss jährlich erneut nachgewiesen werden. Gemäß den Ausführungsbestimmungen vom Mai 2001² müssen Kompetenz-Nachweise zu folgenden Aspekten erbracht werden:

1. Management und logistische Bedingungen;
2. wirtschaftliche Situation;
3. erforderliche berufliche Kompetenz für Leitung, Verwaltung, Lehre, Koordination, Analyse, Planung, Evaluierung und berufliche Orientierung;
4. Effizienz- und Effektivitätskriterien und entsprechende Leistungen;
5. entwickelte Beziehungen zu den regionalen Akteuren in Wirtschaft und Gesellschaft.

Die Durchführung dieser Dienstleistungen wird mit einem Prozessmodell beschrieben. Dazu gehören Rahmenprozesse sowie Prozesse vor, während und nach der Maßnahme und die Durchführung selbst:

- ein Qualitätssystem;
- vorbereitend: Diagnose, Planung, Werbung, Marketing, Forschung;
- begleitend: Monitoring;
- nachbereitend: Evaluation/Bewertung;
- Durchführung.

Diesen einzelnen Prozessen werden wiederum Tätigkeitsbereiche zugeordnet, die in einem weiteren Schritt auf die Funktionen in Zentren bezogen werden:

- Leitung mit den Funktionen: Leitung und Verwaltung, Koordination;
- Prozess mit den Funktionen: (Bedarfs-)Analyse, Planung, Evaluation;
- Produkt mit den Funktionen: Lehre und Orientierung.

Diesen Funktionen sind (in Anhang 2.3 des Erlasses) „berufliche Kompetenzen“ gemäß einem nationalen Kompetenz-Tableau zugeordnet, aus dem sich eine Beschreibung der konkreten Kompetenzen ergibt.

Die beruflichen Fähigkeiten der Beschäftigten werden so als tragende Struktur des dem Qualitätsverständnis zugrunde gelegten Betriebsmodells definiert. Diese Kompetenz könne auf formellen wie informellen Wegen erworben worden sein, kumuliere in einer Person, werde jedoch von und an mehreren Lernorten genutzt und beziehe sich auf die unterschiedlichsten Typen von Arbeitsverhältnissen und Organisationsformen. Vorteil: So könnten die unterschiedlichen Bedingungen von großen Einrichtungen mit ausdifferenzierten Aufgabenzuschreibungen ebenso berücksichtigt werden wie die von kleineren Einrich-

tungen mit ihren typischen Mehrfachfunktionen von Ausbildern, die zugleich Entwickler, Bedarfsanalysten und Vorbereiter seien.

Anhang 2.2 des Erlasses definiert nun, welcher Art auf dieser Grundlage die Indikatoren, Parameter (mit Indices für Grund-, Fort- und Weiterbildung) und Nachweise (Dokumente, Audits, spezifische Erhebungen) sein müssen, welche die Einrichtungen für die fünf Hauptkriterien der Akkreditierung (s. o.) erbringen müssen. Diese Indikatoren, Parameter und Nachweise müssen sich wie bei der ISO-Norm auf die Organisation und die Durchführung der Messungen beziehen und darlegen, ob sie als Verfahren selbst der Überprüfung und Verbesserung unterliegen (ausführlicher vgl. Franz 2002b).

Qualitätsmanagement oder Managementqualität

Es gibt keine einheitliche Marschrichtung in Sachen Qualität in Europa. Ähnlich wie in Deutschland dürfte in der beruflichen Weiterbildung nach wie vor Selbstevaluation die vorherrschende Form der Beschäftigung mit Qualität sein (in Deutschland 2002: 55%³). Bei den Anbietern, die sich systematisch mit Qualität befassen, dürfte die ISO-Qualitätsnormenreihe am häufigsten vertreten sein (Deutschland 2002: 18%) am zweithäufigsten die Selbstbewertung nach EFQM (Deutschland 2002: 7%). Daneben gibt es in fast allen Ländern eigenständige Entwicklungen. In den Niederlanden ist das CEDEO-Verfahren hoch angesehen. In England werden alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die mit öffentlichem Geld arbeiten, regelmäßig inspiziert. In Schottland gibt es mit SQMS ein umfassendes Qualitätsentwicklungsverfahren, das speziell für die Weiterbildung entwickelt wurde und alle anderen Verfahren in sich aufgenommen hat. Diese drei werden nachfolgend kurz skizziert.⁴ Auffallend ist bei diesen und anderen Systemen, dass fast alle Sonderentwicklungen sich von ihrer Systematik her an einem umfassenden Qualitätsverständnis, in der Regel am EFQM-Verfahren, orientieren – so wie es bei der überarbeiteten Fassung der ISO-Norm 9000:2000 nunmehr auch der Fall ist.

– Beispiel Niederlande: CEDEO

CEDEO ist eine Stiftung, die 1980 gegründet wurde. Sie ist hervorgegangen aus einem Arbeitskreis der Personalchefs einiger wichtiger niederländischer Unternehmen (darunter: Philips, Amro, Shell, Niederländische Eisenbahnen) und hat zu ihrer Gründung finanzielle Mittel aus dem Wirtschaftsministerium erhalten. Das ursprünglich nur für die Prüfung der Kundenzufriedenheit von Anbietern betrieblicher Aus- und Weiterbildung verfasste Instrumentarium ist seit 1997 so angepasst worden, dass es auch für Personalvermittlungsagenturen, Arbeitsmarktagenturen und Organisationsentwicklungsberater relevant wurde. CEDEO ist von zahlreichen Berufsverbänden anerkannt. Nach eigenen Aussa-

gen (<http://www.cedeo.nl>) ist CEDEO eine „unabhängige intermediäre Organisation, die ‚human resources improvers‘ sowie Bildungsinstitute, Personalvermittlungsgagenturen, Arbeitsmarktagenturen und Organisationsentwicklungsberater unter dem Aspekt der Kundenzufriedenheit, Qualität, Kontinuität und Betriebsorientierung untersucht.“

Die Stiftung vergibt bei Erfolg ein Prädikat „CEDEO-Anerkannt“ (CEDEO-Erkend) für Bildungsinstitute, die betriebs- bzw. unternehmensbezogene Aus- und Weiterbildung durchführen. Nur Institute mit überdurchschnittlicher Leistungsbewertung durch die Kunden erhalten das CEDEO-Prädikat und dürfen damit werben. Es gibt zwei Prädikate: das erste für maßgeschneiderte (maatwerk) betriebliche Aus- und Weiterbildung beruht auf einer telefonischen Befragung; das zweite für „offene betriebliche Bildung“ auf einer schriftlichen Befragung, bei der mindestens zehn Kunden den prämierten Bildungsanbieter auf bestimmten Fachgebieten als „vorbildlich“ eingestuft haben müssen. Das Prädikat muss im Abstand von zwei Jahren erneut erworben werden. 95% der gut 300 (von 8.000 niederländischen) Anbieter, die sich dieser Prüfung unterzogen haben, haben auch die Nachfolgeuntersuchungen vollziehen lassen.

Jede erfolgreiche Prädikatsverleihung wird in den führenden Zeitungen des Landes veröffentlicht. Auf diese Weise ist das CEDEO-Gütesiegel in gewisser Weise auch mit einem Ranking verbunden (gehört dazu/gehört nicht dazu), ohne dass eine genaue Punktzahl ermittelt werden muss. CEDEO gibt an, dass eine zunehmende Zahl von vor allem großen Nachfragern das CEDEO-Prädikat oder ein ISO-Zertifikat zur Bedingung für eine Auftragsvergabe macht.

CEDEO sammelt Jahr für Jahr detaillierte Informationen zu Kosten, Lage, Lernzielen und anderen relevanten Parametern über die prämierten Unternehmen sowie über den größten Teil des Weiterbildungsmarkts (5.000 von 8.000 Anbietern) in den Niederlanden. Sie werden in einer öffentlich zugänglichen Datenbank gesammelt und aufbereitet und als Vergleichshintergrund für die Prüfverfahren herangezogen. CEDEO verfügt damit nach eigener Aussage über eine der größten Human-Resources-Datenbanken in den Niederlanden. Die Daten können als Buch, über einen telefonischen Auskunftsdienst oder als CD-Rom erworben werden.

– *Beispiel England: Adult Learning Inspectorate*

Für Personen bis 19 Jahre und die Qualität ihrer schulischen Bildungsbedingungen ist in England das Office for Standards in Education (OFSTED, <http://www.ofsted.gov.uk>) zuständig. Für die Erwachsenen-Weiterbildung zeichnet eine andere, erst am 1. April 2001 gegründete Einrichtung, das Adult Learning Inspec-

torate (ALI, <http://www.ali.gov.uk>) verantwortlich. Die rechtliche Basis hat das Learning and Skills Act 2000 geschaffen. Während OFSTED ein trotz aller Modernisierung eher traditionelles Inspektionswesen pflegt, sind Aufgabe und Verfahrensweise von ALI ganz im Sinne umfassender Qualitätsentwicklung formuliert:

- die Förderung der Excellence des Lernens;
- die Hebung des öffentlichen Vertrauens in die Lernstandards;
- die Verdeutlichung der mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Anforderungen (raising the profile of lifelong learning);
- die Verbesserung von Kohärenz und Konsistenz der Erwachsenenbildung.

ALI ist verantwortlich für die Inspektion

- der Weiterbildung für Personen ab 19 Jahren, die finanziert wird aus Mitteln des Learning and Skills Council⁵ (LSC; <http://www.lsc.gov.uk>) oder der lokalen Bildungsbehörden;
- der Aus- und Weiterbildung für Personen ab 16 Jahren, die ganz oder teilweise betrieblich durchgeführt und ganz oder teilweise vom LSC gefördert wird (in Unterstützung von OFSTED);
- der Aus- und Weiterbildung, die unter dem Employment and Training Act (vom Employment Service, analog Bundesanstalt für Arbeit; schließt ESF-Mittel ein) gefördert wird;
- der Aus- und Weiterbildung, die von Unternehmen angeboten und finanziert wird, soweit die Unternehmen eine solche Inspektion wollen und bezahlen;
- aller weiteren Formen der Erwachsenenbildung einschließlich eLearning-Angeboten der University of Industry, Lernen in Gefängnissen usw.

Für alle Inspektionen gibt es ein Inspektions-Rahmenkonzept (Common Inspection Framework). Inspektionen werden vierteljährlich geplant, Anbieterorganisationen erhalten zwölf bis sechs Wochen vorher eine Mitteilung darüber. Die Inspektion soll Angebot und Größe des Anbieters berücksichtigen. Davon hängen auch Größe und Zusammensetzung der Inspektionsteams ab, die zwischen zwei und zehn Inspektor/innen umfassen können. Die Inspektionen dauern in der Regel eine Woche, können aber bei Bedarf auch länger ausfallen. Zu den wichtigsten Methoden zählen: Unterrichtshospitationen (observations of learning), Interviews mit Lerner/innen und Beschäftigten der Bildungseinrichtung sowie die Auswertung von Dokumenten zum gesamten Bildungsablauf. Auch Eltern werden einbezogen.

Im Unterschied zur Inspektion in den öffentlichen Schulen des allgemeinen Bildungssystems durch OFSTED, die ausschließlich auf Prozesse der

externen Evaluation setzt, wird hier das Hauptgewicht auf Prozesse der kontinuierlichen (Selbst-)Verbesserung gelegt, deren zentrales Instrument eine jährliche Selbstbewertung ist. Der Verbesserungszyklus umfasst:

- die Selbstbewertung,
- Entwicklungsplanung und Zielvereinbarungen (target setting),
- Monitoring und Prüfung der Planerfüllung und Zielerreichung,
- die Beteiligung an Erfahrungsaustauschprozessen,
- die externe Evaluation.

Die Selbstbewertung und der mit ihr verbundene jährliche Bericht sollen bewirken, dass die Hauptverantwortung für die Qualität von Bildung und Bildungsorganisation nicht als Ergebnis von Prüfung und Inspektion gesehen wird, sondern als eine von Anfang an auf Qualität und Verbesserung der Leistung der Organisation und ihrer Beschäftigten in Verbindung mit den Lerner/innen gerichtete Aktivität. Diese Leistung soll extern evaluiert und dargestellt werden. Auf Wunsch steht der LSC daher auch mit Rat zur Verfügung.

– *Beispiel Schottland: SQMS*

SQMS (Scottish Quality Management Standard, <http://www.sqms.co.uk>) existiert seit 1993 und ist in seiner mittlerweile dritten Version ein Exportartikel. Unter der Bezeichnung „European Quality Standards“ dient es als Basis eines Werkzeugkastens für kontinuierliche Qualitätsentwicklung, der mit Mitteln des LEONARDO-Programms der EU nach Kontinentaleuropa übertragen wird. Entstanden ist SQMS aus der Einsicht, dass die von vielen Seiten vorgelegten Qualitätsverfahren und -standards möglichst integriert verfolgt und entwickelt werden sollten. SQMS ist so verfasst, dass mehrere schottische Standards ebenso einbezogen werden wie die Verfahren des in Großbritannien weit verbreiteten Systems „Investors in People“ (2000) und der British Standard EN ISO 9001 (1994 oder 2000). Gleichzeitig ist das Verfahren so gestaltet, dass es voll kompatibel ist mit dem EFQM-Modell oder anderen TQM-Systemen; man könnte auch sagen: Es folgt in seiner heutigen Anlage der EFQM-Systematik.

SQMS dient zum einen als systematische Anleitung zur Einführung eines Qualitätsentwicklungssystems, kann jedoch auch als Werkzeug zur Selbstbewertung genutzt werden und ist schließlich auch ein System der Nachweiserbringung für externe Interessenten (Kunden, Zertifizierungssysteme, Scottish Vocational Qualifications etc.). Es ist so verfasst, dass es für Bildungseinrichtungen wie für betriebliche Bildungszentren gleichermaßen geeignet ist. Falls dies von den Einrichtungen gewünscht wird, bietet der SQMS Certification Body auch externe Auditierung und eine Prädikatsverleihung an.

Das SQMS-System basiert auf zehn Standards der systematischen Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der (nicht nur beruflichen) Bildung.

1. Strategisches Management: Die Organisation verfügt über eine klare Zweckorientierung und Leitung.
2. Qualitätsmanagement: Das Qualitätssystem stellt sicher, dass die Bedürfnisse von Kunden, Lerner/innen und Beschäftigten erfüllt werden.
3. Marketing und Kundenbetreuung: Die Bedürfnisse der Kunden der Organisation und der Lerner/innen sind erkannt, die Bildungs- und Ausbildungsleistungen der Organisation werden effektiv gefördert und die Bedürfnisse der Kunden und Lerner/innen befriedigt.
4. Humanressourcen und Entwicklung: Struktur, Niveau und Typ der Beschäftigten sind für die Bildungs- und Ausbildungsleistungen qualifiziert. Die gegebene Personalentwicklung entspricht den Erfordernissen der Organisation und der einzelnen Beschäftigten.
5. Chancengleichheit: Allen Kunden, Lerner/innen und Beschäftigten wird Chancengleichheit zugesichert.
6. Gesundheit und Sicherheit: Allen Lerner/innen, Beschäftigten und Besuchern wird eine sichere und gesunde Umgebung geboten.
7. Kommunikation und Administration: Die Kommunikations- und Verwaltungsvorkehrungen erfüllen die Anforderungen der Organisation, externer Stellen, der Kunden, Lerner/innen und Beschäftigten.
8. Beratungsleistungen: Die Bedürfnisse individueller Lerner/innen werden erfragt und formuliert, Fortschritte werden geprüft, und es wird Unterstützung geleistet, sofern erforderlich.
9. Programmdesign und -durchführung: Das Programmdesign ist effektiv, wenn Inhalt und Ergebnisse des Programms relevant sind und zur Teilnahme anregen. Die Programmdurchführung ist effektiv, wenn die Durchführungsmethoden angemessen sind und Wechsel vorsehen, aktives Lernen und Verantwortung unterstützen und auf die Bedürfnisse der Lerner/innen reagieren.
10. Bewertung durch Zeugnisse: Die Ausstellung eines Zeugnisses bestätigt, dass der/die Lerner/in den Anforderungen genügt, die für die jeweilige Normerfüllung verlangt werden.

Diese zehn Standards strukturieren die Gesamtnorm SQMS. Es wird jedoch Wert darauf gelegt, dass sie nicht linear zu verstehen sind. Es handelt sich dabei um wechselseitig aufeinander aufbauende Frage-Cluster, die selbstbewertend klären sollen, wie die Leitungs- und Verwaltungsfunktionen (1-7) mit ihren Leistungen die Bildungs- und Ausbildungsfunktionen (8-10) untermauern und unterstützen und so die Anforderungen der Stakeholder, Kunden und Lerner/innen befriedigt werden. Die Bewertung von Effektivität und Effizienz, also

die eigentlichen Ziele von Qualitätsmanagement, sind in die einzelnen Kriterien eingearbeitet.

Unter jedem der zehn Einzelstandards werden organisations- bzw. bildungsspezifische Anforderungen formuliert, die in weitere Einzelanforderungen aufgelöst werden. Diese Unterkriterien sind vom Layout her so aufbereitet, dass das Dokument unmittelbar als Selbstbewertungsvorlage (Fragebogen) genutzt werden kann. Für jede Anforderung sowie für jedes dieser Unterkriterien wird gefragt, ob sie erfüllt oder nicht erfüllt werden. Gleichzeitig wird jedem Kriterium eine Zwölf-Monats-Kalenderleiste beigelegt, in der die Zieltermine für die Überprüfung von Verbesserungsaktivitäten eingetragen werden können. Zusammen mit Flächen für Notizen zu festgestellten Problemen oder Handlungserfordernissen ist so jedes Kriterium ein vollständiges Selbstbewertungsmodul und -instrument.

Das Dokument wird ergänzt durch eine Anleitung zur Durchführung und Evaluation für interne Audits einschließlich Beispielen für primäre und sekundäre Leistungsindikatoren. Es wird vervollständigt durch eine Tabelle, die die SQMS-Kriterien, wo dies möglich ist, in direkten Bezug zu vergleichbaren Anforderungen anderer Standards (z. B. ISO 9001:1994 oder 9001:2000) setzt. Außerdem enthält es eine Reihe von Hilfen zum Umgang mit dem Instrument in Fragen der Betreuung und Beratung von Lerner/innen sowie für Belange des Finanzmanagements. Insgesamt verfolgt es in Anlage und Anschlussfähigkeit offensichtlich eine ähnliche Strategie wie mein Modell des integrierten Qualitätsmanagements auf der Basis von EFQM (vgl. Franz 1999b).

Ein europäischer Blick auf Deutschland

Bei der Europäischen Kommission in Brüssel ist Qualität ein hochrangiges Thema, aber es gibt m. W. in keinem Bereich eine offizielle Festlegung auf ein bestimmtes Qualitätssystem. Gleichwohl wird kein Hehl daraus gemacht, dass man das Excellence-Modell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement als „das europäische Modell“ ansieht. Andererseits hat die obige Übersicht deutlich gemacht, dass es „den europäischen Weg“ nicht gibt. So gesehen könnte man sagen, Deutschland befindet sich in guter europäischer Nachbarschaft und Tradition: Pluralität, wohin man schaut. In etlichen Ländern bestehen auch Versuche der nationalen Vereinheitlichung, überwiegend allerdings auf dem europa-kompatiblen Kompetenz- und/oder TQM-Pfad.

Es gibt also keinen europäischen Standard oder auch nur einen eindeutigen Trend, woran man die Entwicklung in Deutschland messen könnte. Derzeit

gilt: Wie immer ein „europäischer Weg“ aussehen mag, er wird ein freiwilliger Weg sein, der der marktförmigen Verfasstheit des größten Teils der Weiterbildung quer durch Europa folgt.

Gleichzeitig ist im Ansatz erkennbar, dass die Orientierung am Total Quality Management, meist auf EFQM aufsetzend, zunimmt.⁶ Damit ist jedoch noch keineswegs gesagt, dass sich alle Einrichtungen auf diesen Weg begeben müssten. Es gibt viele Wege zu einem ganzheitlichen Qualitätsverständnis. Folgerichtig ist das EFQM-Modell trotz seiner scheinbaren Geschlossenheit auch in Einzelmodulen einsetzbar und hilfreich. Die Zahl der EFQM-„Übersetzungen“, die dieser Philosophie folgen, nimmt in Deutschland ebenfalls zu. Auch die CATI-Befragung (vgl. Balli u. a. 2002) belegt, dass TQM im Allgemeinen und EFQM im Besonderen im Kommen sind. Insofern könnte man mit Vorsicht sagen: Deutschland liegt im Trend.

Dennoch gibt es nicht zu übersehende und mit viel offiziellem Einfluss und Geld untermauerte Signale, die eher einen deutschen Sonderweg anstreben. Man kann zwar in dem derzeit im bundesweiten Test befindlichen Testat aus Niedersachsen (<http://www.artset-lqw.de>) eine weiterbildungsspezifische Übersetzung eines TQM-Ansatzes erkennen. Aber der Umstand, dass es sich nicht ausdrücklich als Anpassung von EFQM mit dem Ziel versteht, ein Bildungs-Prädikat zu etablieren, das EFQM nicht bietet, macht es zum Sonderweg. Ich vermute, eher über kurz als über lang wird klar werden, dass es nicht wesentlich, wenn überhaupt, billiger wird als eine Zertifizierung nach einer klugen Übersetzung von DIN ISO 9001:2000 – CERTQUA verfügt hier mittlerweile über große Erfahrung. Spätestens dann dürfte sich herausstellen, dass solch ein Testat nur eine fragwürdige Sonderveranstaltung von Pädagogen ist, die hartnäckig daran festhalten, dass Weiterbildung mit keiner anderen Dienstleistung zu vergleichen sei. Die Dienstleistung Heilen und Pflegen zum Beispiel unterliegt exakt der gleichen Besonderheit wie Lehren und Lernen: dass die Kunden als gleichwertige Mitproduzenten der angestrebten Qualität des Kernprodukts (hier: Gesundheit) anzusehen sind. Krankenhäuser und Pflegeeinrichtungen aber gehörten zu den ersten Anwendern von EFQM im Dienstleistungsbereich.

Ein weiterer deutscher Sonderweg ist die Stiftung Bildungstest. Die derzeit in Gründung befindliche neue Abteilung der Stiftung Warentest, die die Qualität von Bildungsmaßnahmen testen soll, ist nach meinen Recherchen eine Veranstaltung *sui generis*, für die es weltweit kein Double gibt. Als verbraucherorientierte Ergänzung zu organisatorischen Anstrengungen, die Managementqualität in Weiterbildungseinrichtungen zu verbessern, mag sie ihren Beitrag zu einer erhöhten Transparenz des unübersichtlichen deutschen Weiterbildungs-

marktes leisten. Zu hoffen ist auch, dass sie sich systematisch als Helferin im Lernprozess für Anbieter wie Nachfrager versteht. Mehr als eine flankierende Unterstützung für den verantwortungsvollen Umgang der Anbieter mit ihren Stakeholdern, ihrer Organisation und ihren Produkten, also TQM, wird sie dennoch nie bieten können.

Betrachtet man diese deutsche Szene aus europäischer Perspektive, so könnte einem jenes Dilemma in den Kopf kommen, das Brecht so beschrieben hat: „Als sie merkten, dass sie ihr Ziel aus den Augen verloren hatten, verdoppelten sie ihre Anstrengungen, es zu erreichen.“ Dabei ist es gleichgültig, ob man sich wie Brechts Gruppe in der Wüste oder im deutschen Wald befindet. In der Debatte über Qualität in der Weiterbildung, so scheint mir, bewegt sich Deutschland derzeit eher auf dem Holzweg in den Wald hinein als aus ihm hinaus.

Anmerkungen

- 1 Weitere Informationen zum baskischen System sind unter der folgenden Adresse im Internet zu finden: http://www.euskadi.net/lanbidez/indice_c.htm.
- 2 Der Originaltext kann aus dem Internet heruntergeladen werden: http://www.europalavoro.it/decreti_ministeriali.asp
- 3 Prozentangaben aus einem Arbeitspapier von Gnahs/Kuwan; Veröffentlichung in Balli 2002 geplant, Titel unbekannt.
- 4 Eine genauere Analyse dieser und anderer Systeme und Verfahren findet sich in Franz 2002b.
- 5 Das LSC ist zuständig für die gesamte berufliche und betriebliche Weiterbildung ab 16 Jahren. Es existiert seit dem 2. April 2001 und ist an die Stelle des Training & Education Council getreten mit dem erklärten Ziel, Englands Arbeitskräfte bis 2010 zu den besten der Welt zu machen.
- 6 Beispiele dafür sind das DIE-Modell, das Modell von Schiersmann, Thiel u. a. (2001), das BIT-Modell sowie mein eigenes (Franz 1999b). Auch über die Weiterbildung hinaus ist dieser Trend feststellbar, wie man an der Überarbeitung der ISO-Norm unschwer ablesen kann.

Literatur

Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn (Wissenschaftliches Diskussionspapier, Bundesinstitut für Berufsbildung; erscheint 2002)

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): „The European House of Education: Education and Economy – A new partnership“. Conference of the European Ministers of Education, Budapest 24 -26 June 1999. Bonn

CEDEFOP (2002): Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen. Eine Analyse der Länderberichte. Luxemburg

Emminger, E./Gieseke, W./Nuissl, E. (2001): Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 126-139 (Materialien des Forum Bildung, 9)

- Europäische Kommission (1997): Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung, Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung. Luxemburg
- European Commission (2001): National actions to implement Lifelong Learning in Europe (Hrsg.: Eurydice and CEDEFOP). Brüssel u. a.
- Franz, H.-W. (1999a): Wie lernen Organisationen, wie Organisationen lernen? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, H. 4
- Franz, H.-W. (1999b): Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld
- Franz, H.-W. (2001a): Teaching Organisations as Learning Organisations. In: Streumer, J. (Hrsg.): Perspectives on Learning at the Workplace: Theoretical Positions, Organisational Factors, Learning Processes and Effects. Proceedings Second Conference HRD Research and Practice Across Europe, January 26-27, 2001. Enschede, S. 129-140 (erscheint demnächst in: International Journal of Human Resources Development and Management)
- Franz, H.-W. (2001b): Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark. In: Dobischat, R./Seiffert, H. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin, S. 245-271
- Franz, H.-W. (2002a): How organisations learn. A theory of the learning organisation. In: Nyhan/Cressey/Kelleher/Poell, a. a. O.
- Franz, H.-W. (2002b): Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfragerverhaltens auf dem Bildungsmarkt. In: Balli/Krekel/Sauter, a. a. O.
- Geißler, K./Orthey, F. M. (1996): Schwindelige Etiketten – von der „lernenden Organisation“. In: berufsbildung, H. 39, S. 2, Editorial
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Nyhan, B./Cressey, P./Kelleher, M./Poell, R. (Hrsg.) (2002): Organisational innovation and learning. European perspectives on the Learning Organisation, Vol. 1: Overview of the key issues; Vol. 2: Selected writings (Hrsg.: CEDEFOP), Luxemburg (angekündigt)
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

Ansätze und Perspektiven der Länder zur Weiterbildungsqualität

Entwicklung, Sicherung und Dokumentation

Ausgangslage – Strukturelle Vielfalt und ISO-Schock

Mitte der 1990er Jahre wurde eine umfassende Diskussion um die internationale Normenreihe DIN ISO 9000-9004, vor allem um die Zertifizierung von Qualitätsmanagement-Systemen in Gang gesetzt. Alle Akteure im Bereich der Weiterbildung beteiligten sich daran (vgl. u. a. Bayer 1996). Auch im Kontext ordnungspolitischer Erörterungen, insbesondere im Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz (KMK), wurde die Qualitätssicherung thematisiert (vgl. Krug 1997).

Eingedenk der kontinuierlichen Bemühungen um Qualität führte die Diskussion zu einer Verunsicherung, weil die Strukturen der Weiterbildung, anders als in den öffentlich geregelten Bereichen der Schule und Hochschule, in weiten Teilen unregelt sind. Es gibt kein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung; in einigen Ländern bestehen keine Weiterbildungsgesetze, in anderen Ländern nur wenige ordnungspolitische Grundsätze bzw. förderungsrechtliche Normen. Der Weiterbildungsbereich ist im Rahmen der öffentlichen Mitverantwortung durch weitgehend ungeordneten Pluralismus, öffentliche Subsidiarität, unkontrollierten Markt und mangelnde Transparenz gekennzeichnet, was sich insbesondere in der Weiterbildungsentwicklung in den neuen Ländern negativ auswirkte („Wildost in der Weiterbildung“).

Im Weiterbildungsbereich kam es zu einer verstärkten Fokussierung auf Qualitätssicherung. Man begann, sich der eigenen Qualität zu vergewissern, die Qualitätssicherung auszubauen und dies auch in der Öffentlichkeit zu verdeutlichen. Dabei ging es sowohl um die Qualitätsentwicklung bei den Programmen, beim Zugang, bei der Durchführung von Maßnahmen und bei deren Evaluation als auch um die Entwicklung und Überprüfung qualitätssichernder Strukturen im Sinne von Total Quality Management (TQM). Benchmarking- und Marketinggesichtspunkte des EFQM-Modells (European Foundation for Quality Management) wurden ebenfalls einbezogen.

ISO-Problematik als Hintergrund struktureller alternativer Überlegungen

Die Gleichsetzung von Qualität und Zertifizierung nach ISO 9000 wurde als besonders problematisch gewertet, da nicht die Produktqualität der Dienstleistung Weiterbildung zertifiziert wird, sondern nur der Prozess ihrer Herstellung innerhalb einer Einrichtung, also die Prozessqualität. Es wurde befürchtet, dass pädagogische Zielsetzungen damit einer nach außen vorzeigbaren marktorientierten Etikettierung und Plakettensicherung in der Weiterbildung weichen müsste.

Weiterhin sah man die Gefahr, dass Berechtigungen oder Chancen auf Förderung der Weiterbildung durch Bundes- oder Landesmittel, europäische Programme oder auch auf Berücksichtigung im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von einer Zertifizierung nach ISO 9000 abhängig gemacht werden könnten.

In ordnungspolitischer Hinsicht befürchtete man, dass anstelle von staatlichen Anerkennungen private Zertifikate für die Bonität und die Förderungswürdigkeit einer Einrichtung dominieren und damit der bisher öffentlich mitverantwortete Bereich der Weiterbildung dereguliert, privatisiert und durch zertifizierte Einrichtungen monopolisiert werden könnte. In diesem Zusammenhang wurde auch die Legitimation der Zertifizierung in Frage gestellt. Wer sind die Zertifizierer? Wer zertifiziert die Zertifizierer? Welche Bedeutung haben Zertifikate für den Markt, und wie lange haben sie diese?

Das „Isofizierungssystem“ stellte sich problematisch als nahezu „geschlossener Regelkreislauf“ dar. Im Deutschen Akkreditierungsrat (DAR) sind die für die unterschiedlichsten Zertifizierungsbereiche zuständigen Akkreditierungsgesellschaften vertreten, um die Anforderungen für Zertifizierungen in Deutschland abzustimmen. Von öffentlicher Seite sind hier das Bundeswirtschaftsministerium und das Bundesarbeitsministerium vertreten, nicht aber die Bildungsseite. Für die jeweiligen Zertifizierungsbereiche bestehen Akkreditierungsgesellschaften. Für den „ungeregelten Bereich“ der Weiterbildung ist die Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) zuständig, in der vornehmlich Wirtschaftsverbände vertreten sind. Die öffentliche Bildungsseite ist auch hier nicht vertreten, ebenso wenig wie die Gewerkschaften. Über die TGA werden Zertifizierungsgesellschaften akkreditiert, die dann die entsprechenden Zertifizierungen nach ISO 9000 vornehmen und besiegeln können. Für den Weiterbildungsbereich, insbesondere für den Bereich der beruflichen Bildung, ist CERTQUA als Gesellschaft der deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung gegründet worden.

Die Zertifizierung ist für die Bildungseinrichtungen mit einem erheblichen finanziellen Aufwand verbunden. Aufgrund dieser pädagogisch und bildungspolitisch begründeten kritischen Bewertung der ISO-Zertifizierung wurde im Weiterbildungsbereich nach strukturellen Alternativen gesucht.

Positionierungen in der Weiterbildungspolitik der Länder

Die Kultusministerkonferenz beschloss am 26./27. Januar 1995, dass der Ausschuss für Fort- und Weiterbildung (AFW) Gespräche mit dem Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie (BMBF), dem Bundesministerium für Arbeit und dem Bundesministerium für Wirtschaft, dem Deutschen Akkreditierungsrat und der Trägergemeinschaft für Akkreditierung sowie mit der Bundesanstalt für Arbeit aufnimmt. Erklärtes Ziel war eine Überprüfung, ob und inwieweit die bisherigen Formen der Anerkennung und Prüfung von Weiterbildungseinrichtungen und deren Dienstleistungen gegenüber den Zertifizierungen nach ISO 9000 ff. als gleichwertig zu akzeptieren und welche Alternativen denkbar seien. Bis zum Abschluss dieser Prüfung sollte für eine Zurückhaltung bei der Zertifizierung von Dienstleistungen im Bereich der Bildung votiert werden; insbesondere sollte die AFG-Förderung nicht von einer Zertifizierung nach ISO 9000 ff. abhängig gemacht werden.

Gleichzeitig und ggf. alternativ sollte geprüft werden, ob auch die Bildungsseite beim Akkreditierungsverfahren beteiligt werden könne. Ein weiterer Gesprächspunkt war, ob und inwieweit vorhandene staatliche bzw. staatlich geförderte Institutionen auch Zertifizierungsaufgaben gemäß ISO 9000 ff. übernehmen können bzw. ob andere Verfahren der Qualitätssicherung zweckmäßiger seien. Es konnten folgende Ergebnisse erreicht werden:

1. Die Bundesanstalt für Arbeit hat die Zertifizierungen nach ISO 9000 ff. nicht zur Voraussetzung einer Förderung im Bereich des AFG/SGB III gemacht. Sie hat zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine in der Regel und im Grundsatz erweiterte Checkliste für die Qualitätskontrolle von Maßnahmeträgern entwickelt.
2. Im Schul- und im Hochschulbereich wird in der Regel keine Veranlassung gesehen, die Strukturen und Verfahren der Anerkennung, Definition, Sicherung und Prüfung von Qualität im Bereich der Bildung durch die Normenreihe DIN ISO 9000 ff. zu ergänzen oder gar zu ersetzen.
3. Weder bei den EU-Förderungsprogrammen LEONARDO und SOCRATES noch bei den Strukturfondsförderungen und Gemeinschaftsinitiativen im Bereich der Bildung ist eine Zertifizierung nach ISO 9000 ff. zur Voraussetzung der Förderung erhoben worden.
4. Für die Beteiligung der Weiterbildungsseite bei der Akkreditierung über

den Deutschen Akkreditierungsrat wird keine Veranlassung gesehen. Für Zertifizierungsaufgaben seien das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das BIBB und die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) geeignet. Hier seien alternative Systeme zu entwickeln.

Der AFW hat über diese Klärungsprozesse hinaus die weiteren Perspektiven der Qualitätssicherung in der Weiterbildung mit den Spitzenverbänden der Weiterbildung und der Sozialparteien am 24. August 1995 unter folgenden Leitfragestellungen erörtert:

1. Definitionen von Qualitätsstandards und Kategorien für Zertifizierungen in der (allgemeinen, politischen und beruflichen) Weiterbildung?
2. Möglichkeiten und Grenzen traditioneller Qualitätssicherung und Zertifizierung in der Weiterbildung?
3. Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssicherung und Zertifizierung nach ISO 9000 ff. (Merkmale der Qualitätssicherung, Kategorien der Zertifizierung, Zusammensetzung der Zertifizierungsgesellschaften, Kosten, Akzeptanz, Folgen bei 100%-Zertifizierung oder bei Versagung)?
4. Möglichkeiten und Grenzen alternativer Qualitätssicherungs- und Zertifizierungssysteme in der Weiterbildung – „ISO 9000 Plus“ (Kategorien, institutionelle Rechtsform, Beteiligungen, Geltungsbereich, Akzeptanz, Kosten, Verfahren)?

Bei den Beteiligten bestand Übereinstimmung darin, dass die gegenwärtige Qualitätsdiskussion für die Weiterbildung als Chance aufgegriffen werden kann, sich der Qualität der Weiterbildung in der eigenen Institution zu vergewissern, sich um die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes zur Qualitätssicherung zu bemühen, dabei vorhandene Qualitätsstandards zu berücksichtigen sowie prozessorientierte Aspekte zusätzlich aufzunehmen und diese Qualität der Weiterbildung gegenüber der Öffentlichkeit zu verdeutlichen.

Strukturbildende Modellprojekte in den Ländern

Der AFW hat neben der Klärung der grundsätzlichen Position zur Qualitätssicherung erste Überlegungen angestellt, ob und wie ein solches gemeinsames Konzept der Qualitätsverantwortung auch strukturell umgesetzt werden könnte.

Als Arbeitshypothese für den zukünftigen Prozess der Qualitätssicherung wurde die Idee eines „ISO 9000 Plus“ vorgestellt. Dahinter stand der Gedanke, über die in ISO 9000 ff. enthaltenen Qualitätsmanagementkontrollen hinaus Elemente der Qualitätsdefinition und Qualitätssicherung für die Weiterbildung zu

entwickeln. Sie sollten in Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Weiterbildung, den Sozialparteien und öffentlichen Körperschaften als Schnittstellen-Qualitätssicherung „Deutsche Weiterbildungsqualität“ entwickelt werden.

Hierbei sollte noch geprüft werden, ob und inwieweit ein träger- oder sogar landesübergreifendes Zertifikats- bzw. Gütesiegelsystem eine zweckmäßige und äquivalente Alternative zu einer Zertifizierung nach ISO 9000 ff. sein könnte, der auch aus fachlich-pädagogischer und Marketing-Sicht zugestimmt werden kann.

Diese Konzeption ist mit einer Reihe von Weiterbildungsverbänden erörtert worden und dabei auf grundsätzliche Zustimmung gestoßen.¹ Aufgrund der weitgehenden Zustimmung aus Verbänden und Ländern und nach positiver Kenntnisnahme des Vorhabens durch die KMK wurde das mit dem Bund abgestimmte und von ihm mitgetragene Modellprojekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ von 1996 bis 1999 vom DIE durchgeführt. In diesem Modellprojekt wurden vorrangig drei Aufgabenbereiche untersucht :

1. Mindeststandards der Qualität/Kernelemente

Die unterschiedlichsten Kriterien für Qualität in der Weiterbildung waren miteinander in Beziehung zu bringen, abzugleichen und auf einen Kern von Mindeststandards zu konkretisieren, der die Gesamtheit der unterschiedlichen Einzelkriterien abdeckt. Diese Mindeststandards sind mit den beteiligten Verbänden und Institutionen abgestimmt und in einem trägerübergreifenden Prozess der Legitimation von allen Beteiligten als Grundlage für die weitere Qualitätssicherung akzeptiert worden. Differenzierungen bei den jeweiligen Sachbereichen bzw. Einrichtungen, die notwendigerweise weiterhin bestanden, wurden nicht „vereinheitlicht“.

2. Umsetzung der Kernelemente

In verschiedenen Ländern ist bei einigen Weiterbildungsverbänden exemplarisch untersucht und abgestimmt worden, wie diese Kernelemente in der eigenen Institution angewendet, umgesetzt und kontrolliert werden können.

3. Institutionalisierte Zertifizierung/Testierung

Darüber hinaus sollte auch geprüft und abgestimmt werden, ob und inwieweit nach Einleitung dieser Entwicklungsprozesse zur Qualitätssicherung eine trägerübergreifende Zertifizierung noch notwendig, zweckmäßig und leistbar ist. Insbesondere sollte geprüft werden, von wem, wie und unter welchen Rahmenbedingungen diese Zertifizierung vorgenommen werden könnte, ohne dass eine bürokratische „Qualitätssicherungs- und Zertifizierungsbehörde“ notwendig wäre.

Über das Bund-Länder-Projekt hinaus fanden in den Ländern eine Reihe anderer Qualitätsprojekte statt, z. B. bei der Evangelischen und der Katholischen Erwachsenenbildung, bei den Heimbildungsstätten, bei den Volkshochschulen, bei den Kammern, bei der Eltern- und Familienbildung und beim BIBB.

Perspektiven für eine strukturbildende Testierung

Aus den vom Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der KMK initiierten bzw. begleiteten Projekten und der vorgelegten Bestandsaufnahme der Länder können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

1. Einrichtungen und Verbände haben die Qualitätsdiskussion positiv aufgegriffen und begonnen, sie in vielfältiger Weise umzusetzen, z. B. durch eigene Qualitätsprojekte, das Einsetzen von Qualitätsbeauftragten, Schulungsteilnahmen, Checklisten etc.
2. In Gesetzen und Rechtsvorschriften zur Weiterbildungsförderung in den Ländern bestehen allgemeine strukturelle und quantitative Mindestanforderungen an Einrichtungen der Weiterbildung. Diese allein reichen allerdings zu einer umfassenden Qualitätssicherung auch im Sinne von Marketing und Verbraucherschutz nicht aus. Einige Länder haben deshalb spezifische Normen zur Qualitätssicherung in ihre Rechtsvorschriften aufgenommen, andere haben exemplarische Projekte zur Qualitätsentwicklung aufgelegt.
3. Neben den vom AFW unterstützten und mitgetragenen länderübergreifenden Projekten sind in einigen Ländern unterschiedliche Modelle und Verfahren zur Sicherung der Qualität weiterentwickelt worden (weiterbildungsgesetzliche Auflagen für die Qualitätssicherung in Bremen, Gründung eines Vereins und Einrichtung von Prüfsiegeln für die Qualitätssicherung in Hamburg, leistungsorientierte Finanzierungsmodelle und Qualitätskommissionen in Rheinland-Pfalz und Etablierung von Qualitätsringen zur Qualitätssicherung in Niedersachsen und anderen Ländern).
4. Als ein Ergebnis des Bund-Länder-Projektes ist in Zusammenarbeit mit verschiedenen Weiterbildungsträgern² bereits eine Checkliste zur Qualität für Weiterbildungsinteressierte herausgegeben worden. Sie enthält Aussagen zur Qualität der Angebotsinformation, des Weiterbildungsangebotes, der Weiterbildungseinrichtungen und des Weiterbildungsvertrages.
5. Als weitere Folge des Bund-Länder-Projektes hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Abstimmung mit dem AFW ein weiteres Modellprojekt an das DIE vergeben, das ein Konzept zur Schulung von Qualitätsentwickler/innen für die Einrichtungen der Weiter-

bildung vorlegte. Mit dieser Qualifizierung sollte die Professionalität bei der Qualitätssicherung in den Organisationen der Weiterbildung im Sinne eines Multiplikatorensystems verbessert werden. Die Qualifikation selbst orientiert sich am EFQM-Modell. Nach Abschluss der Qualifikation wird ein Zertifikat vergeben.

6. Im Kontext von TQM muss neben der Prozessqualität in den Einrichtungen auch die Angebotsqualität stärker fokussiert und im Sinne eines kundenorientierten Verbraucherschutzes transparent dokumentiert werden. Es geht um einen Perspektivenwechsel hin zur verstärkten Nutzerorientierung. In Verbindung mit der notwendigen Personal- und Organisationsentwicklung muss die Qualität des Lernens und Lehrens, die Qualität der Lernarrangements und damit die Qualität der Vermittlungsprozesse noch stärker gesichert werden, um die Qualität der An eignung zu fördern. Qualitätssicherung muss umfassend als ein kontinuierliches System des Qualitätsmanagements mit dem Ziel TQM einschließlich kontinuierlicher Evaluation erfolgen, auch im Rahmen eines leistungsorientierten Wettbewerbs.
7. Zur Verstärkung einrichtungs- und länderübergreifender Transparenz und Vergleichbarkeit bedarf es einer Testierung der erreichten Leistungen auf der Grundlage von weitgehend einheitlichen Kernelementen der Weiterbildungsqualität.
8. Im Zusammenhang der BLK ist geplant, einen vom BMBF finanzierten und vom Lenkungsausschuss „Lebenslanges Lernen“ begleiteten länderübergreifenden Modellversuch zur Qualitätssicherung/-testierung durchzuführen.
9. Das BMBF hat über eine Machbarkeitsstudie eine „Stiftung Bildungstest“ im Kontext der Stiftung Warentest ins Leben gerufen, die Weiterbildungsqualität testen soll.
10. Die Notwendigkeit der Entwicklung, Sicherung und Testierung von Qualität in der Weiterbildung wird auch in den Empfehlungen des Forum Bildung sowie in den einschlägigen Positionsbestimmungen der gesellschaftlichen Gruppen und politischen Parteien betont. Das gilt ebenso für den europäischen Bereich und hat sich insbesondere im „EU-Memorandum über lebenslanges Lernen“ niedergeschlagen. Hier bedarf es eines europäischen Vergleichsrasters, für das EFQM eine sachgerechte Grundlage sein könnte.

Das Bund-Länder-Verbundprojekt zur lernerorientierten Qualitätstestierung

In der Qualitätsdiskussion ist es zunehmend zu einer Fokussierung auf Zertifizierungen und Testierung sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene gekommen. Die einschlägigen Positionsbestimmungen zur Qualitätsentwicklung haben auf die Notwendigkeit einer systematisierten, einrichtungs- und länderübergreifenden vergleichbaren Zertifizierung sowie auf eine qualitätssichernde transparente Testierung im Weiterbildungsbereich hingewiesen.

In den verschiedenen Weiterbildungsbereichen und -einrichtungen und unterschiedlichen Weiterbildungsstrukturen kann es keine Konformität von fixen Minimalstandards geben, weder für die Prozess- noch für die Angebotsqualität. Dennoch ist zu prüfen, ob und inwieweit Kernelemente bzw. Schnittstellen unterschiedlicher Qualitätssicherungsansätze im Sinne von Checklisten, Handlungsempfehlungen und Evaluationen erarbeitet und zur Verbesserung des Verbraucherschutzes dokumentiert werden können. Bei Anerkennung der Methodenvielfalt zur Qualitätssicherung geht es doch um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Bevor ein solches Verfahren länder- und einrichtungsübergreifend systematisiert werden kann, sind folgende Fragen zu klären: Kann diese Definition von Kernelementen im Sinne einer Schnittmengen-Qualitätssicherung gemeinsam von Staat, Wissenschaft und Einrichtungen bzw. Organisationen der Weiterbildung im Konsensprinzip auf freiwilliger Basis geleistet werden? Ist es möglich, auf dieser Basis im Rahmen einer Evaluation der Umsetzung dieser Kernelemente Testate zu entwickeln und zu vergeben?

Schließlich ist zu prüfen, ob und inwieweit in einem Akkreditierungsverfahren mit dezentraler Ausdifferenzierung in den Ländern eine Institutionalisierung der Qualitätssicherung vorgenommen werden kann, in deren Rahmen entsprechende Kernelemente mit allen Beteiligten erarbeitet und Parameter für deren Testierung aufgestellt werden können.

Eine derartige zentrale Konsensbestimmung zur Qualität in der Weiterbildung könnte unter Beteiligung der Länder, des BMBF, der Organisationen der Weiterbildung und wissenschaftlicher Institute erfolgen. Der Prozess und die Dokumentation der Ergebnisse der Qualitätssicherung selbst könnten dezentral durch Länderagenturen testiert werden.

Neben der Testierung von Weiterbildungseinrichtungen könnten auch Maßstäbe für länder- und einrichtungsübergreifende Zertifikate für die Teilnah-

me an Weiterbildungsveranstaltungen und für die erreichten Lernergebnisse entwickelt werden, die ggf. auch in einen Weiterbildungspass bzw. ein Portfolio aufnehmbar wären. Darüber hinaus wäre es auch sinnvoll, Auswertungen analog der Verfahren der Stiftung Warentest in ihren Anwendungsmöglichkeiten für die Weiterbildung zu überprüfen.

Nach umfangreichen Vorarbeiten und Abstimmungsprozessen wird inzwischen im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission das Projekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ durchgeführt. In diesem Verbundprojekt, an dem sich alle Länder beteiligen und das weitgehend vom BMBF finanziert wird, soll ein Referenzmodell für eine bundesweite und einrichtungsübergreifende Qualitätstestierung entwickelt werden, in welches bereits bestehende Ansätze der Qualitätssicherung integriert werden sollen.³

Ziel ist eine allgemein akzeptierte erwachsenenbildungsspezifische Qualitätsentwicklung und -testierung von Weiterbildungsorganisationen, die Vergleichbarkeit und Transparenz für die Nutzer von Weiterbildungsleistungen sicherstellt. Eine entsprechende Beratung und Unterstützung soll auf diesem Wege für die Weiterbildungseinrichtungen bereitgestellt werden. Das Projekt dient der Strukturbildung, d. h., die Qualitätsentwicklung soll nach Projektende in den Ländern verankert und mit Unterstützung der Länder fortgesetzt werden.

Konkret geht es um die Erarbeitung von Kernelementen und Themen einer Qualitätsentwicklung sowie um die Entwicklung einer Kriterienliste für die qualitative Beurteilung von Weiterbildungseinrichtungen unter dem Gesichtspunkt des Verbraucherschutzes. Das Konzept soll selbstgesteuerte Organisationsentwicklung und externe Testierungen umfassen. Der länderspezifische Bedarf wird dabei besonders berücksichtigt. Die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit auf der einen und die Offenheit gegenüber Trägern und länderspezifischen Besonderheiten auf der anderen Seite werden in eine angemessene Balance gebracht.

Interne Evaluation der Modellentwicklung und systembezogene wissenschaftliche Begleitung unterstützen das Vorhaben. Gutachter und Berater werden ausgebildet und in ihrer Praxis supervidiert. Eine zentrale Instanz und regionale Testierungsagenturen sollen eingerichtet werden. Über Workshops, Tagungen und Konferenzen sollen Weiterbildungsnetzwerke initiiert werden. Die Akzeptanz des Qualitätsmodells soll bei den fachlichen und politischen Akteuren aus Bund, Ländern, kommunalen Gebietskörperschaften sowie Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung gefördert werden.

Vorab werden auf der Grundlage der bestehenden Qualitätssicherungsmodelle und -verfahren in Ländern, Bund und EU sowie der träger- und länderbezogenen Rahmenbedingungen die Voraussetzungen, Strukturen und Umsetzungsmöglichkeiten eines bundesweit einsetzbaren lernerorientierten Qualitätsmodells in der Weiterbildung geprüft. Hierzu sollen unterschiedliche Testierungsmodelle in Deutschland und im Ausland bewertet, ein geeignetes Referenzmodell entwickelt, der länderbezogene Bedarf festgestellt, geeignete Umsetzungsstrategien in den Ländern erarbeitet und länderübergreifende Länderagenturen mit ihren Aufgaben konzipiert werden. Die Ergebnisse werden in einer Expertenkonferenz unter Beteiligung der Weiterbildungspolitik, der Weiterbildungsträger und der Wissenschaft diskutiert. Diese Ergebnisse sollen dann in das Referenzmodell für eine dreijährige Erprobungsphase einfließen.

In der Prüfphase sollen die Testierungsphasen und die notwendigen Supportstrukturen im Hinblick auf eine nachhaltige Verstetigung optimiert werden. Dies setzt eine systematische Qualifizierung von potenziellen Beratern und Gutachtern sowie eine systematische wissenschaftliche Begleitung voraus. Danach folgt eine dreijährige Durchführungsphase.

Ausblick

Im Kontext strukturbildender Positionierungen ist insgesamt in den Ländern eine zielorientierte, aber ergebnisoffene Orientierung auf Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätstestierung von Bildungseinrichtungen festzustellen. Der Trend geht hin zu systematisierten, vergleichbaren Kernelementen eines zentralen Referenzmodells mit länderspezifischen Ausprägungen, in das ISO und EFQM mit eingehen können. Vorstellbar wäre in diesem Zusammenhang eine länderübergreifende Agentur – ähnlich dem Akkreditierungsrat bei Bachelor- und Masterstudiengängen – und länderspezifische Testierungsagenturen für die konkrete Administration von Qualitätstestierungen. Länderübergreifend ist im gesamten Bildungsbereich die zunehmende Tendenz festzustellen, zu vergleichbaren Standards und Überprüfungen von Bildungsleistungen zu kommen. In Anbetracht dieser Gemeinsamkeiten bei der Standardsicherung sollen unterschiedliche Verfahrensweisen und jeweils spezifische Rahmenbedingungen in der konkreten Ländertestierung weiterhin möglich bleiben.

Über die Qualitätstestierung hinaus werden von den Ländern im Kontext der allgemeinen Weiterbildungsförderung und hier insbesondere im Rahmen der Professionalisierung über Fortbildungen und Modellprojekte Supportstrukturen bereitgestellt und entsprechende Leistungen erbracht. Generell ist in den Ländern die Tendenz zu beobachten, über notwendige Inputinvestitionen

hinaus verstärkt Outputevaluierungen vorzunehmen und diese auch zu dokumentieren.

In den Ländern besteht auch ein Interesse, einen produktiven Wettbewerb im Sinne von Qualitätssteigerung bei den Bildungseinrichtungen zu unterstützen, z. B. über spezifische leistungs- und belastungsbezogene Parameter in der Mittelverteilung sowie über die Auslobung von Weiterbildungspreisen. Eingedenk einer derartigen Benchmarking-Orientierung soll das Grundprinzip einer pluralistischen Weiterbildungslandschaft in den Ländern erhalten bleiben, wobei verstärkt auch an die Notwendigkeit der Weiterbildungsanstrengungen der öffentlichen Hände und der Betriebe selbst appelliert wird.

Diese Entwicklungen verlaufen in den Ländern in enger Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Landesorganisationen der Weiterbildung. Das betrifft sowohl die Beratungen innerhalb von Landesbeiräten und ähnlichen Institutionen als auch die Vorstellungen zur Beteiligung der Landesorganisation an den Konzepten und ihrer Durchführung selbst.

Die Qualitätsentwicklung, -sicherung und -testierung in der Weiterbildung erfolgt auch im Kontext mit den entsprechenden Verfahren innerhalb der anderen Bildungsbereiche wie Schule und Hochschule. Neuere Konzeptionen orientieren sich insbesondere an Akkreditierungsverfahren und Mittelverteilungssystemen an den Hochschulen, allerdings in der spezifischen Ausprägung für die Weiterbildung. Überprüfungen von tatsächlichen Lernerfolgen, wie z. B. die ländervergleichende Studie PISA im Schulbereich, werden in der Weiterbildung gegenwärtig noch nicht angedacht.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Bedeutung der Qualität und die Notwendigkeit der Qualitätstestierung von Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens zugenommen haben und baldmöglichst konsensorientiert auch ordnungspolitisch einer Umsetzung bedürfen.

Angesichts zunehmender staatlicher Deregulierung, des Abbaus staatlicher Bürokratisierung und wachsender Selbstständigkeit der Weiterbildungseinrichtungen kommt auf diese eine höhere Selbstverantwortung zu. Diese Tendenz wird durch die wachsende Nachfrageorientierung auf dem Weiterbildungsmarkt und die damit verbundene Orientierungsfunktion von Testaten verstärkt. Auch im Zusammenhang mit Lernzeit- und Bildungskonten bzw. Gutscheinsystemen (z. B. bei der geplanten Reform der Weiterbildung von Migrant/innen) können Qualitätstestierungen eine für die Kundensouveränität entscheidende Steuerungsfunktion einnehmen. Das gilt insbesondere für modularisierte Bildungs-

prozesse und Weiterbildungssysteme, für die Testate von Einrichtungen bzw. die Zertifikate über absolvierte Maßnahmen. Portfolio-Ansätze lassen Informationen über die Lernorte und -prozesse sowie die daraus resultierenden Verwertungsmöglichkeiten und Berechtigungen zurückfließen.

Die Perspektive von Qualitätstestaten in der Weiterbildung liegt also in den Dimensionen eines nutzerbezogenen Qualitätschecks, eines einrichtungsbezogenen Qualitätsmanagements sowie einer systembezogenen Akkreditierung von Weiterbildungsstrukturen. Ein derartiges Modell kann nur korporativ funktionieren. Es bedarf der Zielvereinbarungen mit den Weiterbildungsverbänden, der bildungspolitischen Akzeptanz und ordnungspolitischen Legitimation sowie der Wertschätzung der Abnehmer des Weiterbildungsausgangs und der Abdeckung der Verwertungsinteressen der Teilnehmenden. Wenngleich ein deutschlandbezogenes Testierungssystem die vorherrschende und notwendigerweise zu überwindende Unübersichtlichkeit einer pluralen Weiterbildungslandschaft zunächst aufheben könnte, kann ein derartiges System langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn es auch in ein vergleichbares europäisches System eingebettet ist (vgl. Krug 2001).

Anmerkungen

- 1 Das gilt insbesondere für den Deutschen Volkshochschul-Verband, die Gewerkschaften, Arbeit und Leben, die Evangelische Erwachsenenbildung, die Katholische Erwachsenenbildung, die ländliche Erwachsenenbildung und das Bildungswerk des Deutschen Sportbundes.
- 2 Im Einzelnen waren dies: der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, die Deutsche Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Deutsche Volkshochschul-Verband und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.
- 3 Unter der Koordination von Rheinland-Pfalz hat Schleswig-Holstein die Federführung bei diesem Verbundprojekt übernommen. Im gleichen Rahmen findet unter der Leitung des Saarlandes ein weiteres qualitätsorientiertes Verbundprojekt zum Aufgabenbereich der Zertifizierung und Dokumentation in einem Weiterbildungspass statt.

Literatur

Bayer, M. (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Literaturrecherche und Texte. Frankfurt/M. (Reihe Berufliche Bildung & Weiterbildung, Bd. 1)

Krug, P. (1997): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – eine korporative Aufgabe. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 51-61

Krug, P. (2001): Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Report 47: Weiterbildungspolitik. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld, S. 27-37

Plädoyer für eine umfassende Qualitätspolitik

Der folgende Beitrag nähert sich dem Thema Qualitätssicherung aus einer spezifischen Sichtweise: Im Vordergrund einer auf die Weiterbildung ausgerichteten Qualitätspolitik muss das Ziel stehen, die Qualität der Weiterbildung und ihrer Angebote umfassend zu gewährleisten. Ihre verschiedenen Facetten sind in optimaler Weise für die Teilnehmer transparent und kalkulierbar zu machen.

Zunächst wird die aus unserer Sicht unbefriedigende Ausgangslage kurz skizziert. Daran anschließend werden die Positionen der GEW zur Qualitätssicherung vertieft. Dabei liegen die besonderen Schwerpunkte auf den Beschäftigungsbedingungen als Qualitätsfaktor und auf der nach dem SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung.

Ausgangslage

Da die einschlägige Problematik der gesamten politischen, finanziellen, institutionellen und personellen, pädagogisch-didaktischen Dimension der Qualität von Weiterbildungsangeboten bis hin zu ihrer Effektivität im Sinne einer nachhaltigen Verwertbarkeit vielfach beschrieben ist, genügen zur Bestandsaufnahme ein paar wenige Schlaglichter:

1. In der Weiterbildung gibt es keinerlei qualitative Voraussetzungen für die Eröffnung von Weiterbildungseinrichtungen bzw. zum Angebot von Veranstaltungen. Qualitätsstandards werden allenfalls – und dies äußerst niedrigschwellig und meist unverbindlich – dann relevant, wenn es um die Förderung durch öffentliche Mittel geht.
2. Die extreme Heterogenität und Unübersichtlichkeit der Trägerlandschaft und der Angebote führt zu Orientierungsproblemen. Eine individuelle Beurteilung der Qualität der einzelnen Maßnahmen durch die potenziellen Teilnehmer/innen ist schier unmöglich. Dies wird noch durch die Tatsache verschärft, dass es bisher kein System einer träger-unabhängigen und professionellen Weiterbildungsberatung gibt.
3. Die Finanzierung der Weiterbildung ist zum einen ungesichert und starken Schwankungen ausgesetzt, zum anderen ist sie höchst unterschiedlich geregelt: Je nach Träger, Bundesland, Kommune und sonstigen Fi-

nanzierungsquellen fallen die individuellen Kosten für die Teilnehmer/innen durch Gebühren extrem unterschiedlich aus. Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Qualität und Kosten, also das Preis-Leistungs-Verhältnis, ist in der Regel nicht erkennbar. Auch hier tapen die Teilnehmer/innen im Dunkeln – sieht man einmal von den ungleichen Chancen und der sozialen Selektivität als Folgen eines solchen Finanzierungssystems ab.

4. Eine große Zahl der Weiterbildungsanbieter verfolgt kommerzielle Interessen und ist daher an der Erzielung möglichst hoher Gewinne interessiert, gegebenenfalls auch auf Kosten der Qualität und insbesondere der Bezahlung und des Status des Personals. Nicht selten führt das zu erheblichen Missverhältnissen zwischen Preis und Leistung. Diese Tatsache steht in eklatantem Widerspruch zu dem – für andere Bildungsbereiche unumstrittenen – Postulat, dass die Weiterbildung ein öffentliches Gut und demzufolge auch für sie öffentliche Verantwortung wahrzunehmen ist. Diese Tendenz wird durch die Förderpraxis der Bundesanstalt für Arbeit noch verschärft. Sie ist gehalten, bei der Vergabe von Bildungsmaßnahmen in hohem Maße Kostengesichtspunkte zu berücksichtigen – in der Praxis häufig zu Lasten der Angebotsqualität und insbesondere der Bedingungen der in der Weiterbildungseinrichtung Beschäftigten.
5. Ein gravierender Qualitätsmangel ergibt sich daraus, dass der Weiterbildungsbereich mit einem äußerst geringen Grad an Professionalisierung, d. h. mit sehr wenig hauptberuflich und einschlägig ausgebildeten Beschäftigten auskommen muss. Dies schlägt sich vor allem in der Dominanz prekärer Beschäftigungsverhältnisse nieder: Ca. 90% des Unterrichtsangebots waren von Honorarlehrkräften bestritten. Der größere Teil von ihnen muss seinen Lebensunterhalt inzwischen ausschließlich von den entsprechenden Einkünften bestreiten, übt diese Tätigkeit also nicht mehr – wie früher – überwiegend „nebenberuflich“ aus. Eine große Zahl der als selbstständig geltenden Lehrkräfte befindet sich in einer materiell desolaten und ungesicherten Lage, ist also – trotz meist ähnlicher akademischer Ausbildung – wesentlich schlechter gestellt als die Lehrkräfte an Schulen. Auch wenn hier kein Automatismus zwischen Beschäftigtenstatus bzw. guter Bezahlung und Qualität der pädagogischen Arbeit behauptet werden soll, so besteht doch zwischen beiden Faktoren ein enger Zusammenhang: Defizite in der Qualität des Lehrangebots in der Weiterbildung sind auch auf die schlechten Beschäftigungsbedingungen, die fehlende Kontinuität im Personalbestand, die mangelnde Qualifizierung etc. zurückzuführen. Wenn wir uns als Gewerkschaft für eine Verbesserung der Be-

schäftigungsbedingungen in der Weiterbildung einsetzen, so tun wir dies daher einerseits wegen der Verpflichtung zur Interessenvertretung für unsere Mitglieder, andererseits aber auch aus dem bildungs- und gesellschaftspolitischen Interesse an einer Qualitätsverbesserung in der Weiterbildung.

Insgesamt sind in der Weiterbildung erhebliche Qualitätsunterschiede festzustellen; faktisch besteht eine Schere zwischen einer hohen Qualitätsanfälligkeit, konkret: einer Vielzahl von schwarzen Schafen, auf der einen Seite und andererseits einer – und dies muss bei aller Kritik auch erwähnt werden – qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit und einer Vielzahl von Innovationen. Dabei ist der Negativsaldo durch die boomhafte Qualifizierungsoffensive in den neuen Ländern unmittelbar nach der Wende angestiegen: Hier wurden häufig öffentliche Mittel verschwendet und Teilnehmer/innen frustriert. Unter anderem diese Entwicklung hat aber auch zu einem erhöhten Qualitätsbewusstsein und zu einer Vielzahl von Bemühungen geführt, auch für die Weiterbildung ein akzeptables Qualitätssicherungssystem zu etablieren.

Trotzdem muss zur Ausgangslage zusammenfassend festgestellt werden: Das Fehlen eines umfassenden Qualitätssicherungssystems in der Weiterbildung stellt – verglichen mit anderen Bildungsbereichen, in denen Qualitätssicherung institutionell, ordnungspolitisch und finanziell selbstverständlich ist und ein Verzicht darauf undenkbar wäre – eine ungeheuerliche Tatsache dar, die einen überfälligen Reformbedarf begründet.

Im bildungspolitischen Gesamtkontext und angesichts des realen Bedarfs an Qualitätssicherung in der Weiterbildung sind das gestiegene Qualitätsbewusstsein sowie die Tatsache, dass es inzwischen ein breites Spektrum von Qualitätssicherungskonzepten gibt, zwar als erste Schritte in die richtige Richtung zu bewerten, aber sie reichen bei weitem nicht aus. Es bedarf des großen Reformschritts, der durch das zähe Basteln an immer neuen Varianten von Qualitätssicherung nicht ersetzt werden kann. So positiv einzelne Ansätze sind – wie etwa die von der Bund-Länder-Kommission favorisierte „Lernerorientierte Qualitätstestierung“ oder die verschiedenen einschlägigen Initiativen des DIE –, Qualitätssicherung darf nicht länger im Stadium der Pilotprojekte und des Ausprobierens verharren. Sie darf nicht länger Opfer parteipolitisch zuordenbarer widerstrebender Vorstellungen inner- und außerhalb des zuständigen Ministeriums bleiben. Das Herumexperimentieren geht auf Kosten der Teilnehmer/innen, die nach wie vor mit tendenziell unsicherem Ausgang viel persönliches Engagement und Geld in Weiterbildung investieren – und es ist auch ökonomisch nicht vertretbar.

Was ist zu fordern?

Der Markt kann nach unserer Auffassung die Qualität in der Weiterbildung nicht garantieren, und Verbraucherschutz allein – so wichtig dieser gerade in dem deregulierten Bereich der Weiterbildung ist – reicht für die Qualitätssicherung nicht aus. Aus gesellschaftspolitischer Grundüberzeugung, die sich vereinfacht auf das vielzitierte und richtige Postulat der chancengleichen Teilhabe an Bildung fokussieren lässt, halten wir als GEW die öffentliche Verantwortung für alle Bildungsbereiche, so auch für die Weiterbildung, für einen Grundpfeiler unseres Gesellschaftssystems. Diese Forderung nach mehr öffentlicher Verantwortung ist nicht mit Verstaatlichung, also staatlichen Qualitätsvorgaben und bürokratischer Kontrolle etwa nach dem Modell der Schulaufsicht, gleichzusetzen. Für die Qualitätssicherung sind vielmehr Staat, Weiterbildungsträger, gesellschaftliche Gruppen und Arbeitnehmer gemeinsam verantwortlich. Der Staat sollte aber die Rahmenbedingungen und Standards für die Weiterbildung generell (für Zugang, Finanzierung, Professionalität und auch für die Qualität) setzen. Dafür muss es aus Sicht der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gesetzliche Regelungen geben, die die föderale Zuständigkeit, die in den Weiterbildungsgesetzen der Länder¹ umgesetzt wird, durch ein Bundesrahmengesetz für die gesamte Weiterbildung flankieren. Das Grundgesetz hat dem Bund eine Regelungskompetenz für die gesamte Weiterbildung nicht übertragen, aber gerade die geschilderten Qualitätsprobleme begründen die Notwendigkeit einer solchen deutschlandweiten Zuständigkeit des Bundes für den gesamten Weiterbildungsbereich. Wir halten eine entsprechende Grundgesetzänderung, also die Einführung einer Rahmenkompetenz des Bundes für die gesamte Weiterbildung (analog für die Hochschulen), für eine folgerichtige Forderung.

Solange und soweit dies nicht realisierbar ist, müssen aber auch kurzfristige Lösungswege angegangen werden. Deshalb haben die Gewerkschaften GEW, ver.di und IG Metall mit ihren „Vorschlägen für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung“ vom Februar 2000 ein Bundesgesetz zumindest für die berufliche Weiterbildung gefordert, das auch ein Verfahren für die Qualitätssicherung vorsehen müsste.

Wie auch immer die gesetzlichen Regelungen aussehen werden: Wir brauchen dringend Mindeststandards für die Qualitätsfaktoren, die institutionellen und professionsbezogenen Formen der Qualitätssicherung. Die Qualitätssicherung und -kontrolle muss auf der Grundlage dieser gesetzlichen Vorgaben als öffentliche Aufgabe im Zusammenspiel von Staat, Trägern, regionalen Akteuren, Teilnehmern und Wissenschaft durchgeführt werden.

Die Qualitätsfaktoren müssen sowohl die Input- als auch die Outputfaktoren umfassen: Den derzeitigen Trend, ausschließlich auf den Output, also den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme zu setzen und diesen – wie im Bereich der beruflichen Weiterbildung – auf die kurzfristige Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zu verkürzen, halten wir für eine problematische Entwicklung. Die Inputfaktoren (s. u.) bedingen in hohem Maße auch den Erfolg eines Bildungsangebots. Und zum „Erfolg“ der Weiterbildungsteilnahme – dies ist gerade in Hinblick auf die nach SGB III von der Bundesanstalt für Arbeit geförderte und vor allem von privaten Bildungsträgern durchgeführte berufliche Weiterbildung zu betonen – gehören nach meiner Auffassung ebenso der Bildungs- und der nachhaltige Integrationserfolg, ggf. auch die soziale Brückenfunktion einer Bildungsmaßnahme. Es wird daher – auch im Kontext der aktuellen Debatte um eine Reform der Bundesanstalt für Arbeit – darauf ankommen, in diesem großen, mit 7 Mrd. € jährlich (einschließlich der ca. 4 Mrd. € Unterhaltsleistungen an die Teilnehmer) auch finanziell erheblich zu Buche schlagenden Segment der Weiterbildung auf die Qualitätssicherung wesentlich mehr Gewicht zu legen und dabei einen weiter gefassten Qualitätsbegriff zu Grunde zu legen.

Ich will im Folgenden auch unsere Vorstellungen und Forderungen zum in der Weiterbildung beschäftigten Personal konkretisieren: Seine fachlichen und erwachsenenpädagogischen Kompetenzen, seine Weiterbildungserfahrungen, seine Qualifizierung und nicht zuletzt seine Arbeitsbedingungen sind wesentliche Qualitätsfaktoren. Dabei haben wir als GEW nie die Forderung vertreten, dass alle in der Weiterbildung Beschäftigten hauptberuflich angestellt sein müssten. Dies wäre angesichts der Bedarfe in der Weiterbildung (z. B. nach weniger nachgefragten Kursen) und der realen Situation der Einrichtungen utopisch. Wir fordern allerdings einen erheblichen Zuwachs der regulären Beschäftigungsverhältnisse und eine deutliche Besserstellung der Honorarlehrkräfte (Bezahlung, soziale Absicherung etc.) (vgl. Herdt u. a. 2001). Zu den Inputfaktoren gehören natürlich auch Curricula, Ausstattung, Organisation u. a. Outputfaktoren. Sie sind in einer „Kurz-Checkliste“ (Gnahs 1997, S. 9) aufgeführt; dort werden u. a. der Prüfungs- oder Testerfolg, die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden, die Bewährung des Gelernten in der Praxis (aus Sicht der Teilnehmenden und aus Sicht der Vorgesetzten und Kollegen) sowie die gesellschaftliche Wirkung des Gelernten genannt.

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der in der aktuellen Debatte über die Qualitätssicherung in der Weiterbildung – und übrigens auch im Kontext der deutschen und europäischen Debatten über „lebenslanges Lernen“ – leider ein Schattendasein führt, ist die Notwendigkeit der Beratung. Wenn mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen die Forderung verbunden wird, dass der Einzel-

ne verstärkt Verantwortung für die Organisation und Durchführung dieser begleitenden Lernprozesse übernimmt, dann bedarf es auch begleitender Unterstützungssysteme, also einer kontinuierlichen Bildungs- und Berufsberatung, die nicht mit der Beendigung der ersten Bildungs- und Ausbildungsphasen aufhören darf. Notwendig ist der Ausbau einer trägerunabhängigen Weiterbildungsberatung, die – um auf unseren spezifischen Kontext zurückzukommen – über die verschiedenen Weiterbildungsangebote auch den Qualitätsvergleich herstellen und damit Transparenz ermöglichen muss.

Eine abschließende Bemerkung: Es mag überraschen, dass diese Forderungen unter der Gesamtüberschrift „Qualitätssicherung“ formuliert werden. Aber ich plädiere – wie eingangs angekündigt – ausdrücklich für einen umfassenden Qualitätsbegriff (statt einer Verengung auf verfahrenszentrierte Qualitätssicherungsmethoden). Jede Qualitätspolitik für die Weiterbildung muss sich am Anspruch der Teilnehmer und aller Zielgruppen auf die chancengleiche Teilhabe an Weiterbildungsangeboten orientieren. Weiterbildungseinrichtungen und -maßnahmen müssen umfassende Qualitätsstandards erfüllen. Dazu tragen neben den üblichen Qualitätssicherungsprozessen auch die Arbeitsbedingungen und der Status der Weiterbildungner/innen bei. Darüber hinaus ist eine gesetzlich verankerte Regelungskompetenz des Bundes im Bereich der Weiterbildung dringend vonnöten – ebenso wie ein interessenneutrales Beratungsangebot für alle Menschen, unabhängig von ihrer Qualifikation und ihrem Alter.

Anmerkung

- 1 Siehe dazu die Kriterien der Weiterbildungsgesetze der Länder – herausgegeben vom GEW-Hauptvorstand, Mai 1998.

Literatur

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1998): Kriterien für die Weiterbildungsgesetze der Länder. Frankfurt/M. (Broschüre)

Gnahn, D. (1997): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung – Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt/M.: GEW (Reihe Berufliche Bildung & Weiterbildung, Bd. 2)

Herdt, U. u. a. (2001): Selbstständig – aber sicher! Soziale Sicherung von Dozent/innen in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: GEW (Reihe Berufliche Bildung & Weiterbildung, Bd. 12)

Qualitätskriterien für berufliche Weiterbildung im Wettbewerb

Die Organisation der Industrie- und Handelskammern bezieht in der beruflichen Weiterbildung eine Doppelstellung. Zum einen führen die Industrie- und Handelskammern auf Basis des Berufsbildungsgesetzes von 1969 öffentlich-rechtliche Prüfungen durch und bieten ein breites Spektrum von Weiterbildungsangeboten an. Zum anderen sind sie Fürsprecher der deutschen Unternehmen in Bezug auf eine berufliche Weiterbildung, die sich an der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu orientieren hat.

Qualitätskriterien von Weiterbildung im beruflichen Kontext

Grundsätzlich muss sich jegliche Weiterbildung, die nicht Selbstzweck sein will, an Qualitätsmaßstäben orientieren. Zentrale Aufgabe der Weiterbildung im beruflichen Kontext muss sein, die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter sichern zu helfen. Daher müssen sich die Maßnahmen an den Herausforderungen der Arbeitswelt orientieren. Sie müssen geeignet sein, dem einzelnen Mitarbeiter die allumfassende berufliche Handlungskompetenz zu sichern, die er benötigt, um von den Unternehmen nachgefragt zu werden.

Dazu gehört zunächst, dass die Inhalte an den neuesten Strukturen und Techniken der Arbeitswelt ausgerichtet sind. Die Aktualisierung ist daher ein wichtiges Qualitätskriterium. Die Bedingungen in den Betrieben verlangen den Mitarbeitern heute zunehmend mehr als reines Fachwissen ab. Daher ist die Vermittlung von fachübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen ein weiteres Kriterium.

Zunehmendes Gewicht erfährt die Beurteilung einer Maßnahme nach ihrer Beendigung: Was hat sie dem einzelnen Teilnehmer gebracht? Hat sie zu einer Erhöhung seiner Kompetenz, zur Sicherung seines Arbeitsplatzes bzw. zur besseren Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben geführt? Auch wenn diese output-orientierte Qualitätssicherung noch immer schwer zu leisten ist, wird in Zukunft kein Weg an ihr vorbeigehen. Denn nur der erfolgreiche Transfer zählt in den Augen des Teilnehmers. Der allseits geforderte Wandel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung muss sich auch in der Qualitätsdiskussion vollziehen.

Um den Transfer in die Praxis voranzubringen, sind die Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung gehalten, ihre Angebote auf die jeweiligen Bedürfnisse der Nachfrager zuzuschneiden. Standardlösungen für alle und jeden verlieren daher an Wert. Dies gilt für alle Zielgruppen: Passgenaue Angebote sind sowohl für die Fach- und Führungskräfte als auch für die Arbeitslosen eine Orientierungsmarke. Daher sollten Qualifizierungsmaßnahmen Arbeitslose gezielt auf die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Neben der inhaltlichen Komponente ist die effiziente Durchführung von Maßnahmen eine wichtige Vorbedingung, um Weiterbildungsqualität zu sichern. Prozessorientierte Verfahren der Qualitätssicherung bieten sich hierfür an. Die aktualisierte ISO-Norm 9000:2000 ist auch für Weiterbildungseinrichtungen lesbarer geworden und vermag ihnen zu helfen, Planung und Ablauf so zu vollziehen, dass Fehler ausgeschlossen werden. Die „Certqua“ ist eine Serviceeinrichtung der deutschen Wirtschaft, sie bietet allen Bildungseinrichtungen ihre Unterstützung bei dem Aufbau eines Qualitätssicherungssystems an.

Die Reihe von Hilfsmitteln, welche die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen fördern und messen, wird durch Instrumente ergänzt, die vornehmlich für innerbetriebliche Maßnahmen genutzt werden. Dazu ist vor allem das Bildungscontrolling zu zählen, das besonders mit der populären Balanced Score Card an neuer Publizität gewonnen hat.

Qualitätselemente für den Weiterbildungsmarkt

Was für den Zuschnitt der Angebote gilt, ist zugleich die Zielvorgabe für den gesamten Markt der Weiterbildung. Die weitere Differenzierung von Maßnahmen erfordert einen Wettbewerb der Einrichtungen um die besten Lösungen. Vorgegebene Standards für alle können den Bedürfnissen von Unternehmen und Mitarbeitern nicht gerecht werden.

Soll ein solcher Markt auch für die Kunden – Teilnehmende wie Unternehmen – funktionieren, so muss er einen Überblick gewährleisten. Transparenz ist daher eine notwendige Bedingung für die Qualitätssicherung. Während man das in der Vergangenheit mit einer pauschalen Forderung zu beantworten gesucht hat, muss heute differenziert werden. Denn die Kunden, Unternehmen wie Erwerbstätige, suchen auf unterschiedliche Art und Weise nach Orientierung: Betriebe können eher auf bewährte Anbieter zurückgreifen, der einzelne Teilnehmer jedoch hat das Problem, sich auf dem riesigen Markt der Angebote und Einrichtungen zurechtzufinden, um das für ihn beste Angebot zu identifizieren. Transparenz erfordert hier erstens ein Mindestmaß an Information, zweitens den Zugang zu Information. Die

Weildungseinrichtungen müssen daher bestrebt sein, ein Maximum an Information so aufzubereiten, dass es leicht aufgenommen werden kann, und der Zugang zu solchen Informationen ist durch Supportstrukturen zu gewährleisten. Dazu gehören z. B. Beratungseinrichtungen oder Suchdatenbanken. Die Anzahl von Weiterbildungsdatenbanken im Internet hat in den letzten Jahren einen inflationären Zuwachs erfahren. Allein in Deutschland existieren derzeit über 70 solcher Informationssysteme. Doch noch werden sie nach den Angaben des Berichtssystems Weiterbildung nur von 6% der Interessierten genutzt.

Die Weiterbildungsberatung wird mit der Zunahme der Beteiligung eine strategische Rolle einzunehmen haben. Es reicht schon lange nicht mehr, Einrichtungen und Angebote unter Qualitätsgesichtspunkten einordnen zu können. Vielmehr muss die Beratung auch noch andere Bedürfnisse erfüllen, etwa die Analyse des Kompetenzbedarfs, die pädagogisch-didaktische Beratung für Einrichtungen und Dozenten oder die Entwicklung von Handreichungen wie beispielsweise Checklisten. Die Professionalisierung der Weiterbildungsberatung ist überfällig, besonders im Hinblick auf ein Mindestanforderungsprofil.

Auch andere Hilfestellungen sind derzeit in der Diskussion. So haben sich die Partner im Rahmen des Bündnisses für Arbeit 2001 auf die Prüfung der Idee von vergleichenden Bildungstests verpflichtet. Dies manifestiert sich in der breiten Forderung nach einer Stiftung Bildungstest, die auch vom BMBF gefördert werden soll. Konkret steht die Stiftung Warentest Pate, welche in den 1990er Jahren Dienstleistungstests auch in der Weiterbildung durchgeführt hat. Die Stiftung muss allerdings ihre Methodik verfeinern, um Qualität testen sowie praktische Hilfestellungen leisten zu können. Insbesondere bleibt unklar, wie sie das Volumen des bundesweiten Markts untersuchen und das Erfordernis der outputorientierten Qualitätsmessung befriedigen will.

Es zeigt sich, dass eine Vielfalt von Qualitätssicherungsmodellen genutzt wird. Die Instrumente sind allerdings unterschiedlicher Natur und lassen sich in mehrerer Hinsicht rubrizieren. Gemessen an der jeweiligen Verantwortung für die Qualität zeigt sich, dass alle Akteure Mittel nutzen können: der Einzelne, die Unternehmen, die Bildungseinrichtungen, Supportstrukturen, Träger- und Interessenverbände sowie der Staat. Dies birgt zwar die Gefahr, dass es zu einer Segmentierung und somit zur Unvergleichbarkeit von Qualitätssicherungsinstrumenten kommt. Doch zeigt dies gleichermaßen, dass der Markt der Weiterbildung in Deutschland Instrumente entwickelt hat, welche die Qualität insgesamt verbessern können. Zwar werden ein Referenzmodell für alle sowie ein nationales Modell gefordert, doch entbehrt das einer ausreichenden Begründung. Insbesondere die deutsche Tradition einer obrigkeitsstaatlichen Kontroll-

instanz – wie Schulaufsicht oder Verbraucherschutz – ist inzwischen in Frage gestellt worden. Dafür bewährt sich die Eigenverantwortung der Bildungseinrichtungen und des Marktes zusehends.

Mit der zukünftig wahrscheinlichen wie geforderten Internationalisierung des Weiterbildungsmarktes müssen allerdings frühzeitig Weichen für eine grenzüberschreitende Qualitätsdimension gestellt werden. Derzeit existiert nur ein Modell, das international genutzt wird – die ISO-Norm 9000:2000. Es weist allerdings den Vorteil auf, von Bildungseinrichtungen und Unternehmen gleichermaßen genutzt zu werden. Sein Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe führt zu einer flexiblen Handhabung.

Daneben hat die Europäische Kommission einen Prozess in Gang gesetzt, an dessen Ende europaweite Benchmarks stehen, an denen sich die Leistungsfähigkeit auch der Weiterbildungsstrukturen messen lässt. Ein Wettbewerb um die höchsten Ränge wird zwischen den EU-Mitgliedstaaten entbrennen.

Qualität durch Akkreditierung und Zertifizierung

Ein neuer Aspekt der Qualitätsdiskussion hat sich mit der breiten Debatte um die Akkreditierung in den Vordergrund gedrängt. Dies hat mehrere Ursachen: das freiwillige Zulassungsverfahren der neuen internationalen Hochschulstudiengänge auf Basis der Bologna-Erklärung von 1999, die von der EU angestoßene Forderung nach Zertifizierung aller Lernprozesse und somit mittelbar auch der Veranstalter sowie die Aufnahme der privatwirtschaftlichen Zertifizierung in die Neuordnung der IT-Weiterbildung in Deutschland.

Historischer Ugrund von Akkreditierung und Zertifizierung ist die Qualitätssicherung. Privatwirtschaftlich organisiert, hat sie in Nischenbereichen der beruflichen Bildung eine gewisse Rolle entfalten können. In Deutschland existiert mit der TGA (Trägergemeinschaft für Akkreditierung) ein geordneter Rahmen, der zukünftig vermutlich auch in der Weiterbildung eine größere Rolle spielen wird.

Bei der Forderung nach mehr Zertifizierung im Sinne eines Nachweises von Kompetenzen ist darauf zu achten, dass nicht alles und jedes einer Zertifizierung unterzogen werden muss. Dies gilt besonders für Kompetenzen, die man nicht durch formale Maßnahmen erworben hat. Eine Inflation von Nachweisen würde von den Unternehmen und Arbeitsmärkten nur bedingt angenommen, da sie zunächst nur theoretisch eine Erleichterung, in der Praxis aber eine Erschwernis darstellen könnten. Zertifizierung im Sinne von Zulassung ist also

eher konservativ zu nutzen und nur in besonders begründeten Ausnahmefällen sinnvoll. Denn sie verändert nicht nur bestehende und bewährte Strukturen der Weiterbildung in Deutschland, sondern führt auch bei Formen der Personalzertifizierung zu erheblichen Kosten für den Einzelnen sowie zum Aufbau von neuen administrativen Strukturen. Zudem könnte sie sich aber auch zu einer Marktzugangsbeschränkung entwickeln, welche einer besonders begründeten Rechtfertigung bedarf.

Ähnliches gilt auch für Gütesiegel, die trotz gleichen Namens unterschiedlichen Status haben können: Entweder werden sie qua staatlicher Autorität verliehen oder aber sie dienen als Qualitätsmarke durch Vernetzung von gleichberechtigten Akteuren (z. B. Wuppertaler Kreis e. V.). So wünschenswert die Bindung einer Vergabe von öffentlichen Geldern an Qualitätskriterien ist, so sehr besteht die Gefahr, dass sich intime und damit wenig transparente Gemeinschaften zwischen Geldgeber und Begünstigtem ausbilden. Qualitätsstandards könnten dann gebogen werden, um spezifische antragstellende Weiterbildungseinrichtungen fördern zu können.

Qualität des Diskurses zwischen den Akteuren

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wege zu mehr Qualität ist auch der Wettbewerb zwischen den Systemen geboten. Träger- und Interessenverbände spielen hier eine große Rolle, da es ihnen obliegt, die verschiedenen Instrumente und Verfahren einzusetzen und auf ihre Tauglichkeit zu prüfen. Ein Dialog zwischen ihnen ist unabdingbar, um die Qualitätsdiskussion weiterzuführen. Innerministerielle oder akademische Analysen alleine sind ungeeignet, die Qualitätsdebatte zu entscheiden. Die einsame Vorgabe von ubiquitären Qualitätsstandards, sei es von europäischer, nationaler, regionaler oder kommunaler Ebene, wird dem komplexen Prozess einer Qualitätssteigerung in der Weiterbildung nicht gerecht.

Die Träger wie ihre Verbände selbst tragen eine große Verantwortung für die Qualität ihrer Maßnahmen. Sie sind ihren Kunden gegenüber verpflichtet, auf die höchsten Qualitätsmaßstäbe zu achten, und das nicht nur, weil sich der Nachweis gut für das Marketing der eigenen Veranstaltungen nutzen lässt. Dieser Verantwortung stellt sich auch die IHK-Organisation mit ihren Qualitätsstandards, die sie für die unterschiedlichen Bereiche ihrer Weiterbildungsarbeit formuliert hat. Darüber hinaus versucht sie für den gesamten Markt Hilfestellungen zu leisten. Das tun die IHKs und der DIHK zusammen mit anderen Wirtschaftsverbänden beispielsweise durch das Weiterbildungs-Informations-System (WIS) sowie die Certqua, den ISO-Zertifizierer von Bildungseinrichtungen.

Qualitätsmanagement als Verbandsstrategie

Beispiel: Bayerischer Volkshochschulverband

Wurzeln des Projekts

Ausgangspunkt für die bayerischen Volkshochschulen auf dem Weg zum systematischen Qualitätsmanagement war die Planung und Implementierung der integrierten Marketingkonzeption des Bayerischen Volkshochschulverbandes (bvV) (vgl. Lößl 2000). In dieser Konzeption war die Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrags nach dem bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetz von 1974 durch konsequente Kunden- und Teilnehmerorientierung angelegt worden.

Mit dem Marketing-Konzept entwickelte der bvV landesweit gültige, langfristige Ziele und Strategien. Die Volkshochschulen werden durch die Einführung eines ganzheitlich angelegten Qualitätsmanagementsystems (QMS) gleichzeitig mit einem Marketing-Werkzeug ausgestattet, das es ihnen ermöglicht, für die eigene, lokal agierende Einrichtung – neben der Verwendung von programmbereichsbezogenen Qualitäts-Tools – eine Vision, ein Leitbild und langfristige Ziele zu formulieren und zu realisieren.

Steuerung und Dynamik

Dem Qualitätsmanagementsystem kommt eine herausgehobene Rolle zu: Zum einen, weil aktuelle und potenzielle Kunden die Qualität des VHS-Angebots als das bei weitem wichtigste Kriterium für die Teilnahme nennen,¹ zum anderen, weil die Entscheidung für die Konzeption der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) als Rahmen für das bayerische Qualitätsmanagementsystem getroffen wurde. Dieses Modell und seine Instrumente beziehen alle Bereiche der Führung und Organisation einer Einrichtung ein. Damit ist das auf dem EFQM-Verfahren aufbauende Qualitätsmanagement ein Steuerungsinstrument für die ganze Organisation und hat eine emanzipierende Wirkung für die Planung und Steuerung der gesamten Volkshochschule.

Das von der EFQM entwickelte Qualitätsmodell und die darauf basierende Selbstbewertung verknüpfen einen systematischen Kriterienkatalog zur

Erfassung der Aktivitäten einer Organisation mit der Anleitung zur systematischen Analyse der Zielerreichung. Dadurch wird das Modell dem Ziel gerecht, den scheinbaren Widerspruch zwischen verbindlichen Standards und der Förderung von Weiterentwicklung, also der Dynamik des Systems, aufzulösen. „Aus Kundensicht betrachtet, erscheint ein ‚dauerdynamisches System‘, das keine wenn auch nur vorübergehend gültigen, verlässlichen inhaltlichen Qualitätsaussagen macht, wenig attraktiv, da die genannte ‚Dauerdynamik‘ von extern bzgl. des Kundennutzens nicht einzuschätzen und zu bewerten ist. Die Auflösung zwischen den Extremen des ‚dauerdynamischen Systems‘ und dem Rückzug auf den Weg der ‚zementierten Standards‘ wird in einem Terrassenmodell gesehen. Die jeweils erreichte Stufe hat ein neues, besseres Qualitätsniveau gegenüber der letzten, reizt daher auch zum Erklimmen der jeweils nächsten Stufe, lädt aber auch ein zum zeitlich begrenzten Verweilen. Die Kundenseite wird durch die Bewertung der gerade gültigen Standards deutlich machen, ob und wie lange diese als ausreichend angesehen werden. Das Kunden- oder Teilnehmer-Feedback legt quasi das Verfallsdatum eines Standards fest“ (Lößl/Lang 2001, S. 48).

Vielfalt und Modularität

Eine wesentliche Quelle der Akzeptanz des bayerischen Qualitätsmanagementsystems bei den Volkshochschulen dürfte in der Vielfalt der Konzeption und insbesondere in der Berücksichtigung, Verstärkung und Weiterentwicklung von vorhandenen Elementen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bei den einzelnen Einrichtungen sein. Dies gilt sowohl für die einzelne Volkshochschule als auch für die übergreifende Verbandsarbeit. Jeder Einrichtung ist es möglich, mit dem Qualitätsmanagementsystem nach EFQM zu arbeiten, indem sie vorhandene Bausteine mit neuen kombiniert und die Gesamtsteuerung nach dem Leitfaden der EFQM vornimmt. Das EFQM-Programm „Levels of Excellence“² bildet die verschiedenen Bedürfnisse und Ausgangsvoraussetzungen von Volkshochschulen in Bezug auf das Qualitätsmanagement hervorragend ab. Denn viele wünschen sich einfache, praxisnahe erste Schritte auf dem Weg in ein umfassendes QMS, während gut entwickelte Einrichtungen speziell auf ihre Situation zugeschnittene Tools und relativ rasch ein die ganze Einrichtung umspannendes Gesamtsystem brauchen. Für den Landesverband ergibt sich hieraus einerseits die schier unerfüllbare Rolle des tausendarmigen Buddhas, der jedem das gibt, was er braucht. Andererseits stellen Variabilität und Anerkennung des bisher Geleisteten die notwendige Basis für eine flächendeckende Akzeptanz des Gesamtsystems dar. Die „general membership“, die Mitgliedschaft des bvv und aller ihm zugehörigen Einrichtungen bei der EFQM, ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einem stimmigen Qualitätsmanagement. Der Verband kann durch diese Mit-

gliedschaft die europaweit und branchenübergreifend gewonnenen Erfahrungen der in der EFQM zusammengeschlossenen Mitgliedsunternehmen nutzen und seinen Einrichtungen zugänglich machen.

Die Variationsbreite der Konzeption kommt auch bei der Frage der internen wie der externen Bewertung zum Ausdruck. Bereits die Selbstbewertung, die ohne die Einschaltung einer neutralen Person von außen durchführbar ist, birgt ausreichende Möglichkeiten zur Fortentwicklung einer Organisation über einen langen Zeitraum hinweg. Das langfristige Ziel einer einzelnen Einrichtung könnte dabei beispielsweise die Bewerbung um den nationalen Ludwig-Erhard-Preis sein. In der Auffassung des bvv stellt jedoch genau der Bereich zwischen diesen beiden Polen das bei weitem interessanteste Aktionsfeld dar. Gegenüber branchenfremden Vergleichen oder nicht offen geführten brancheninternen Wettbewerben ist das verbandsinterne Benchmarking eine attraktive dritte Lösung. Die Assessoren aus den eigenen Einrichtungen, die nach offiziellen Richtlinien der EFQM ausgebildet sind, bringen die ideale Mischung aus Insiderwissen und Neutralität in das Verfahren ein. Es wird sich in der Phase der Verbreitung erweisen müssen, inwieweit sich dieses Potenzial nutzen lässt, ohne allzu schnell dem Verdacht der Beliebigkeit ausgesetzt zu werden.

Strukturen und Prozesse

Der Endzustand des bayerischen Qualitätsmanagementsystems sieht vor, dass den Volkshochschulen für ihre systematische Selbstbewertung ein spezieller VHS-Leitfaden nach EFQM³ als Rahmengerüst zur Verfügung steht. Die wesentliche Funktion des Verbandes hierbei ist es, sicherzustellen, dass alle wichtigen Belange in diesen Leitfaden eingearbeitet werden, von einer allzu starken Spezialisierung jedoch Abstand genommen wird. Weiterer Bestandteil des QMS wird eine Sammlung von allgemeinen Qualitätsmanagement-Tools sein, welche einen *programmbereichsübergreifenden* Charakter haben. Schließlich werden diese beiden Teile durch programmbereichsspezifische Tool-Sammlungen für die Bereiche Sprachen, Gesundheit, Beruf, Kultur und Gesellschaft ergänzt. Dadurch wird der Übergang von der Selbstbewertung zum systematischen Qualitätsmanagement für die einzelne Einrichtung erleichtert. Die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Einstiegs wird insbesondere durch die Tool-Sammlungen für die fünf Programmbereiche gewährleistet. In jedem Fall können die Volkshochschulen individuell wählen, ob sie – je nach Stärken, Potenzialen, eigener politischer Schwerpunktsetzung und Absicht der lokalen Träger – mit einem oder mehreren Programmbereichen pragmatisch in das QMS einsteigen wollen. Die andere Möglichkeit ist, systemisch vorzugehen und den Leitfaden unter Hinzuziehung verschiedener Tools in einem selbst zu bestimmenden Umfang anzuwenden.

Die Implementierung

Der Gesamtprozess der verbandsweiten Einführung von QMS ist ein mittelfristig angelegtes Projekt. Bei der Sammlung der programmereichsübergreifenden und der programmereichsspezifischen Tools wirken die ausgewiesenen Fachleute aus den Volkshochschulen des Verbandes aktiv mit. Somit ist gewährleistet, dass die best practice im Verband sowie die Qualitätsstandards, die verbandsintern für das Kernangebot verbindlich gelten, allen Volkshochschulen zugänglich gemacht werden. Nach der Erstellung des VHS-Leitfadens gemäß EFQM und nach Abschluss der Pilotphase, in der 14 Volkshochschulen den betreuten Einstieg in die EFQM-Konzeption erfolgreich gemeistert haben, wird in den Jahren 2003 bis 2004 die flächendeckende Implementierung durchgeführt werden.

Als unabdingbar für gute Erfolgsaussichten stellte sich sowohl in der Gesamtsteuerung als auch in der Implementierung an den Volkshochschulen die Einschaltung einer EFQM-kundigen Unternehmensberatung heraus. Spätestens hier wird im Verbund wie in der einzelnen Einrichtung die Notwendigkeit zur Schwerpunktbildung beim Einsatz der Ressourcen und Potenziale unübersehbar. Damit werden die Vorteile des gemeinsamen Vorgehens auf der Verbandsebene für die einzelnen Mitglieder praktisch spürbar. Ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor des Projekts ist die offene und inhaltlich umfassende Kommunikation sowohl der Mitglieder untereinander als auch die zwischen Verband und Mitgliedern.

Legitimation und Motivation

Viele Volkshochschulen arbeiten bereits auf vielerlei Feldern mit teils einfachen, teils ausgefeilten Instrumenten des nun im Aufbau befindlichen Qualitätsmanagementsystems. Sie bezeichnen dies jedoch nicht so und gehen auch selten systematisch vor. Gerade die Chance der landesweiten Abstimmung lässt in den Volkshochschulen Optimismus und Motivation wachsen, dass die Bündelung, Abrundung, Ergänzung und Systematisierung der vorhandenen Arbeiten zur Qualitätsentwicklung und zur Qualitätssicherung mit dem nötigen Support leistbar ist.

Die beste Motivation erhalten Mitarbeiter/innen durch spürbare Kundenzufriedenheit. Mit einem systematischen Qualitätsmanagementsystem gewinnen sowohl Auftraggeber als auch Kunden Transparenz und Verlässlichkeit. Antriebskräfte zur Einführung des Qualitätsmanagementsystems sind für den bvj nicht nur die Erreichbarkeit für alle Einrichtungen und die Umsetzbarkeit des

gewählten Systems oder die Erwartung von Seiten der Politiker und der Teilnehmenden. Es ist vor allem die einzigartige Chance, den Volkshochschulen als Einrichtungen der öffentlich finanzierten Weiterbildung gegenüber anderen Branchen, gegenüber anderen Bildungsbereichen und gegenüber Mitbewerbern in der Weiterbildung die angemessene Positionierung zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 1** Diese Erkenntnis rührt aus den Marktforschungsstudien, die seitens des bvv sowohl zu Beginn des Projekts „Marketing“ als auch im Vorfeld des Projekts „Qualitätsmanagement“ gezielt durchgeführt wurden
- 2** Die EFQM hat zwischen die einfache Mitgliedschaft und die Bewerbung um den nationalen oder europäischen Preis Zwischenstufen eingezogen: Committed to Excellence und Recognised for Excellence. Sie geben den bewerteten Organisationen Hinweise auf ihren Entwicklungsstand (vgl. EFQM 2001).
- 3** Der Leitfaden liefert im EFQM-Verfahren die detaillierte Anleitung zu den Aktivitäten einer Organisation, die Gegenstand der Selbstbewertung sind. Im Rahmen des Qualitätsmanagementprojekts des bvv wurde ein Leitfaden entwickelt, der die spezifischen Rahmenbedingungen der Volkshochschulen berücksichtigt. Der Originalleitfaden der EFQM und die EFQM-Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung des DIE wurden bei seiner Entwicklung zugrundegelegt.

Literatur

Bühner, R. (1997): Studenten als Kunden. Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. In: Forschung und Lehre, H. 11, S. 580-582

EFQM – European Foundation for Quality Management (Hrsg.) (2001): Aspects of Excellence. EFQM magazine, special edition: European Quality Award Report. Brüssel, S. 88-96

Löbl, H. G. (2000): Entwicklungen in der Erwachsenenbildung – Zum integrativen Marketingkonzept für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband. Villingen-Schwenningen

Löbl, H. G./Lang, W. F. (2001): Entwicklungen in der Erwachsenenbildung – Qualitätsmanagement für die bayerischen Volkshochschulen. Villingen-Schwenningen

Meisel, K. (1994): Marketing in der Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: Meisel, K. u. a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 13-58

III. Qualität von Organisation und Professionalität

Erfolgsfaktoren für Qualitätsentwicklung

Einleitung

Im Projekt „Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung“, das von 2000 bis 2002 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, konnte eine Fallstudie über die Erfahrungen von Bildungseinrichtungen mit der Einführung von Qualitätsentwicklung erarbeitet werden. An vier sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen¹ wurden Interviews mit den Führungskräften, den Qualitätsverantwortlichen, den Pädagogischen Mitarbeiter/innen und ausgewählten Kursleiter/innen durchgeführt und qualitativ ausgewertet.² In den untersuchten Einrichtungen wurden verschiedene Modelle und Verfahren der Qualitätsentwicklung eingesetzt. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Aspekt, welche Elemente eines Qualitätsmodells für Bildungseinrichtungen besonders förderlich sind.

Qualitätsentwicklung zwingt zur internen Analyse

In der Erwachsenenbildung haben Evaluation und Selbstevaluation einen professionellen Ort und eine angestammte Funktion. Wenn Vertreter von Bildungseinrichtungen fragen, worin das Neue des modischen Konzepts der Qualitätsentwicklung besteht, dann spielen sie auf diese Tatsache an. Bildungseinrichtungen haben aus dieser Tradition heraus zunächst deutlichen Widerstand gegen die aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsentwicklungsverfahren geleistet und eher Verfahren der Selbstevaluation aufgegriffen, wie etwa den Fragebogen zur Selbstevaluation, der im Niedersächsischen Landesverband der Volkshochschulen entwickelt wurde. Inzwischen hat sich die Erwachsenenbildung längst auch anderen Verfahren geöffnet und deren zusätzliche Leistung für die Bewertung des eigenen Systems unter Organisationsaspekten erkannt (z. B. die Adaption des Leitfadens der European Foundation for Quality Management (EFQM) des DIE, vgl. Heinold-Krug/Griep/Klenk 2001).

Die international anerkannten und in der Erwachsenenbildung akzeptierten Modelle zur Qualitätsentwicklung sind DIN EN ISO 9000 ff. und das

Modell der EFQM. Diese beiden sowie das Sächsische Modell QES (Qualitätsentwicklung Sachsen) wurden in den Einrichtungen, die sich an der Fallstudie beteiligt haben, eingesetzt.³

Gemeinsam ist den akzeptierten Modellen das Merkmal der Systematisierung in der Prüfung von Qualität. Auch wenn die Modelle mit verschiedenen Systematisierungen arbeiten und in den untersuchten Einrichtungen damit unterschiedlich umgegangen wird, hat immer gerade dieses Merkmal die Beteiligten vom Nutzen des Verfahrens überzeugt.

Die Verfahren und Modelle unterscheiden sich in ihrer Systematik, sowohl hinsichtlich der vorgeschlagenen Vorgehensweise bei der Bewertung als auch in den Kriterien, die der Bewertung zugrunde gelegt werden. „Systematisch“ bedeutet im Einzelnen also durchaus Unterschiedliches: Bei der EFQM liegt ein Organisationsmodell zugrunde, bei der alten ISO 9000 ein Prozessmodell, das sich in der neuen Fassung 9000:2000 deutlich an eine Organisationssystematik angenähert hat. Das sächsische Modell strukturiert mit Konzepten, die der Pädagogik näher sind. Es scheint die Unumgänglichkeit des Systematisierens an sich zu sein, die den Nutzen erzeugt. Die durch das Modell vorgegebenen Kriterien und Dimensionen leiten zu einer umfassenden Reflexion der manifesten Strukturen und Handlungsweisen an, der sich die Mitglieder einer Organisation auf allen Ebenen stellen müssen. Der Wert der einzelnen Aktivitäten und Regelungen wird immer vor dem Hintergrund des Ganzen beurteilt.

Alle gängigen Verfahren und Kriteriensammlungen lösen in den Organisationen Prozesse systematischer Datenermittlung aus. Bei einer solchen systematischen Dokumentation ihrer Aktivitäten müssen sich die Einrichtungen auch der Frage nach dem Ziel stellen, mit dem sie die Qualität ihrer Arbeit bewerten wollen. Sicherung der Qualität durch Dokumentation und Standards oder kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität durch Verbesserung von Prozessen und Ergebnissen sind in einem dynamischen Weiterbildungssystem in eine Balance zu bringen. Der Begriff Qualitätssicherung impliziert, dass Qualität definiert ist und ihre Standards vorgegeben sind. Der Widerstand der Akteure in den Verbänden und Einrichtungen der Weiterbildung hat jedoch die Etablierung eines geschlossenen und von allen akzeptierten Standardsystems nicht zugelassen. Aus den ersten Ergebnissen der Fallstudien lässt sich jetzt ableiten, dass zum Anschieben von Verbesserungsprozessen in Bildungseinrichtungen keine Standards notwendig sind, sondern ein systematischer Kriterienkatalog, der die Organisation dazu herausfordert, ihre Entscheidungen aufeinander zu beziehen.

Qualitätsentwicklung zwingt zur Wahrnehmung der Umwelten

Qualitätsentwicklung geht weiter als Qualitätssicherung. Sie beschreibt die kontinuierliche Entwicklung der Organisation und des Systems, in dem sich die betreffende Organisation bewegt. Sie geht davon aus, dass die Akteure durch ihre Haltungen und ihr Handeln Veränderungen bewirken, die Auswirkungen auf die Organisation nach innen und auf ihre Umwelt haben. Alle Qualitätsmodelle fordern, dass die Organisation in einen systematischen und vor allem kontinuierlichen Reflexions-, Austausch- und Verbesserungsprozess mit ihren Umwelten (Teilnehmende, gesellschaftliches Umfeld, Auftraggeber etc.) eintreten soll. Daten über die Umwelten, die Kunden bzw. die Interessenpartner werden in den Kriterienkatalogen differenziert erfragt, so dass die Einrichtungen dazu angeleitet werden, sie auch differenziert zu betrachten. Die Organisationen müssen Verbindungen zwischen Aktivitäten und Ergebnissen hinterfragen und werden dadurch angeleitet, sie den Zielen und Umwelten⁴ zuzuordnen. Die Systematik dieses Reflexionsprozesses und seine Dokumentation führen zu neuen Erkenntnissen und schärfen die Wahrnehmung.

Die vorliegenden Ergebnisse der Fallstudien im Rahmen des DIE-Projektes „Qualitätsentwickler/in“ belegen die Annahme, dass in den Einrichtungen, die Qualitätsentwicklung systematisch einführen, ein großes Interesse an der Optimierung interner Prozesse besteht, und dass die Organisationen bereit sind, sich in der Auseinandersetzung mit ihren Umwelten insgesamt weiter zu entwickeln.

Die entscheidenden Elemente, die in den Qualitätsmodellen vorhanden sein sollten, um nachhaltige Entwicklungsprozesse in Bildungseinrichtungen in diesem Sinne anzustoßen, sind also:

- ein System von Kriterien, das geeignet ist, die wesentlichen Teile einer Organisation für die Dokumentation und Bewertung zu erfassen,
- die Orientierung der Bewertung auf das Zusammenspiel von Entscheidungen und Abläufen innerhalb einer Organisation und einer aktiven Beobachtung ihrer Umwelten.

Aus der Dynamik zwischen diesen beiden Elementen entsteht ergebnisorientiertes Arbeiten in Programmplanung, Angebotsentwicklung und Managementhandeln.

Das Verfahren der Einführung von Qualitätsentwicklung: Der Weg ist das Ziel?

Unabhängig davon, dass die verschiedenen Organisationsformen und Größen der Bildungseinrichtungen unterschiedliche Prozessdynamiken bedingen, sind bei der Einführung von Qualitätsentwicklung förderliche Faktoren erkennbar geworden, die für alle untersuchten Einrichtungen gelten.

Ein wesentlicher Faktor sind Verhalten und Konsequenz der Führungskräfte. Sie müssen aufgrund eigener Überzeugung eine Entscheidung für ein mögliches Modell und Verfahren herbeiführen und diese Entscheidung konsequent umsetzen.

Förderlich für eine solche konsequente Umsetzung ist die umfassende Beteiligung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Anfang an. Damit ist nicht die formale Beteiligung des Betriebs- oder Personalrats gemeint, sondern eine Beteiligung, die darauf abzielt, die Kompetenzen und Ressourcen des gesamten Personals zu aktivieren und eine engagierte Mitwirkung bei allen Schritten zu erreichen. Wesentlich hierfür sind nicht moralische Appelle, sondern Strukturen – z. B. Qualitätszirkel –, die den Mitarbeiter/innen ergebnisorientierte Arbeitsformen anbieten.

Andere Werkzeuge, die eine Struktur für Beteiligung schaffen, sind das Erhebungsinstrument für die Dokumentation und das Bewertungsinstrument. Ihre Systematik muss nachvollziehbar und leicht handhabbar sein. Unter diesen Voraussetzungen sind sie – neben ihrem eigentlichen Zweck – geeignet, Lernprozesse auf der persönlichen und fachlichen Handlungsebene zu ermöglichen. Der Umgang mit solchen Instrumenten ebnet den Weg zu einer sachbezogenen Kommunikation über Handlungsstrategien mit dem Ziel, Verbesserungsmöglichkeiten in der Alltagsarbeit aufzuspüren. Der souveräne Umgang mit diesen Instrumenten ist Teil der kontinuierlichen Qualifizierung der Mitarbeiter/innen und ein weiterer Schritt, um sie zur Selbststeuerung in der Entwicklung ihrer Arbeitsfelder zu befähigen.

Führung und Mitarbeiter/innen müssen die Verantwortung dafür übernehmen, dass Austausch und Kommunikation als kontinuierlicher Prozess gestaltet und nicht als vorübergehende Managementmasche betrachtet werden. Gegenstand dieser „kontinuierlichen Verbesserungskommunikation“ sind die Schlüsselprozesse⁵ der Bildungseinrichtung, die strukturelle Ermöglichung von Lernprozessen und die Auseinandersetzung der Organisation mit ihren Umwelten. Diese Kommunikation verlangt nach den „klassischen“ Instrumenten des

Qualitätsmanagements (Strategieworkshop, strategisches Controlling, Qualitätszirkel etc.), führt aber auch in den Einrichtungen selbst zur Entwicklung solcher Instrumente (Zielekonferenz, Ideenbox, Kundenkonferenz etc.).

Die für das Gelingen der Qualitätsentwicklung förderlichen Faktoren bei der Einführung verweisen auf die Tiefenwirkung von Qualitätsmodellen, die ausschließlich nach manifesten Prozessen fragen. Die Qualitätsmodelle lösen mit ihrer Systematik und Ergebnisorientierung eine Dynamik in Bildungseinrichtungen aus, die an den latenten Prozessen (z. B. Kommunikation und Kooperation) rührt. Dies geschieht je nach Organisationskultur in unterschiedlichen „Tiefen“: Oberflächlich wird die Orientierung auf die Abläufe durch ein strukturiertes Gerüst erleichtert. Sie werden für alle Beteiligten nachvollziehbar, gültig, schlüssig und effektiv. Die Zusammenarbeit wird auf der Basis dieses Gerüsts strukturell erleichtert und weniger stark durch personale Faktoren gefärbt. In einer mittleren Tiefe wird das Wissen über die Gesamtheit der Organisation erweitert, was dazu führt, dass das Engagement für das Ganze allmählich gefördert wird (dies dokumentiert sich dann z. B. in einer einheitlicheren Erscheinung nach außen). Schließlich wird auf einer sehr grundsätzlichen Ebene Reflexivität und Veränderungsbereitschaft ausgelöst und dadurch die Verantwortung für Lösungen in der Organisation von allen getragen. Eine offene Fehlerkultur kann entstehen.

In allen drei Tiefenschichten wird deutlich, dass Qualitätsentwicklung das Lernen in einer Organisation fördert, indem es hemmende Bedingungen verändert – offensichtlich aber nur dann, wenn bei der Einführung die oben genannten Schritte unternommen werden.

Schlüsselmerkmale systematischer Qualitätsentwicklung

Bei den Untersuchungen im Rahmen der Fallstudie haben sich Schlüsselmerkmale systematischer Qualitätsentwicklung herauskristallisiert, die für die Implementation und die erzeugten Innovationspotenziale von besonderer Relevanz sind:

- Wahrnehmung, Steuerung und Kontrolle von Wirkungen helfen besonders sozialen oder Bildungseinrichtungen, den Nachweis ihrer gesellschaftlichen Produktivität zu erbringen.
- Versachlichung und Entpersonalisierung von Problemen und ihre Lösung als gemeinsame Herausforderung werden von den Beteiligten besonders positiv hervorgehoben.
- Nachweis- und Dokumentationspflicht ergeben Transparenz und führen zu kontinuierlicher Weiterentwicklung.

- Selbstbewertung und Zertifizierung oder Testierung sind die angestrebten Ziele der Einrichtungen und dienen als Herausforderung, Wege der Verbesserung zu beschreiten und weiterzugehen.
- Der zeitliche Aufwand wird zu Beginn als Widerstandspotenzial erlebt und wandelt sich im Verlauf zum Motivationsfaktor: Er veranlasst die Mitarbeiter/innen dazu, nach immer besseren Wegen zu suchen, um das Qualitätsmanagement in den Alltag zu integrieren.
- Verfahren, Instrumente und Methoden werden aus unterschiedlichen Perspektiven im Zusammenspiel mit der Fachlichkeit zu einer systematischen Verbesserungs-dramaturgie integriert, die Ergebnisse im Hinblick auf Kunden, Gesellschaft, Mitarbeiter und Geschäftserfolg hervorbringt.

Es stellt sich die Frage, von welchem Modell diese Schlüsselfaktoren am besten unterstützt werden bzw. welche Elemente am nützlichsten sind. Die beiden internationalen Modelle DIN EN ISO 9000 ff. (in der neuen Version 9000:2000) und das Modell der European Foundation for Quality Management, aber auch IQM und die in der Erprobung befindlichen Testierungsmodelle haben unterschiedliche Ausprägungen in ihrem System-Repertoire, um diesen Anforderungen zu genügen.

EFQM zeigt dabei das umfassendste Konzept. Es integriert Führung und Mitarbeiter, Politik und Strategie, Partner und Interessengruppen, Schlüsselprozesse und auf der Ergebnisseite vorrangig die Kunden, gesellschaftliche Komponenten und wirtschaftlichen Erfolg. Die leitenden Fragen der Unterkriterien sowie Konsensfindung und Priorisierung lösen die beschriebenen Effekte aus. Auch die konsequente Umsetzung der DIN ISO 9000:2000 beinhaltet die Komponenten der Mitarbeiterbeteiligung, der Prozessgestaltung sowie die Nachweis- und Dokumentationspflicht etc. und bringt die genannten Faktoren zur Wirkung.

Die Integration beider Verfahren (z. B. in Form des IQM), die gelegentlich in Bildungseinrichtungen praktiziert wird, kann vermutlich die positiven Effekte der einzelnen Komponenten erhöhen (dazu liegen in der Fallstudie allerdings keine Erfahrungen vor).

Qualitätsentwicklung macht eine erfolgreiche Organisation erfolgreicher – die kritischen und die Erfolgsfaktoren

Als kritische Erfolgsfaktoren der Einführung von Qualitätsentwicklung bezeichnet man diejenigen Kriterien, an denen der Erfolg der Qualitätsentwicklung zu erkennen ist. In der Fallstudie werden von den Befragten zwei kritische

Erfolgsfaktoren benannt, von denen einer aus der Pädagogik, der andere aus der Ökonomie stammt.

Als pädagogische Erfolgsfaktoren werden die makrodidaktischen Handlungsfelder angeführt. Eine sichere Bedarfserhebung, längerfristige Teilnehmerbindung und das Operationalisieren von pädagogischen Zielen rücken ins Blickfeld. Aber auch die grundsätzlichen Ziele, Methoden und Themen der pädagogischen Arbeit sind Handlungsfelder, deren Verbesserung (höhere Nachfrage, mehr Aufträge, bessere Rückmeldungen etc.) durch Qualitätsentwicklung angestrebt wird.

Vor allem die nicht berufsbezogene Erwachsenenbildung leistete Widerstand gegen Qualitätsentwicklung mit dem Argument, dass das Pädagogische nicht zu messen sei. Deutlich wird durch die vorliegende Untersuchung, dass das Benennen, Bewerten und Erreichen der pädagogischen Zielsetzung sehr wohl als wichtiger Erfolgsfaktor bewusst ist und akzeptiert wird. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen aus den sozialen Arbeitsfeldern, in denen systematische Qualitätsentwicklung schon über einen längeren Zeitraum betrieben wird.

In ökonomischer Hinsicht werden einzelne Dienstleistungen als kritische Erfolgsfaktoren wahrgenommen, so z. B. der technische Standard, Lehrräume, Organisation der Kursbetreuung, Information und Freundlichkeit. Aus Sicht der Teilnehmenden tragen diese Merkmale wesentlich zum Erfolg einer Weiterbildungsveranstaltung bei und sind damit ausschlaggebend bei der Wahl einer Einrichtung. Das Qualitätsmanagement-System ist für die Mitarbeitenden das Medium, um diesen Erfolg zu erreichen, aber nicht das Ziel. Einrichtungen, die bereits ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge hatten, konnten erfolgversprechende Entwicklungen forcieren. Die Stärkung eines Dienstleistungsverständnisses der gesamten Organisation in einem umfassenderen Sinn, der Gesellschafts-, Markt- und Teilnehmerorientierung einbezieht, wird jedoch als ein wesentliches Kriterium für den Erfolg eines QE-Prozesses angesehen. Er soll zur Flexibilität der Einrichtung beitragen und damit die Zukunft sichern.

Die Verknüpfung beider Erfolgsfaktoren im Selbstverständnis derjenigen Einrichtungen, die Qualitätsentwicklung einführen, ist auffällig. Die Kommunikation über die pädagogischen Prozesse und deren Verbesserung werden durch die Verfahrenslogik der Qualitätsmodelle gefördert. Durch Qualitätsentwicklung wird in den Bildungseinrichtungen wieder Raum geschaffen, um über Inhalte, Pädagogik oder gesellschaftliche Anforderungen an Bildung miteinander zu sprechen. Die Verschränkung der Prozesslogik der Qualitätsmodelle mit den professionellen Qualitätsanforderungen an pädagogische Prozesse erfolgt über

die Fachlichkeit der Pädagog/innen. Ihre Kenntnis der professionellen Schritte z. B. des Planungsprozesses ermöglicht es ihnen, die konkreten Teilschritte auf ein Prozessmodell abzubilden. Die im Qualitätsmanagement geforderte Dokumentation macht sichtbar, welche Teilschritte miteinander und mit anderen Aktivitäten in der Einrichtung verknüpft sind. Sie macht aber auch deutlich, wo Teilprozesse lose Enden haben oder widersprüchliche Ziele verfolgt werden. Die systematische Beschreibung und Dokumentation von pädagogischen Handlungsfolgen mit Hilfe der auf die Organisationslogik bezogenen Prozesslogik eines Qualitätsmodells verändert den Blick der Pädagog/innen auf ihr Handwerk. Sie setzen Energien und Kreativität frei, mit denen die pädagogische Arbeit insgesamt optimiert wird und einzelne Aktivitäten besser aufeinander bezogen werden können. Qualitätsentwicklung fordert die Dokumentation und den Nachweis derartiger Diskussionen und legt damit die Basis für deren Umsetzung und die Evaluation der Ergebnisse.

Wieder stellt sich die Frage nach dem Modell, das diesen Erfolgsfaktor am besten unterstützt. Die DIN ISO 9000 ff. stellt ein detaillierteres Prozessschema zur Verfügung, das EFQM-Modell fragt zwar nach Prozessen und fordert zur detaillierten Beschreibung ihres Beitrags zur Zielerreichung auf, bietet aber keine Gliederung für die Darstellung. Die Gliederungshilfe der DIN ISO 9000 ff. hat lange Zeit den Widerstand aller Branchen im Sozial- und Bildungsbereich hervorgerufen (der inzwischen nachgelassen hat), und die offene Form des EFQM-Leitfadens wurde eher akzeptiert. Inzwischen werden in den Einrichtungen mit EFQM-Logik die Wünsche nach mehr Unterstützung bei der Prozessdarstellung lauter und erste Versuche unternommen, die Vorteile beider Modelle miteinander zu verbinden. Der Nachteil des EFQM-Leitfadens kann durch die Nutzung entsprechender Werkzeuge aus dem Prozessmanagement leicht ausgeglichen werden. Neben den Modellelementen sind es also wesentlich Verfahrensfaktoren, die den Erfolg der Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems bestimmen.

Außer den kritischen Erfolgsfaktoren konnten bedingende Erfolgsfaktoren festgestellt werden. Genannt seien hier nur diejenigen, die einen Zusammenhang zwischen Modell und Verfahren darstellen: 1. Der externe Druck zu Zertifizierung oder Selbstbewertung und die Lenkung der Zeitschiene. 2. Die Aussicht auf Anerkennung innerhalb des Systems, dem die Organisation angehört, oder die externe Prüfung. Diese beiden Faktoren beeinflussen die Wahl der Qualitätsmodelle und Verfahren und verweisen darauf, dass die Angemessenheit des gewählten Modells sich auch durch seine Passung zu den Umwelten der Bildungseinrichtung bestimmt.

Fazit

Was bedeuten diese ersten Erkenntnisse aus der DIE-Fallstudie für eine Bildungseinrichtung, die am Beginn eines Qualitätsentwicklungsprozesses steht und über die Auswahl von Modell und Verfahren zu entscheiden hat?

- Sie sollte das Modell aussuchen, von dessen Systematik sie sich am ehesten verspricht, dass sie für den Entwicklungsstand der Organisation ausreichend komplex ist, viele neue Impulse für die Selbstwahrnehmung liefert und von den Mitarbeiter/innen akzeptiert wird.
- Sie sollte darauf achten, dass Modell und Systematik darauf ausgerichtet sind, die Wahrnehmung der Organisationsumwelten präzise zu strukturieren und einzufordern.
- Sie sollte ein Verfahren wählen und an die eigenen Bedingungen anpassen (externe Beratung in Anspruch nehmen!), das die Kommunikation aller über das Ganze fördert und fokussiert.
- Sie sollte zu Modell und Verfahren passende Instrumente (Prozessmanagement, Controlling etc.) auswählen und anpassen, das Personal für ihren Einsatz qualifizieren und die Ergebnisse auswerten.
- Sie sollte Wert darauf legen, dass die Konzepte, die dem gewählten Verfahren zugrunde liegen (Dokumentation, Mitarbeiterbeteiligung, Selbstevaluation, Auditierung etc.) akzeptabel sind und dazu beitragen, Qualitätskreise zu schließen.
- Sie sollte ihre Wahl mit ihren wichtigen Partnern abstimmen und konsequent umsetzen, weil für Qualitätsmanagement wie für alle anderen Strategiekonzepte gilt, dass es nur so gut ist wie seine Realisierung und Integration in das Alltagshandeln.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um eine große Volkshochschule, eine sehr kleine konfessionelle Bildungseinrichtung, eine Familienbildungsstätte und einen Landesverband.
- 2 Die Fallstudie wird von Christina Heimlich geschrieben und erscheint im Dezember 2002.
- 3 Daneben wurden in den verschiedenen Branchen sozialer und bildungsorientierter Dienstleistungen integrierte Modelle wie z. B. „Integriertes Qualitätsmanagement Weiterbildung“ (IQM) (Franz 1999) und Qualitätstestierungsansätze (vgl. Ehses u. a. 2001) entwickelt.
- 4 Im EFQM-Modell, das hier am deutlichsten wird, werden sie „Interessenpartner“ genannt.
- 5 Schlüsselprozesse tragen wesentlich dazu bei, die Einrichtungsziele in Bezug auf die Teilnehmenden und die Auftraggeber umzusetzen.

Literatur

Ehres, Ch./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. (2. Aufl.) Hannover

Franz, H.-W. (1999): Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld

Heinold-Krug, E./Griep, M./Klenk, W. (2001): EFQM – Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. (1997): Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Hannover

Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung

Einleitung

Die Entscheidung für die Einführung von Qualitätsentwicklung oder – der Begriff wird noch immer eher gemieden – von Qualitätsmanagement ist für eine Bildungseinrichtung sehr weitreichend. Es ist die Entscheidung, in ihrer Kernkompetenz, dem Vermitteln (vgl. Kade 1997), dem strukturellen Ermöglichen von Lernen (vgl. Ehses/Zech 2002) kontinuierlich besser werden zu wollen. Es ist die Entscheidung, die gesamte Organisation mit einer Hierarchie von Zielen zu vernetzen und diese Ziele mit den Instrumenten des Qualitätsmanagements in ein kontinuierlich besser mit den Umwelten der Einrichtung abgestimmtes Bildungsangebot umzusetzen. Es ist die Entscheidung, das Erreichen der strategischen und pädagogischen Ziele regelmäßig und systematisch zu überprüfen und die Angebote weiter zu entwickeln. Damit legt sich eine Organisation darauf fest, die Handlungslogik und die professionellen Standards ihrer Bezugsdisziplin Erwachsenenbildung mit einer weiteren Handlungslogik organisationsweit zu verschränken.

Der erhoffte Nutzen aus der Einführung von Qualitätsentwicklung besteht darin, die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden und aller anderen Interessenpartner präziser wahrzunehmen und in besser abgestimmten Veranstaltungen und Dienstleistungen einzufangen – und mit dieser Strategie langfristig als Bildungseinrichtung zu bestehen. Dass sich Bildungseinrichtungen dieser Herausforderung aktuell stellen, ist – unabhängig von den realen Auslösern – als Ausdruck der fortschreitenden Organisationsentwicklung in der Weiterbildung zu verstehen. Entwickelte Organisationen sind daran zu erkennen, dass sie in steigendem Maße die Bedarfe und Interessen ihrer Umwelten wahrnehmen und immer differenziertere Antworten entwickeln. Bildungseinrichtungen entscheiden sich bei diesem Entwicklungsschritt für Konzepte des Total Quality Management (TQM), vermutlich weil diese eine höhere Anschlussfähigkeit an das Selbstverständnis von Bildungsorganisationen haben als andere strategische Managementmodelle.

Qualifizierungsbedarf für Qualitätsentwicklung – Fokussierung der Handlungsfelder

Die Einführung von Qualitätsentwicklung hat Konsequenzen für die Anforderungen, die an das Personal in Bildungseinrichtungen gestellt werden. Anfang der 1990er Jahre begannen Bildungseinrichtungen, sich als Organisation zu begreifen, sich entsprechend zu managen (vgl. Nuissl/Schuldt 1993) und ihre pädagogisch-professionellen Handlungsstrategien mit den Anforderungen des Managements einer Bildungsorganisation zu verknüpfen. Damals bestand die Anforderung an das Personal in der funktionellen Differenzierung in einzelne Handlungsfelder, die zur Übernahme von Aufgaben wie Öffentlichkeitsarbeit, Controlling und Marketing zusätzlich zum eigenen Fachbereich führten.¹ Der aktuelle Schritt bei der Einführung von Qualitätsmanagement bedeutet, dass die Integration des pädagogischen Handelns mit dem organisationsbezogenen Managementhandeln präziser abgestimmt und beide enger miteinander verstrickt werden müssen.

Allgemein gesagt, besteht der daraus resultierende Qualifizierungsbedarf für das hauptberufliche Personal in einer Fokussierung der bekannten Handlungsfelder des Bildungsmanagements auf die Zielsetzung, gemeinsame Qualitätsvorstellungen zu vereinbaren, intern und extern abzustimmen, ihre Umsetzung zu organisieren und die Zielerreichung zu evaluieren. Diese Verschränkung kann genauso gut aus der anderen, der pädagogischen Perspektive heraus beschrieben werden: Es geht darum, die pädagogischen Zielsetzungen zu ermitteln, zu benennen, zu vereinbaren und gemeinsam als Einrichtung die Wege zu diesen Zielen so zu gestalten, dass sie möglichst immer besser erreicht werden, und dazu die geeigneten Managementinstrumente einzusetzen.

Beispiele für eine präzise Integration der Handlungsstrategien von Pädagogik und Management für einzelne Handlungsfelder sollen diese Entwicklung illustrieren. Im Handlungsfeld Führen und Leiten werden die strategischen Ziele der Bildungseinrichtung unter Berücksichtigung ihrer Umwelten und der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen vereinbart. Die Kunst besteht darin, ein strategisches Bündel von Zielen zu vereinbaren, das die Akzeptanz der Mitarbeiter/innen findet und ihre Kompetenzen fordert. Gleichzeitig muss es die pädagogischen und gesellschaftlichen Ziele geschickt durch betriebswirtschaftliche Ziele ergänzen und pädagogische wie organisationsbezogene Strategien entwickeln, mit denen diese zu erreichen sind. Die Anforderung an die Leitungskraft besteht darin, mit geeigneten Verfahren und Instrumenten zu arbeiten und das Engagement der Mitarbeitenden für die Vereinbarung gemeinsamer Ziele zu gewinnen. Daneben sind in diesem Handlungsfeld die organisationskultu-

rellen Voraussetzungen für eine verantwortliche Beteiligung aller Mitarbeitergruppen zu reflektieren, die Beteiligung ist strukturell zu ermöglichen und die Qualifizierung des Personals zu gewährleisten. Leiter und Leiterinnen werden durch die Entscheidung für Qualitätsmanagement gefordert, pädagogische Ziele qualitativ wie quantitativ zu beschreiben und die Zusammenhänge zwischen ihnen zu beleuchten. Sie müssen mit den Umwelten abgeglichen werden, und deren je unterschiedlicher Beitrag zum Erreichen des Gesamtziels ist zu bestimmen. Auch der Beitrag der einzelnen Bereiche der Einrichtung ist einzufordern. Die Aufgabe ist nicht neu, sie ist präziser gestellt, und das Instrumentarium sowie die Regeln seiner Anwendung sind durch das Managementsystem ausgewählt.

Ein weiteres Beispiel: Im Handlungsfeld Evaluation werden die einzelnen evaluierenden Aktivitäten dokumentiert, miteinander koordiniert und auf die gesamtorganisatorischen Ziele ausgerichtet. Damit sind neben Formen der Evaluation von Lehrprozessen und Lernarrangements auch Evaluationsdesigns für die Umsetzung der Organisationsziele zu entwickeln und abzustimmen. Die unterschiedlichen Zieldimensionen wie z. B. Zufriedenheit der Teilnehmenden, Handlungsorientierung im Interesse der Arbeitgeber der Teilnehmenden und Reibungslosigkeit der Abläufe zwischen haupt- und freiberuflichen Mitarbeitenden müssen in eine Balance zueinander gesetzt werden. Evaluationen liefern dann Hinweise auf eine Verbesserung der Arbeit, wenn sie das Geflecht der Arrangements, Interessen und Ergebnisse sowohl auf der pädagogischen wie auch auf der Managementebene einfangen und ausleuchten. Auch dieses Handlungsfeld ist nicht neu und bleibt ein genuin pädagogisches, aber der Instrumentenkoffer der Qualitätsentwicklung fordert dazu auf, Evaluationsergebnisse in einen Gesamtkontext zu stellen und im Verfahren die Regeln einzuhalten (Transparenz, Beteiligung, Perspektivenvielfalt und das Schließen des Qualitätskreises).

Das Neue an dieser Anforderung ist nicht, dass überhaupt auf diese Prozesse geachtet wird, sondern dass dies in allen Bereichen der Organisation auf eine verabredete Art und Weise und zuverlässig geschieht – und dass es vereinbarte Formen der Überprüfung und Verbesserung gibt. Im Handlungsbereich Kommunikation sind darüber hinaus Formen der Problemlösung strukturell zu verankern (z. B. Qualitätszirkel). Die entsprechenden Kompetenzen dafür müssen im Handlungsbereich Personalentwicklung geplant werden (z. B. Moderationskompetenzen auch für das Personal in den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern). Damit sind auch die spezifischen Anforderungen an den Personalentwicklungsprozess angerissen, der alle Personalgruppen einbeziehen und die konkrete Fortbildung für das gewählte Qualitätsmanagementsystem sowie die arbeitsplatznahe Integration in bestehende Aufgabenfelder ermöglichen muss.

Aus den wenigen Beispielen wird deutlich, dass die Anforderung an die Qualifizierung darin besteht, das gesamte Handeln (Pädagogik und Management) in der ganzen Organisation (alle Bereiche einschließlich ihrer Kursleitenden) auf die Entwicklung der Qualität zu fokussieren.

Hinter dem Begriff der Fokussierung einer Organisation durch Qualitätsmanagement verbergen sich – dies sollte deutlich werden – nicht nur Anforderungen an den Einsatz geeigneter Instrumente und ihre Nutzung für den pädagogischen Prozess. Vielmehr sind die erneute Klärung der Aufgaben und Rollen innerhalb der Handlungsfelder sowie die Reflexion und Gestaltung einer förderlichen Organisationskultur unabdingbar.

Damit wird ebenfalls deutlich, dass über geeignete Formen der Qualifizierung drei Bereiche abgedeckt werden müssen: zum einen Sach- und Fachkenntnisse zum Thema Qualitätsentwicklung/-management mit dem Schwerpunkt auf Bildungseinrichtungen, zum anderen handlungsorientierte Kenntnisse und rollenbezogene Reflexion zur Qualitätsentwicklung als Führungsaufgabe (sowohl für Einrichtungs- als auch für Fachbereichs- oder Abteilungsleiter/innen), und zum dritten die Kompetenzen im Bereich der Instrumente und Verfahren für Qualitätsentwicklungsprozesse sowie auch hier für die mit der Rolle in der Organisation verknüpften Klärungsprozesse.

Der entscheidende Erfolgsfaktor bei der Einführung von Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen ist die gelungene Beteiligung aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und ihre Bereitschaft, mit den eigenen Kompetenzen und Ressourcen zum Erfolg der gesamten Organisation beizutragen (vgl. Meyer 2002)². Die Kunst dabei: ergebnisorientiertes Schnittstellenmanagement auf der Basis hoher professioneller Autonomie.

Qualifizierungsbedarf für die einzelnen Mitarbeitergruppen

Leitungskräfte

Der Qualifizierungsbedarf leitet sich aus dem Anforderungsprofil an „Leiten und Führen im Qualitätsentwicklungsprozess“ ab. Es beschreibt Kenntnisse und Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Formulierung und Umsetzung von Führungs- und Kooperationsgrundsätzen, die geeignet sind, das entsprechende Qualitätsmanagementsystem zu unterstützen;
- Instrumente und Verfahren der Strategieentwicklung im Kontext der Gestaltung von pädagogischen Planungsprozessen (im Sinne von Prozessmanagement);

- Steuern von Selbstbewertungsprozessen bzw. von externen Audits oder Zertifizierungen und Verknüpfen mit kontinuierlicher Verbesserung, Personalentwicklung und -beurteilung sowie mit strategischem Controlling;
- Gestaltung der Personalplanung und -entwicklung als Führungs-, Qualifizierungs- und Beteiligungsinstrument mit dem Fokus der Prozess- und Ergebnisverbesserung;
- Instrumente und Einsatz des strategischen Controllings im Rahmen eines integrierten betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Indikatorensystems;
- Führen einer Organisation in Veränderungsprozessen, die durch Qualitätsentwicklung entstehen.

Daneben sind soziale und Selbstmanagementkompetenzen erforderlich. Sie beziehen sich auf das Führen in Konfliktsituationen, auf Ressourcenorientierung, auf die Fähigkeit, individuelle Ziele und kreative Persönlichkeitsanteile für die Gesamtorganisation nutzbar zu machen, sowie auf Konsequenz in der Entscheidung und Beharrungsvermögen in der Umsetzung.

Entscheidend ist es, dass Leitungskräfte frühzeitig ein Bild von gelungenem Qualitätsmanagement für ihre Einrichtung entwickeln, das sich durch das gemeinsame Handeln allmählich füllt.

Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

In der Regel stammen die Qualitätsentwickler/innen oder -beauftragten aus dem Kreis der pädagogischen Mitarbeiter/innen und übernehmen so zusätzliche Aufgaben. Damit ändern sich ihr Anforderungsprofil und ihr Qualifizierungsbedarf im Vergleich zu den übrigen Pädagogen und Pädagoginnen in der Einrichtung. Jedoch sind auch alle übrigen hauptberuflichen Pädagog/innen in ihrer Funktion als disponierend Tätige mit Veränderungen konfrontiert, deren Bewältigung durch Qualifizierung unterstützt werden sollte.

Als Qualitätsverantwortliche werden pädagogische Mitarbeiter/innen mit folgenden Anforderungen konfrontiert:

- eine Bestandsaufnahme der Stärken und Verbesserungspotenziale in der gesamten Einrichtung zu erarbeiten und dabei Klarheit über Auftrag und Rolle herzustellen;
- eine Bewertung der Stärken und Potenziale herbeizuführen, die gesamte Einrichtung daran zu beteiligen und dabei Aufmerksamkeit für die Besonderheit des Bewertens und Bewertet-Werdens im Kollegenkreis zu entwickeln;

- Kriterien für eine Priorisierung im Konsens zu entwickeln und einen Aktionsplan zu erarbeiten;
- Verbesserungsprojekte durchzuführen und zu evaluieren;
- Verbesserungen zu dokumentieren und in den Aktivitäten und Prozessen der Einrichtung zu verankern, deren Akzeptanz zu fördern, ihre Wirkung zu verstetigen;
- Konflikte lösungsorientiert zu bearbeiten;
- das Zusammenwirken mit Leitung, Kolleg/innen und ggf. externer Beratung zu gestalten;
- Motor für die kontinuierliche Verbesserung zu sein.

Bei all diesen durch die Logik des Qualitätsmanagements bestimmten Aktivitäten und Anforderungen ist es wesentlich, dass die Qualitätsverantwortlichen eine konkrete Vorstellung von der gelungenen Verknüpfung pädagogischen und verwaltenden Handelns in Bildungseinrichtungen entwickeln. Erst dann ist es ihnen möglich, mit den Kolleg/innen konkrete Verfahren zu vereinbaren (zum Beispiel zu einer einfachen Darstellung von Abläufen und Schnittstellen oder zu einer Verknüpfung der Evaluation von einzelnen Veranstaltungen mit dem strategischen Controlling). Qualitätsverantwortliche bedürfen über die Fachkenntnisse ihres Qualitätsverfahrens hinaus ausgeprägter Kompetenzen im Qualitätsmanagement (und natürlich als Pädagogen), da sie gefordert sind, Verantwortungsstrukturen zu klären und Aufgabenbereiche mit Prozesserfordernissen abzustimmen.

Im Zuge der Fokussierung auf Qualitätsentwicklung in einer Einrichtung ergeben sich wesentliche Änderungen im Anforderungsprofil. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen sollen

- ihre Rolle als Planungsverantwortliche so verstehen, dass sie ihre Ergebnisverantwortung für die Umsetzung der Planungen annehmen. Die Kooperation mit ihren Kursleitenden ist systematisch derart zu gestalten, dass diese die Gewissheit haben, mit der Durchführung eines Kurses die Ziele der Planung umzusetzen, und Rückmeldungen für die Weiterentwicklung der Planung geben können;
- ein Verständnis von den Kursleitenden als Ressource und als Umwelt der Bildungseinrichtung zugleich entwickeln und sie mit beiden Perspektiven in ihre planerische Arbeit integrieren;
- ein Verständnis für den Ablauf und die vereinbarten professionellen Standards ihres Planungsprozesses entwickeln und die Schnittstellen mit anderen Prozessen so gestalten, dass keine Informationen verloren gehen;
- die eigenen Ressourcen und Ergebnisse als Beitrag zum Erfolg der ge-

samen Einrichtung verstehen und mit den entsprechenden Instrumenten so umgehen, dass daraus Hinweise für die weitere Verbesserung zu entnehmen sind.

Diese Veränderungen im Selbstverständnis, in der Gestaltung der Kooperation mit den Kursleitenden und im Einsatz von Instrumenten werden durch unterschiedliche Formen der Weiterqualifizierung unterstützt. Im Vordergrund stehen dabei bisher interne Workshops und Besprechungen, die in der Regel durch die Qualitätsverantwortlichen und/oder die Leitung initiiert werden. Wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass diese eine Vorstellung von der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Verbreitung des Wissens und der Kompetenzen für Qualitätsentwicklung in der gesamten Einrichtung entwickeln und die Umsetzung planen.

Verwaltungsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen

Die wesentlichen neuen Anforderungen an Verwaltungsmitarbeiter/innen bei der Einführung von Qualitätsmanagement richten sich an

- ihre Mitwirkung bei der Dokumentation und Bewertung von Prozessen,
- ihre Mitarbeit bei der präzisen Kommunikation an Schnittstellen zwischen einzelnen Teilprozessen,
- ihre Bereitschaft, mehr Verantwortung zu übernehmen und ihren erweiterten Verantwortungsbereich so zu gestalten, dass der Informationsfluss in die gesamte Einrichtung gewährleistet ist.

Diese Anforderungen resultieren aus der Notwendigkeit der Beteiligung aller Perspektiven innerhalb der Organisation bei der Prozessdokumentation und -bewertung und aus der spezifischen Situation von Verwaltungsarbeitsplätzen in Bildungseinrichtungen, die verstärkt an den Schnittstellen zwischen Bereichen und Prozessen angesiedelt sind. Damit sind sie für die zielorientierte Kommunikation innerhalb einer Vielzahl von Abläufen zugleich verantwortlich. Um so wichtiger ist es für die Verwaltungsmitarbeiter/innen, die wesentlichen Ziele und Schritte der jeweiligen Abläufe und derjenigen Prozesse zu kennen, mit denen sie zusammenhängen.

Es ist zu beobachten, dass in Bildungseinrichtungen, die Qualitätsentwicklung systematisch einführen, sich der Verantwortungsbereich von Verwaltungsmitarbeiter/innen erweitert, z. B. bei der Bearbeitung von Beschwerden. Dies trifft zwar häufig auf hohe Akzeptanz bei dieser Gruppe, sie bedarf aber dennoch einer Qualifizierung im Rahmen einer auf die Qualitätsentwicklung fokussierten Personalentwicklung.

Bisher ist die Gruppe der Verwaltungsmitarbeiter/innen bei der Entwicklung von externen Qualifizierungsmaßnahmen nicht besonders berücksichtigt. Ihre Fortbildung geschieht in der Regel „on the job“.³

Qualifizierungsformen und -angebote

Aus den skizzierten Anforderungsprofilen der verschiedenen Mitarbeitergruppen ist deutlich zu erkennen, dass die Veränderungen, die sie im Zuge der Einführung von Qualitätsmanagement bewältigen, ein unterschiedliches Ausmaß haben und von unterschiedlicher Art sind. Da inzwischen deutliche Hinweise darauf vorliegen, dass der Erfolg der Qualitätsentwicklung in hohem Maß von der Qualifizierung des Personals abhängig ist (entsprechende Fallstudien von Christina Heimlich, die im Rahmen des DIE-Projekts „Qualitätsentwickler/in“ durchgeführt wurden, sind noch nicht veröffentlicht), ist klar, dass der Qualifizierungsbedarf in der Einführungsphase insgesamt hoch ist und es entsprechend effizienter Formen bedarf, um ihn zu erfüllen.

Die Qualifizierung des Personals erfolgt fast immer als begleitende Maßnahme bei der konkreten Implementation von Qualitätsentwicklung in einer Einrichtung. Bestimmte Anforderungen und der Bedarf nach Kompetenzerwerb für bestimmte Projektschritte erschließen sich den Mitarbeiter/innen und Führungskräften erst im Verlauf der Einführung. Daher ist es für eine erfolgreiche Qualifizierung entscheidend, ob es den Teilnehmenden gelingt, das Gelernte mit der Entwicklungslogik und der Abfolge der Erfordernisse in den eigenen Organisationen zu verknüpfen (vgl. Heinold-Krug 2000). Qualifizierungsangebote sollten den folgenden vier Anforderungen genügen:

- Sie sollten die Integration von Lernen und Handeln im konkreten Kontext fördern.
- Sie sollten Verfahren zur Verfügung stellen, die die Wahrnehmung der Umwelten einer Organisation fördern.
- Sie sollten die konkrete Verknüpfung von pädagogischer und organisationsbezogener Handlungslogik einüben (z. B. das Formulieren pädagogischer Erfolgsindikatoren und ihre Integration in ein System strategischer Ziele).
- Sie sollten zur Reflexion der eigenen Rolle und zur Reflexion der Aufgaben und Rollen im Kontext der Veränderung einer Organisation herausfordern und dafür Raum und Instrumente zu liefern.

Die derzeit angebotenen feldspezifischen und umfassenden Fortbildungsangebote im oben angeführten Sinn weisen alle einen Lehrgangscharakter auf (z. B. das DIE-Projekt „Qualitätsentwickler/in“, das Fernstudium für Quali-

tätsbeauftragte in der Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern und andere im Rahmen von regionalen Projekten durchgeführte Qualifizierungen). Diese Angebote sind auf die Arbeit der Qualitätsverantwortlichen ausgerichtet und haben für diese Zielgruppe den Vorteil des intensiven miteinander und voneinander Lernens (vgl. Mathes 2002). Es fehlen Qualifizierungen, die in der Form offener oder geschlossener Module angeboten werden und die auch Führungskräfte und Verwaltungsmitarbeiter/innen ansprechen.

Neben solchen grundlegenden, auf Aufgaben und Rollen bezogenen Qualifizierungen (z. B. durch den Blick auf die Entwicklung in benachbarte Arbeitsfelder wie die Soziale Arbeit) wird auch der Bedarf nach spezifischen Instrumenten und Verfahren, die sich im Rahmen des Qualitätsmanagements bewährt haben, zunehmen.⁴ Hilfreich wäre die rechtzeitige Entwicklung feldspezifischer und erprobter Adaptionen von Instrumenten „aus der Wirtschaft“, die Beispiele der Verknüpfung mit pädagogischem Professionswissen liefern.

Es ist zu beobachten, dass die Akzeptanz und die Inanspruchnahme von externer Beratung bei der Einführung von Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen relativ hoch sind und dass die Kosten für diese Form der Qualifizierung offensichtlich als gute Investition betrachtet werden. Häufig wird dabei auf Berater/innen zurückgegriffen, die zumindest auch über Feldkompetenz verfügen (neben der selbstverständlich vorausgesetzten Expertise in Qualitätsmanagement und der Anschlussfähigkeit an die Einrichtung). Auch Formen kollegialer Beratung (zum Beispiel im Projekt „Mein Kollege – mein Berater“ in Niedersachsen) oder einrichtungsübergreifende Qualitätszirkel (zum Beispiel beim Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben) werden zur Qualifizierung genutzt und mit anderen Formen verbunden.

Es finden auch Qualifizierungsformen Akzeptanz, die bisher im Bildungsbereich eher weniger genutzt wurden, z. B. Coaching der Leitungen in kleinen Einrichtungen, über das der Bedarf nach Qualifizierung, externer Beratung und Rollencoaching zugleich abgedeckt wird (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001).

Wesentlich für die Verstetigung der Qualitätsentwicklung in den Bildungseinrichtungen ist allerdings das Vorhandensein eines verlässlichen und professionellen Angebots von Qualifizierung und Beratung für diese Zielgruppe.

Supportstrukturen der Qualifizierung für Qualitätsentwicklung

Mit Support werden Maßnahmen bezeichnet, die etwas unterstützen, und zwar so, wie z. B. Brückenpfeiler eine Brücke halten, also zuverlässig und dauerhaft. Wie kann also ein zuverlässiger und dauerhafter Support für die Qualitätsentwicklung aussehen? Einer dieser Brückenpfeiler heißt Qualifizierung – wie kann erreicht werden, dass dieser Brückenpfeiler das hauptberufliche Personal in seiner Aufgabe der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung unterstützt?

Es gibt zwei wesentliche Kriterien: Ein solcher Brückenpfeiler muss fest und zugleich flexibel stehen, d. h., es muss ein dauerhaftes Grundangebot für die zentralen Qualifizierungsbereiche geben. Darüber hinaus sind ergänzende Angebote notwendig, die den sich wandelnden Bedarf beim weiteren Fortschreiten der Implementation von Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen begleiten.⁵

Dezentrale (gegebenenfalls auch trägerübergreifende Angebote), die zur Qualifizierung für Aufgaben und Rollen in der Qualitätsentwicklung beitragen wollen, können auf inzwischen vorliegenden Konzepten aufbauen (DIE, Universität Kaiserslautern). Feldspezifische Konzepte sind effektiver als branchenübergreifende, weil sie den Transfer ins Alltagshandeln der Teilnehmenden in ihrer Organisation verkürzen. Um das Element der Fremdheit, die Wahrnehmung der Außenwelten zu integrieren, ist eine trägerübergreifende (sicher auch funktionsübergreifende) Angebotsform förderlich. Im Rahmen von Instituten wie dem DIE oder der Wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten oder Fachhochschulen sind derartige Fortbildungsangebote grundsätzlich möglich. Entscheidend ist, dass es gelingt, sie kontinuierlich anzubieten und mit dem sich weiter entwickelnden Bedarf der Zielgruppen abzustimmen. Über eine Kooperation dieser Institutionen mit Partnern wie der Certqua oder der Deutschen Gesellschaft für Qualität sollte im Interesse der Fachexpertise und der branchenübergreifenden Zusammenarbeit ebenso nachgedacht werden wie über eine Kooperation mit anderen Institutionen aus dem Dienstleistungsbereich, etwa dem Sozialwesen (wo solche Angebote in unterschiedlicher Form bestehen).

Unter Support für das hauptberufliche Personal sollten allerdings nicht nur die dezentral organisierten Angebote gefasst werden. In der Praxis wird zunehmend die Anforderung der Handlungsnähe und Konkretion für die jeweilige Bildungseinrichtung zum Auswahlkriterium für den gewählten Support. Die Wahl fällt dann häufig auf die Form der prozessbegleitenden externen Beratung. In einer solchen Beratung werden Elemente der Strukturierung, der Qualifizierung, des personenbezogenen Coachings und der Besetzung der Außenperspektive

(vgl. Ehses/Zech 2002) abgefragt und integriert. In diesem Sinn ist externe Beratung durch feldspezifisch ausgewiesene (aber nicht darauf beschränkte) Expert/innen mit der Spezialexpertise für Qualitätsmanagement eine Form der arbeitsplatznahen Qualifizierung für das gesamte Personal einer Bildungseinrichtung. Nicht selten ist sie auch kostengünstiger als die Entsendung einzelner Mitarbeiter/innen zu längeren Qualifizierungen. In dieser Form können die Anforderungen an Rollen- und Aufgabenklärung sowie an die spezifische Verknüpfung von Instrumenten des Qualitätsmanagements mit pädagogischen Prozessen präzise erfüllt werden.

Neben diesen Formen der Qualifizierung bedarf es eines Supports für Einrichtungen, die bei der Veränderung ihrer Prozesse bereits weiter fortgeschritten sind. Ihr Personal entwickelt das Bedürfnis, aus dem Vergleich mit anderen Einrichtungen zu Problemlösungen und Prozessdefinitionen zu gelangen, ohne jedes Mal das Rad neu erfinden zu müssen. Ein solcher Support kann z. B. über die Etablierung eines verfahrens- und ergebnisorientierten Benchmarkings für Bildungseinrichtungen erfolgen, das es Einrichtungen und ihren Mitarbeiter/innen ermöglicht, auf der Problemlösung anderer Einrichtungen aufzubauen.

Je mehr Einrichtungen über die Brücke der Qualitätsentwicklung gehen, desto dringender wird es, die Pfeiler zu konstruieren. Das Material liegt bereit.

Anmerkungen

- 1 Dieses Stadium beschreibt zum Beispiel Marita Schwabe (1997) als „dieses Doppelte“.
- 2 Während für den Bereich der sozialen Arbeit dieser Erfolgsfaktor belegt ist, können für die Erwachsenenbildung die Ergebnisse der Fallstudien im Rahmen des DIE-Projekts „Qualitätsentwickler/in“ mit Spannung erwartet werden, die Ende 2002 veröffentlicht werden.
- 3 Sofern sie nicht eine herausgehobene Funktion innerhalb der Hierarchie insbesondere in größeren Einrichtungen innehaben und dann gelegentlich die Funktion des oder der Qualitätsverantwortlichen übernehmen und an entsprechenden Qualifizierungen teilnehmen.
- 4 Vgl. den Überblick über Seminarangebote und Themen im Bereich Qualitätsmanagement, den W. Nötzold (2002) in seinem Werkbuch zur Qualitätsentwicklung für Leiterinnen und Leiter anbietet, das als Ergebnis des DIE-Projekts Qualitätsentwickler/in veröffentlicht wird.
- 5 Dabei müssen alle Gruppen von Mitarbeitenden berücksichtigt werden, worauf M. Kil bereits 1996 hingewiesen hat.

Literatur

- Bastian, H./Beer, W./Knoll, J. (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld
- Ehses, C./Zech, R. (2002): Qualitätsentwicklung von außen befördern. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 30-33

- Heinold-Krug, E. (2000): Fortbildung und Beratung als integriertes Qualifizierungskonzept. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46 (Thema „Beratung“), S. 145-154
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70
- Kil, M. (1996): Arbeitsbedingungen und Motivation – Konsequenzen für die Fortbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 198-202
- Mathes, E. (2002): Qualität in den eigenen Reihen entwickeln. Funktion und Qualifizierung organisationsinterner Qualitätsentwickler/innen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 28-30
- Meyer, R. (2002): Die Implementierung des Qualitätsmanagements in sozialen Einrichtungen. Eine Ergebnisevaluation des Beteiligungsgrades. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, H. 2, S. 170–183
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt/M.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schwabe, M. (1997): „Dieses Doppelte, mich nicht bloß verantwortlich zu fühlen für die inhaltlichen Aspekte, sondern auch zu überlegen, mit welchem Aufwand ich das betreiben kann“. Interview zu den Aufgaben der Leiterin einer Volkshochschule und den erforderlichen Kompetenzen. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 33-39
- Stadt Beckum/Volkshochschule Beckum-Wadersloh (Hrsg.) (2000): Mein Kollege – mein Berater. Ergebnisse eines Innovationsprojekts. Beckum
- Wunderer, R. (2000): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. (3. Aufl.) Neuwied

Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden

Fehlende Integration der Kursleitenden in ein Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung

Der hohe Stellenwert der Lehrkräfte für die Leistungsfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung gilt allgemein als unumstritten, denn es sind die Kursleitenden (KL), die gegenüber den Teilnehmenden als Fachexperten, Erwachsenenpädagogen, Berater und Repräsentanten der Einrichtung auftreten und damit entscheidend zu deren Erfolg und öffentlichem Ansehen beitragen. Dass diese Lehrkräfte in ihrer überwiegenden Mehrheit keine hauptberuflich Beschäftigten sind, ist bei der Frage nach ihrer Bedeutung im Prozess der Qualitätsentwicklung als ein wesentlicher Bedingungsfaktor zu berücksichtigen. Betrachtet man die institutionelle Einbindung dieser Gruppe in die internen Interaktionsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen, zeigt sich in der Regel, dass sie in der Informations-, Abstimmungs- und Kommunikationspolitik eine eher marginale Rolle spielen und die bestehenden Arbeitskontakte zwischen ihnen und den hauptberuflichen Mitarbeiter/innen nicht in ein schlüssiges Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung integriert sind. Das dominierende Thema der Zusammenarbeit zwischen den hauptberuflich Planenden und den nicht-hauptberuflichen Lehrkräften war für die Erwachsenenbildung seit Mitte der 1970er Jahre vor allem die Qualifikationsfrage, die schwerpunktmäßig unter dem Aspekt der abzusichernden erwachsenenpädagogischen Kompetenzen bei überwiegend rein fachlich ausgewiesenen Lehrkräfte diskutiert wurde. Die konzeptionellen und institutionellen Bemühungen konzentrierten sich dementsprechend auf eigene oder trägerübergreifende Qualifizierungsangebote und Ansätze, die regelhaften Arbeitskontakte als „Schlüsselsituationen“ auch für fortbildungsrelevante Kommunikation zu nutzen. Dieser Qualifizierungsaspekt ist nach wie vor bedeutungsvoll, zumal die Anforderungen an das Lehrpersonal vor dem Hintergrund ausdifferenzierter und individualisierter Teilnehmeransprüche, steigender Beratungsbedarfe und multimedialer Methodenvielfalt insgesamt steigen. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie die Notwendigkeit der Einrichtungen zu stärkerer Profilbildung und ökonomischer Steuerung haben jedoch aus den Lehrkräften eine „Personalressource“ gemacht, die nicht mehr ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Lehrkompetenz zu betrachten ist. KL stehen im Gesamtzusam-

menhang der Produkt-, Organisations- und Personalentwicklung, aus deren Zusammenspiel sich Qualität konstituiert. Es ist daher notwendig geworden, die Arbeitsbeziehungen zwischen der Einrichtung, ihren hauptberuflichen Mitarbeiter/innen und ihren Lehrkräften im komplexen Kontext der verschiedenen betrieblichen Zieldimensionen bewusst zu gestalten. Dabei sind die heterogenen und teilweise widersprüchlichen Ziele miteinander abzugleichen und Kooperationsformen zu finden, die die Belange der Einrichtung mit den Interessenlagen ihrer nicht-hauptberuflich Tätigen in ein produktives Austauschverhältnis bringen.

Die Kursleitenden als Subsystem

Die Betrachtung der Zusammenarbeit unter dem Blickwinkel wechselseitiger Austauschbeziehungen unterstreicht, dass die Lehrkräfte nicht als ausführende Organe der Weiterbildungseinrichtung agieren, sondern ein eigenständiges Subsystem darstellen. Ausgangsbasis aller Überlegungen zu ihrer Einbindung in die Qualitätsentwicklung ist daher die Anerkennung der Tatsache, dass die qualitätssichernden Aktivitäten der Einrichtung nicht per se der Motivations- und Interessenlage der KL entsprechen und vielfach sogar mit ihnen kollidieren können. Bei allen Maßnahmen sind daher die unterschiedlichen Perspektiven mitzudenken und einzubeziehen. Einbindung des nicht-hauptberuflichen Personals in den Prozess der Qualitätsentwicklung bedeutet daher die Wahrnehmung und Anerkennung der unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen, deren Aushandlung auf einer partnerschaftlichen Kommunikationsbasis sowie die verbindliche Festlegung wechselseitiger Leistungserwartungen und -zusagen zwischen den Partnern. Das fordert in der Praxis von beiden Seiten Kompromissbereitschaft, und in schwierigen Fragen wird schon ein Konsens über den Dissens als Erfolg zu werten sein, insofern er einen Zugewinn an Klarheit über die jeweilige Problemlage schafft. Das ist gerade deshalb bedeutsam, weil sich konfliktreiche Auseinandersetzungen zwischen Einrichtungen und ihren nicht-hauptberuflich Beschäftigten – in der Mehrzahl sind es die freiberuflich Lehrenden – in den letzten Jahren durch den sozio-strukturellen Wandel in allen Bereichen der Erwachsenenbildung verschärft haben. Auf der einen Seite steht die wachsende Gruppe der Lehrkräfte, die ihren Lebensunterhalt – sei es in Folge fehlender Festanstellungsmöglichkeiten, sei es aufgrund eigener Wahl – als Freiberufliche bestreitet und in der Regel nur durch die Tätigkeit für verschiedene Auftraggeber sichern kann. Für sie steht unabhängig von ihrer pädagogischen Motivation zunächst die materielle Absicherung im Vordergrund und umfasst nicht nur die Frage nach der Honorarhöhe und den damit abgegoltenen Leistungen. Eine wichtige Rolle spielen auch das Problem der Finanzierung von Renten-, Kranken- und Sozialversicherung sowie die Frage nach der Ausgestaltung der Vertragsverhältnisse als Rahmenbedingungen ihrer Mitarbeit, bezogen z. B.

auf die Durchführungs- und Ausfallregelungen von Veranstaltungen, auf den Modus der Lehrauftragsvergabe und das System der Honorarabrechnung. Aus Sicht der KL steht bei der Beurteilung von Mitwirkungsangeboten und -forderungen seitens der Einrichtung deshalb die Bewertung der Relation zwischen geforderter Leistung und angebotenen Gegenwert im Vordergrund. Dieser Zusammenhang wird von hauptberuflich Tätigen in ihrem Bemühen um Qualitätsentwicklung häufig übersehen oder in seiner Bedeutung unterschätzt, zumal die steigende Relevanz existenzsichernder Fragen für die Freiberuflichen auch auf veränderte Finanzierungs- und Wettbewerbsbedingungen für die Einrichtung trifft und deren Aktivitäten sich auf Kostensenkung bei gleichzeitiger Leistungssteigerung konzentrieren müssen.

Wenn die genannten Fragen der Existenzsicherung auch nicht für alle KL einer Einrichtung im Vordergrund stehen, so ist die Gruppe derer, für die dies zutrifft, doch in doppelter Hinsicht bedeutsam. Unter den Lehrenden sind sie mit ihrer auf Dauer ausgerichteten Tätigkeit die professionellen Erwachsenenbildner/innen, die eine breite Erfahrungsbasis, ihre Institutionenbindung und ein generelles Qualifizierungsinteresse einbringen. Angesichts ständiger Fluktuation unter den Lehrkräften und der Vielzahl derer, die nur mit geringem Umfang tätig sind, werden sie zu unverzichtbaren Partner/innen der Einrichtung für Kontinuität und Innovation der Programmplanung, für Profilbildung und nicht zuletzt für gelingende Teilnehmerbindung. Zudem ist es diese Gruppe der „freiberuflichen Professionellen“, die – auch wenn sie durchaus nicht immer die Interessen *aller* KL vertritt – aufgrund ihrer Interessenlage die stärkste Bereitschaft zum Engagement in Fragen der institutionellen Aus- und Mitgestaltung der Arbeit und damit auch der Qualitätsentwicklung mitbringt. Das Bewusstsein für diesen strukturellen Hintergrund ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die beteiligten Parteien der Haupt- und Freiberuflichen Differenzen und Konflikte, die sich oft in einem eher diffus erscheinenden Spannungsfeld zeigen, nicht auf der Ebene wechselseitiger persönlicher Zuschreibungen und Vorwürfe austragen. Vielmehr sind sie auf der Ebene auszuhandelnder Vereinbarungen zu diskutieren, die in ihrem Nutzen für die Qualität der im Sinne der Organisationsziele zu erbringenden Leistungen beurteilt werden. Die generelle Strategie zur Klärung der qualitätsrelevanten Fragen zwischen der Einrichtung und ihren freiberuflichen Mitarbeiter/innen ist daher die Verständigung über das Regelwerk der Zusammenarbeit. Der erste Schritt ist dabei die Betrachtung der bestehenden Praxis und die Bestandsaufnahme praktizierter, tradierter und informeller Regelungen, die „im Hintergrund“ wirken und damit der diskursiven Auseinandersetzung entzogen sind. Sich das eigene Regelwerk bewusst zu machen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu überprüfen und an ihrem Wert für die Leistungsfähigkeit der Einrichtung zu messen, ist als institutionelle Selbstaufklärung zugleich wichtiger

Bestandteil von Organisationsentwicklung und eine wesentliche Voraussetzung zur Gewinnung der freiberuflichen Mitarbeitenden als aktive Partner/innen im Prozess der Qualitätsentwicklung.

Der qualitätsorientierte Dialog mit den Kursleitenden als Unternehmensstrategie

Die Verantwortung zur Initiierung, Moderation und Steuerung des qualitätsorientierten Dialogs mit den Freiberuflichen liegt bei den hauptberuflich Tätigen. Dies sollte nicht der je individuellen Ausgestaltung durch einzelne Mitarbeiter/innen überlassen bleiben, sondern auf einer ausformulierten und kommunizierten Unternehmensstrategie basieren. Ein veröffentlichtes Leitbild und Grundsätze über die Zusammenarbeit in der Einrichtung können dabei als allgemeine Orientierungsgrundlage dienen, die auf die Arbeitsbeziehungen mit den Freiberuflichen hin konkretisiert wird. Der Bezugspunkt für die Bestandsaufnahme bestehender Praxis, ihrer kritischen Überprüfung und Überführung in wechselseitig abgestimmte und fixierte Vereinbarungen ist deren Wert und Nutzen für die Realisierung der Einrichtungsziele, die sich insgesamt aus der pädagogischen Leistung für die Abnehmer/innen des Bildungsangebots, also die Teilnehmenden oder Auftraggeber, legitimieren müssen. Diese Orientierung verhindert, dass wechselseitig eingeforderte Leistungen der Verhandlungspartner als Selbstzweck erscheinen, und führt zu Leitfragen, deren Beantwortung aus der Einrichtungs- und der Kursleitungsperspektive die jeweiligen Sichtweisen offen legt und verhandelbar macht:

1. Welche Aspekte der Arbeit der KL sind entscheidend für die Qualität des Bildungsangebots und die Zufriedenheit von Teilnehmenden und Kunden?
2. Welche Unterstützungsleistungen brauchen und wünschen die KL durch die Bildungseinrichtung bzw. die Hauptberuflichen?
3. Wodurch kann die Bindung der KL an die Einrichtung im Sinne der Corporate Identity gefördert werden?

Diese Fragen können auf die folgenden Themenfelder bezogen werden:

- die fachlich-pädagogische Qualifikation der KL,
- die Stellung der KL im Zusammenhang der Programmentwicklung,
- die Rolle der KL im Qualitätsmanagement,
- die Einbindung der KL im Organisationszusammenhang.

Da die KL eine in sich heterogene Gruppe darstellen und die Einrichtung im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen steht, wird die Diskussion dieser Themen nicht schon im ersten Schritt zu eindeutigen Anforder-

rungs- und Leistungskatalogen führen, sondern zunächst einen Kommunikationsprozess einleiten, der als solcher bereits einen wichtigen Schritt zur Qualifizierung der Schnittstelle zwischen disponierendem und lehrendem Personal darstellt. Von besonderer Bedeutung wird dabei die Verständigung über Qualitätsstandards sein, verbunden mit der Frage, welche Leistungen zur Erfüllung dieser Standards als notwendig erkannt und anerkannt werden, welchen Wert sie für beide Partner haben und in welcher Art von Austauschbeziehung sie aufeinander bezogen werden. Wichtig ist es dabei, nicht ausschließlich Geld als Äquivalent für Leistungen zu betrachten, sondern darüber hinaus auch nicht-finanzielle Leistungen einzubeziehen und in ihrem Wert für Einrichtung und KL miteinander abzugleichen.

Dass die fachlich-pädagogische Qualifikation der KL ein entscheidender Faktor zur Absicherung der Angebotsqualität ist und damit in beiderseitigem Interesse liegt, wird als allgemeines Postulat konsensfähig sein. Es ist das Umsetzen dieser Feststellung ins Alltagshandeln, das Konfliktstoff bieten kann. Für die Erarbeitung idealtypischer Anforderungsprofile an KL in unterschiedlichen Fachgebieten kann in der Regel auf überregional vereinbarte Kriterien zurückgegriffen werden, deren Verbindlichkeit und profilbildende Wirkung gesteigert wird, wenn sie nicht nur einrichtungsspezifisch formuliert sind, sondern im Kontext trägerübergreifend abgestimmter Qualitätsmerkmale stehen. Mit solchen öffentlich kommunizierbaren KL-Profilen steht der Einrichtung ein Instrument zur Verfügung, das dem Qualitätsnachweis dient und die Anforderungen an neu zu gewinnende Lehrkräfte beschreibt. In der Zusammenarbeit mit langjährig tätigen KL kann dies aber durchaus Reibungen erzeugen, denn die langjährig Beschäftigten haben ihre Arbeit oft noch in Zeiten aufgenommen, in denen die Qualitätsdebatte eine eher untergeordnete Rolle spielte. Sie können auf „bewährte“ Mitarbeit zurückblicken, bisweilen auf Stammpublikum verweisen und mögen sich durch gestiegene Anforderungen und eine auf Transparenz zielende Diskussion von KL-Qualifikationen bedrängt oder sogar bedroht fühlen. Im Umgang mit ihnen wird es darum gehen, die Diskussion um präzisierte und gestiegene Anforderungen sowohl mit Angeboten zur Beratung und Fortbildung zu verbinden als auch mit der Anerkennung unterschiedlich akzentuierter KL-Profile und der Diskussion über deren Wert für jeweils unterschiedliche Teilnehmerinteressen. Bewusst gemachte Differenz und Auseinandersetzung über unterschiedliche Facetten im Gesamtangebot eines Fachgebiets, die durch verschiedene KL repräsentiert werden, dient nicht nur der Wertschätzung einzelner Lehrkräfte, sondern kommt – übersetzt in professionelle Ankündigungstexte – auch der Angebotstransparenz zugute. Die Einigung auf vereinheitlichte Ankündigungstexte für identische Angebote bei gleichzeitiger Differenzierung der Angebotsvarianten im selben Fachgebiet dient nicht nur dem Interesse der Einrichtung an

verbesserter Ankündigungsqualität, sondern auch dem der KL an gezielterer Kundenansprache und Teilnehmergewinnung. Betrachtet man den hier skizzierten Arbeitszusammenhang zwischen den hauptberuflich Planenden und ihren KL unter dem Aspekt der „Austauschbeziehungen“, so bietet die Einrichtung den KL für die abverlangten Qualitätsstandards zugleich die notwendige Unterstützung bei deren Realisierung in der individuellen Ausgestaltung und damit einen Professionalitätsgewinn.

Elemente des qualitätsorientierten Dialogs

Einbindung in interne Diskussionsprozesse

Das vorhandene und aktivierbare Interesse der KL an eigener Weiterqualifizierung und informativer Teilhabe an aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildung – beispielsweise im Bereich der Test- und Zertifikatsentwicklung, am Trend zur anwenderorientierten Modularisierung oder in dem Feld der neuen Medien – ist ein wichtiges Bindeglied zwischen Haupt- und Freiberuflichen. Um dieses Interesse der KL im Sinn der Einrichtung zu nutzen, muss eine kontinuierliche und reversible Informations- und Kommunikationspolitik betrieben werden, die sich nicht darin erschöpft, gefällte Beschlüsse zum Zeitpunkt ihrer Umsetzung mitzuteilen, sondern die KL kontinuierlich in den internen Diskussionsprozess einbindet. Dessen Erfolg ist davon abhängig, dass seine Gestaltung von den KL als in ihrem Interesse liegend wahrgenommen werden kann, denn auch die Teilhabe an Kommunikation verlangt von ihnen, dass sie Zeit und Know-how einbringen. Das werden Freiberufler in der Regel nicht dauerhaft aus Idealismus tun, sondern nur dann, wenn der persönliche Gewinn für sie erkennbar ist. Was für den Einzelnen als ein angemessenes Äquivalent für sein Engagement wahrgenommen wird, hängt nicht zuletzt davon ab, welchen Stellenwert er seiner Tätigkeit für die Einrichtung vor dem Hintergrund seiner beruflichen Gesamtsituation beimisst. Im Hinblick auf die heterogene Motivationsstruktur der KL mit ihren unterschiedlich ausgeprägten materiellen, sozialen, fachlichen und persönlichen Interessen sollte das abzusteckende Feld qualitätsorientierter Einbindungsformen eine Bandbreite verschiedenartiger Anknüpfungsmöglichkeiten umfassen.

(Weiter-)Entwicklung didaktischer Standards

Im Bereich fachlich-pädagogischer Qualifikation liegt es im Interesse der Einrichtung, KL auf die Einhaltung didaktischer Standards im Unterricht zu verpflichten, sie für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen zu gewinnen und regelmäßige Rückmeldungen über den Verlauf der eigenen Veranstaltungen und die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu erhalten. Der Fokus der KL ist primär auf die eigenen Veranstaltungen gerichtet, und die qualitätssichernden An-

liegen der Einrichtung liegen nicht notwendig in ihrem Interesse, sondern können auch als zeitliche Zusatzbeanspruchung, Einmischung in die Unterrichtspraxis und unerwünschte Kontrolle erlebt werden. Möglichkeiten, die KL in diesen Bereichen dennoch als Partner/innen zu gewinnen, eröffnen sich dann, wenn es gelingt, ihnen den institutionellen Sinn *und* den persönlichen Nutzen zu verdeutlichen. Dafür sollte ein Spektrum unterschiedlicher institutioneller Kommunikationsanlässe geschaffen werden, die KL mit unterschiedlichen Interessensmustern Zugänge verschaffen. Sie können vom Angebot zur Einzelberatung in aktuellen Fragen der Kursgestaltung und medialer Unterstützung über die regelmäßige Organisation von Fachtreffen mit Kolleg/innen desselben Unterrichtsgebiets, die Mitarbeit in anlass-, themen- und zielgruppenbezogenen Arbeitsgruppen bis hin zur Einbindung in Programmplanung, Befragungsaktionen und Evaluationsvorhaben reichen. Solche punktuell oder kontinuierlich organisierten Arbeitskontakte liegen im Interesse der Einrichtung, weil sie ihr die Möglichkeit bieten, KL im Sinne der Corporate Identity und Profilbildung stärker an sich zu binden. Zugleich gewinnt sie damit als Kommunikationspartner auch Experten ihres Fachgebiets, die im wechselseitigen Know-how-Transfer mit den Hauptberuflichen und den KL-Kolleg/innen ein institutionelles Lernfeld zum Nutzen der Angebotsqualität konstituieren. Die Frage, welches „Äquivalent“ die Einrichtung den KL für den Einsatz ihrer Zeit, Energie und Expertise bietet, muss spätestens dann geklärt werden, wenn es um eine Verstetigung der unterschiedlichen Arbeitskontakte geht. Die Einrichtung kann verdeutlichen, dass Mitwirkungsmöglichkeiten ein Partizipationsangebot darstellen, dessen Wahrnehmung den KL Chancen der Information und Selbstreflexion, des Austausches und der Einflussnahme eröffnet, die durchaus als Gegenwert für deren Beteiligung gelten können. Dies sollte sie auch explizit kommunizieren. Ein zusätzlicher Service, den die Einrichtung bieten kann, sind Dokumentation und Veröffentlichung von Diskussions- und Arbeitsergebnissen, die geeignet sind, auch diejenigen, die sich außerhalb ihrer eigenen Veranstaltungen selten oder gar nicht aktivieren lassen, zumindest rezeptiv in den Prozess der kollegialen Diskussion einzubinden. Eine Honorarzahlung als Gegenwert für die Mitarbeit Freiberuflicher außerhalb des Kursbetriebs ist dort angemessen, wo sie als Fachleute mit einem definierten Arbeitsauftrag an der Weiterentwicklung von Konzepten, Curricula und Lehrmaterialien mitwirken. Solche Aufgaben an qualifizierte KL zu vergeben, bietet jenen eine zusätzliche Verdienstmöglichkeit und für die Einrichtung den Vorteil, Kenner der Praxis zu verpflichten und zudem deren institutionelle Bindung zu stärken. Die Organisation innerinstitutioneller Arbeitszusammenhänge zwischen haupt- und freiberuflich Tätigen gewinnt in einer Zeit, in der neben dem Trend zur Standardisierung von Angebotsbereichen auch der zur individualisierten, „passgenauen“ Angebotserstellung für einzelne Kunden wächst, zusätzlich an Bedeutung. Die nötige Flexibilität und Fachkompetenz kann eine Weiterbildungs-

einrichtung nur mit Hilfe eines Pools hoch qualifizierter und motivierter freier Mitarbeiter/innen aufbringen, ohne die der Aufbau eines Geschäftsfelds zur „Bildung auf Bestellung“ kaum gelingen kann.

Konzept interner Öffentlichkeitsarbeit

Die Angebote des fachlich-pädagogischen Austausches sollten durch ein Konzept „interner Öffentlichkeitsarbeit“ gegenüber den freiberuflichen Mitarbeiter/innen ergänzt werden, das darauf ausgerichtet ist, die KL nicht nur als Unterrichtende, sondern als Repräsentanten der Institution anzusprechen, um sie als aktive Partner/innen für ihre Ziele, Entscheidungen und Aktionen zu gewinnen. Das erfordert den Aufbau eines kontinuierlichen Informations- und Interaktionsprozesses und schließt auch die Frage nach institutionalisierten Einfluss- und Mitwirkungsmöglichkeiten in Gremien der Einrichtung ein.

Rahmenbedingungen für das Gelingen des qualitätsorientierten Dialogs

Transparenz der Abläufe

Das Erzeugen des Interesses von KL an allgemeinen Belangen der Einrichtung setzt ein gelingendes Qualitätsmanagement auf der Ebene der Durchführungsbedingungen voraus – angefangen bei einem kundenfreundlichen Anmeldeverfahren über ein verlässliches Informations- und Benachrichtigungssystem bis hin zu Fragen der Ausstattung und des Service an den Veranstaltungsorten. Hier treffen sich die Interessen von Haupt- und Freiberuflichen im gemeinsamen Anliegen an einem möglichst reibungslosen Ablauf. Bei Störungen in diesen Bereichen sind es vielfach die Freiberuflichen, die als erste mit den Auswirkungen konfrontiert sind und von unzufriedenen Teilnehmenden als Vertreter/innen der Einrichtung angesprochen werden. Für sie ist es wichtig, bei Problemen und Beschwerden Klarheit über die institutionellen Ansprechpartner zu haben, sich auf schnelle Rückmeldung und Problemlösungen verlassen zu können, um möglichst wenig Unterrichtszeit mit der Klärung von Rahmenbedingungen verbringen zu müssen. Bei den Hauptberuflichen – nicht nur bei den pädagogisch, sondern auch den verwaltend Tätigen – liegt die Verantwortung für die Organisation und Einhaltung von Informations- und Entscheidungswegen. Sie sollen ein zeitaufwändiges „Weiterreichen“ oder „Steckenbleiben“ von Beschwerden verhindern und dieses nicht als lästige Zusatzarbeit behandeln, sondern als willkommene Rückmeldung über Qualitätslücken wertschätzen. Die Einführung eines funktionierenden Beschwerdemanagements liegt damit im Interesse aller Beteiligten und verlangt von der Einrichtung häufig nicht nur „Prozessoptimierung“, sondern die Schaffung einer positiven Grundeinstellung gegenüber Kritik, die sich auf den Ablauf bezieht. Gegenstand der Kommunikation

zwischen Haupt- und Freiberuflichen sollten dabei nicht nur pragmatische Verfahrensklärungen sein, sondern auch die zugrunde liegenden Prinzipien einer kundenfreundlichen Organisation. Die Kommunikation und Diskussion allgemeiner Prinzipien, wie sie in Leitbildern und Statuten festgelegt werden, hat gute Chancen, auf das Interesse der Freiberuflichen zu treffen, wenn konkrete Bezüge zu den Rahmenbedingungen der eigenen Lehrtätigkeit sichtbar sind und das Bemühen der Hauptberuflichen um Realisierung proklamierter Prinzipien erfahrbar wird. Auch klare Regelungen und transparente Entscheidungswege bei der Klärung von Zweifelsfällen und Konflikten zwischen KL und Teilnehmenden oder Hauptberuflichen sind ein wichtiger Beitrag zur Betriebskultur und können gegebenenfalls durch einen festen institutionellen Ansprechpartner im Sinne einer Ombudsfrau bzw. eines Ombudsmanns ergänzt werden.

Institutionalisierung von Mitwirkungsmöglichkeiten

Die kontinuierliche Weitergabe von Informationen an die Freiberuflichen über Geschäftspolitik, Entwicklungen, Veränderungen und Probleme der Einrichtung sollte mit Rücksicht auf die Heterogenität der KL über einander ergänzende Kanäle organisiert werden. Je nach Gegebenheiten können sich institutionalisierte Formen schriftlicher Mitarbeiterinformation, die Einladung zu Veranstaltungen im Vorfeld institutionsbezogener Entscheidungen sowie Angebote zur aktiven Beteiligung an Organisationsentwicklungsprozesse ergänzen. Die Einführung geregelter Mitwirkungsformen wie z. B. einer gewählten Vertretung der KL und deren Beteiligung an Beratungs-, Entscheidungs- oder Aufsichtsgremien der Einrichtung mit definierten Rechten und Pflichten unterstreicht die Ernsthaftigkeit des Interesses an einer Arbeitspartnerschaft zwischen Haupt- und Freiberuflichen. Zugleich bieten sie einen festen Orientierungsrahmen, in dem die Beteiligung in Einzelbelangen verortet werden kann. Aufwand und Kosten der Einrichtung für regelmäßigen kommunikativen Input sowie Organisation und Support von Veranstaltungen und Gremien für und mit den Freiberuflichen zahlen sich in mehrfacher Hinsicht aus. Die eingegangenen Verpflichtungen in Bezug auf Information, Transparenz und Mitsprache zwingen die Hauptberuflichen, sich im Zusammenhang anstehender Entscheidungen schon im Vorfeld auf die Perspektive der Freiberuflichen einzulassen. Dies erfordert zusätzlich Zeit, kann aber zugleich die Qualität der Entscheidungen verbessern und Reibungsverluste reduzieren, die sich andernfalls zu einem späteren Zeitpunkt auf der Realisierungsebene zeigen würden. Die Institutionalisierung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Freiberuflichen ist damit gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zu deren Einbindung in den kontinuierlichen Prozess des Qualitätsmanagements. Gerade auch qualitätsrelevante, für die einzelnen KL jedoch tendenziell „bedrohliche“ Maßnahmen wie beispielsweise Veranstaltungsevaluation und die Hospitation Hauptberuflicher in den Kursen finden in organisierten Mitwirkungsgremien den

Ort der Diskussion, Überzeugungsarbeit und Akzeptanzgewinnung. Auch die Schaffung von Informations- und Diskussionsmöglichkeiten über die wirtschaftlichen Grundlagen und Steuerungsnotwendigkeiten der Einrichtung kann geeignet sein, einer vermeintlichen „Gegnerschaft“ zwischen der Einrichtung und ihren Freiberuflichen entgegen zu wirken, besonders dort, wo Fragen des Honorarsystems und der sozialen Absicherung gar nicht auf Ebene der einzelnen Weiterbildungseinrichtung, sondern im politischen Raum entschieden werden.

Infrastruktur für die Vernetzung der Kursleitenden

Ein weiterer wichtiger Bereich von Supportleistungen der Einrichtung für ihre Freiberuflichen ist die Herstellung einer Infrastruktur für deren eigenständige Kommunikation untereinander. Es liegt im Interesse der Einrichtung, dass KL sich auch über die organisierten Anlässe des Erfahrungsaustausches mit den Hauptberuflichen hinaus gegenseitig in fachlich-pädagogischen Fragen unterstützen. Dies geschieht vielfach auf informellen Wegen, kann aber durch Angebote wie Organisation von Informations- und Materialaustausch gezielt gefördert werden. Die Akzeptanz eines solchen Austausches wird dort ihre Grenze finden, wo die KL ihre Kolleg/innen im gleichen Unterrichtsgebiet als Konkurrenten wahrnehmen, mit denen sie ihr Know-how gerade nicht teilen möchten. Der allgemeine Trend zur Standardisierung mag diese Befürchtungen in vielen Angebotsbereichen abschwächen und dazu beitragen, dass KL sich gemeinsam mit ihren Kolleg/innen als Repräsentanten eines in seinen Qualitätsmerkmalen öffentlich definierten Veranstaltungssegments verstehen und sich weniger über die unverwechselbare „Einmaligkeit“ ihrer Kurse definieren. Die Einrichtung kann zum Abbau des tradierten Selbstverständnisses von „Einzelkämpfern“ beitragen, wenn sie in ihrer Angebotspolitik die strukturbildenden Chancen anerkannter Lehrgangs- und Zertifikatssysteme nutzt und überregional abgestimmte Qualitätskriterien gemeinsam mit den KL für die Profilbildung nutzt. Für die KL ist ein Support ihrer kollegialen Austauschbeziehungen vor allem auch dann attraktiv, wenn ihnen die institutionell abgesicherten Kommunikationswege auch für die Organisation ihrer Interessenvertretung als freiberuflich Beschäftigte zur Verfügung stehen. Sei es, dass eine gewählte KL-Vertretung mit satzungsmäßig verankerten Gremien existiert – was für die Einrichtung Klarheit in Bezug auf ihre Ansprechpartner schafft –, sei es, dass KL alternativ oder darüber hinaus selbst organisierte Zusammenhänge aufbauen: Die in ihren Leistungen zu definierende materielle Unterstützung dieser Aktivitäten durch die Einrichtung dokumentiert deren Anerkennung der KL als Partner auch in strittigen und kontroversen Auseinandersetzungen. Hier sind vielfältige Formen der Infrastruktur denkbar, die bei der Bereitstellung von Aufenthaltsräumen und Postfächern für die KL beginnen und über die Raumnutzung für selbst organisierte Sitzungen, die Mitnutzung von Vervielfältigungs- und Versandmöglichkeiten der Einrichtung für

eigene Informationen bis hin zum Aufbau einer Internetplattform reichen, die die gesamte Kommunikation der Einrichtung mit den KL und deren Kontakte untereinander unterstützt. Entscheidend für den Erfolg ist in jedem Fall die wechselseitige Verständigung über das, was die KL benötigen und die Einrichtung ihnen bieten kann, immer verbunden mit einer klaren Beschreibung der jeweils vereinbarten und zugesagten Leistungen.

Fazit

Es ist deutlich geworden, dass die zielorientierte Ausgestaltung der Arbeitsbeziehungen zwischen haupt- und freiberuflichen Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung für die Qualitätsentwicklung ein zentrales Handlungsfeld darstellt, denn viele qualitätssichernde Einzelmaßnahmen sind in ihrem Erfolg in hohem Maße abhängig von der Qualität dieser Zusammenarbeit. Im Sinne einer Weiterentwicklung erscheint es daher wünschenswert, auch dieses Handlungsfeld systematisch in den Erfahrungsaustausch zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung einzubeziehen und ihm in „Benchmarking“- und „Best-Practice“-Prozessen die entsprechende Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

IV. Qualitätsentwicklung im Kunden- und Lernerinteresse

Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Bildungstests

Die Idee einer festen Institution für Bildungstests ist noch jung. So wurde Ende 1998 in einem Expertenpapier der Hans-Böckler-Stiftung über ein neues Leitbild des Bildungssystems ein Konzept für eine solche Testeinrichtung für Weiterbildungsangebote formuliert, und im darauf folgenden Frühjahr forderte die Bertelsmann-Stiftung ebenfalls unabhängige Bildungstests.

Schon im ersten Spitzengespräch des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit waren sich die Beteiligten einig, dass unverzüglich Arbeitsgruppen bzw. Expertengruppen zu den Themen Aus- und Weiterbildung und Benchmarking einzurichten seien. Im März 2001 wurde eine Bündnisinitiative „Qualitätssicherung, Transparenz, Information und Beratung in der beruflichen Weiterbildung“ vereinbart. Diese Initiative umfasste u. a.:

- Dokumentation, Entwicklung, Evaluation und Verbreitung von „good-practice“ regionaler und branchenbezogener Qualitätssicherungsmodelle und -verfahren;
- Informations- und Beratungsoffensive (qualitative Weiterentwicklung der Beratungsangebote unter Einbeziehung von Weiterbildungsdatenbanken);
- Weiterentwicklung der Weiterbildungsstatistik, Förderung der Weiterbildungsforschung;
- breite Erprobung von Weiterbildungstests.

Daneben existieren weitere hier nicht ausgeführte Initiativen zur Durchführung von Bildungs- bzw. Weiterbildungstests mit dem Ziel der höheren Transparenz und Verbesserung der Qualität der Angebote. Alle Initiativen haben eines gemeinsam: Neben der Beleuchtung und Dokumentation der Bildungsdienstleistung des Anbieters bzw. Weiterbildungsträgers in Abhängigkeit von seinen eigenen Qualitätszielen wird eine Qualitätsprüfung von außen als sinnvoll und notwendig angesehen. Diese vergleichenden Bildungstests sollen die Qualitätssicherung ergänzen und unterstützen. So werden vergleichende Bildungs-

tests insbesondere in der Weiterbildung für geeignet gehalten, um die Qualität der Angebote für die Verbraucher zu sichern.

Bei einer Institutionalisierung von Bildungs- bzw. Weiterbildungstests werden häufig zwei Kernthesen aufgestellt: 1) Eine solche Testinstitution solle unabhängig sein, ohne dass die Unabhängigkeit zwingend durch den Staat hergestellt werden müsse. Auch die Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen könne diese gewährleisten. 2) Die Testverfahren sollen Transparenz vor allem für die Teilnehmer von Bildungsangeboten herstellen und nicht etwa nur für die ohnehin informierten Bildungsexperten.

Bedarf an Tests in der beruflichen Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung

Die Arbeitswelt stellt höhere Anforderungen als jemals zuvor an die Flexibilität und Lernbereitschaft der Arbeitnehmer. Das lebensbegleitende Lernen löst die traditionelle Abfolge „Schule, Ausbildung, Arbeitsleben“ ab. Die Bildungssysteme müssen auf die Alterung der Gesellschaft reagieren. Auch wenn Lernprozesse künftig schon in den Kindergärten beginnen sollen, sind von den Veränderungen vor allem die privaten Nachfrager von beruflicher Weiterbildung betroffen.

Souveräne Entscheidungen der privaten Nachfrager setzen überschaubare Märkte voraus. Der Nachfrager sollte idealerweise wissen, welche Produkte es auf dem Markt gibt; in welchen Qualitäten das gewünschte Produkt vorhanden und welches Preis-Leistungs-Verhältnis für den jeweiligen Bedarf angemessen ist. Die Angebotsqualität muss deshalb nicht nur laufend entwickelt, sondern auch gesichert, dokumentiert und durchschaubar gemacht werden. Diesen Anspruch lösen die Anbieter nur teilweise und zu zögerlich ein. Die bisherigen Maßnahmen, um die Qualität zu sichern und zu verbessern, reichen nicht aus.

Bildungstests schaffen eine heilsame Unruhe, tragen zur Übersichtlichkeit bei, schärfen das Qualitätsbewusstsein der Verbraucher ganz allgemein und sind geeignet, die Qualität beruflicher Weiterbildung im Sinne der Kunden voran zu bringen.

Machbarkeit von Bildungstests

Die methodische Anlage einer Dienstleistungsuntersuchung hängt von vielen Faktoren ab, insbesondere von den Untersuchungszielen und den Ausprägungen verschiedenster Merkmale wie Immaterialität, Regionalität, Variabilität, Komplexität und Individualität der Dienstleistung. Hinzu kommt das besondere Problem, dass das Ergebnis der Dienstleistung (des Bildungsprozesses) aus dem

Zusammenwirken von Anbieter und Lernendem entsteht. Die Beeinflussung des Prozesses durch den Teilnehmer ist bei der Dienstleistung Bildung besonders hoch (s. a. *Messung und Bewertung von Dienstleistungsuntersuchungen*).

Dennoch sind die Probleme lösbar. Die Stiftung Warentest hat in der Vergangenheit schon verschiedenste Untersuchungen im Bildungsbereich realisiert. Hierzu zählen Tests von Sprachreiseveranstaltern (test 02/80, test 02/85, test 02/89, test 02/97) und von Lernsoftwareprodukten (test 07/96, test 11/98), die Untersuchungsreihe „Weiterbildungsqualität: Märkte und Akteure in den neuen Bundesländern“ (test 08/92, test 01/93, test 05/93, test 12/93, test 01/95), die vergleichende Bewertung der Studienangebote an deutschen Hochschulen in den Fächern Chemie und Wirtschaftswissenschaften (test-spezial 1998) und die aktuelle Überprüfung von Weiterbildungskursen im Internet (test 11/01).

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass es möglich ist, Anbieter und Angebote vergleichend zu bewerten und Kriterien für eine qualitätsorientierte Auswahl zu entwickeln.

Wirkungen von Bildungstests

Die Verbreitung der Untersuchungsergebnisse hat in der Vergangenheit nachweisbar zu einer „Unruhe“ im Markt geführt. Dies lässt sich durch die erhebliche Resonanz seitens der Medien, Experten und Anbieter belegen. So hat beispielsweise eine Veröffentlichung zu Weiterbildungskursen im Internet vielfältige Wirkungen erzielt. Der test-Bericht wurde von den verschiedensten Medien aufgegriffen. Die positiv bewerteten Anbieter versandten eigene Pressemitteilungen. Die mit „gut“ bewerteten Anbieter werben auf ihren Internet-Seiten mit dem Logo der Stiftung Warentest. Der Testverlierer bestätigte schriftlich die Testergebnisse und informierte über Veränderungen seines Produktes. Eine Reihe von Anbietern hat zudem im Zuge der Untersuchung – die zeigte, dass eine Vielzahl der Kurse nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz zertifiziert werden muss – mit der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht Kontakt aufgenommen. Auch die Mitwirkung an der neu einberufenen DIN-Arbeitsgruppe zum Thema E-Learning: „Qualitätssicherung – Qualitätsmanagement – methodenbezogene Standards“ und diverse durch die Veröffentlichung ausgelöste Fachvorträge und Diskussionen belegen die Wirkung.

Bildungstests können erhebliche Ergebniswirkungen auslösen und vielfältige Nutzeneffekte erzielen:

- Sie erleichtern den Nachfragern (Privatverbrauchern, privaten und öffentlichen Unternehmen) eine zielgenaue Suche nach einem Angebot und die Einschätzung seines Preis-Leistungs-Verhältnisses.

- Sie erhöhen die Mündigkeit der Verbraucherinnen und Verbraucher.
- Sie erhöhen den Wettbewerb; durch die Einhaltung der Standards, die durch die Tests gesetzt wurden, kann die Wettbewerbsfähigkeit verbessert werden.
- Sie bieten getesteten Anbietern die Möglichkeit, positive Ergebnisse zu vermarkten und die Ergebnisse zur Verbesserung ihres Angebotes zu nutzen.
- Sie bieten auch nicht getesteten Anbietern durch die Veröffentlichungen und die Diskussion der Verfahren Informationen zur Verbesserung ihrer Produkte.
- Sie unterstützen die Bemühungen der Bundesanstalt für Arbeit (BA) um die Steigerung der Effizienz der Weiterbildungsberatung und -förderung.
- Sie geben u. U. Anregungen für die Gesetzgebung.
- Sie nutzen bei der Analyse von Qualitätssicherungssystemen, der fortlaufenden Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen, der Verbreitung neuer Bildungsformen und der Entwicklung von Forschungsfragen.

Machbarkeitsstudie Bildungstests

Von Mai bis November 2001 wurde die „Machbarkeitsstudie Bildungstests“ durchgeführt, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Sie konnte dreierlei feststellen: Erstens ist der Weiterbildungsmarkt, auf den die Studie ihr Augenmerk hauptsächlich gerichtet hat, völlig unübersichtlich; zweitens gibt es auf diesem Markt Qualitätsdefizite, und drittens helfen Bildungstests den Nachfragern bei rationalen Entscheidungen. Die Lösungsansätze und die verschiedenen Organisationsmodelle institutionalisierter Bildungstests in dieser Studie berücksichtigen diese Ergebnisse. Je präsenter eine Testeinrichtung im Markt ist, desto nachhaltiger sorgt sie für mehr Angebotstransparenz, wachsende Qualität der Angebote und Qualitätsbewusstsein der Kunden. Institutionalisierte Bildungstests stärken den Markt und erzeugen einen volkswirtschaftlichen Nutzen.

Die Betrachtung konzentriert sich auf die berufliche Weiterbildung für den Privatverbraucher. In die Studie sind die Einschätzungen wichtiger Bildungssachverständiger aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Verbänden eingeflossen. Die Einschätzung der größten deutschen Unternehmen als Nutznießer eines höherqualifizierten Arbeitskräfteangebotes war ebenso wichtig wie die Meinung der Weiterbildungsträger als „Betroffene“ von Tests. Und natürlich wurden auch die privaten Kunden von Weiterbildungsangeboten befragt, wie sie sich auf dem Markt zurechtfinden.

Damit eine Testeinrichtung, die Weiterbildungsangebote vergleichend untersucht, die gewünschten Wirkungen erzielt, sind folgende Kriterien unbedingt zu erfüllen:

- Unabhängigkeit und Neutralität der Institution,
- Transparenz sowohl hinsichtlich der Organisation als auch der Arbeitsverfahren bzw. Untersuchungen.

Diese beiden Kriterien in Verbindung mit einer entsprechenden Verbreitung der Untersuchungsergebnisse führen zur notwendigen Akzeptanz bei den Nachfragern und Anbietern.

Weiterbildungstests durch die Stiftung Warentest

Bei Bildungstests geht die Stiftung Warentest genau so vor wie bei allen Dienstleistungstests. Die Stiftung wird unter finanzieller Förderung des BMBF und des ESF in den kommenden Jahren bis zu 20 Tests im Weiterbildungsbereich durchführen und deren Ergebnisse öffentlichkeitswirksam verbreiten.

Durch die Implementierung eines Expertenkreises – bestehend aus Marktteilnehmern, staatlichen Instituten, Verbrauchervertretern und unabhängigen Wissenschaftlern – erfolgt ein ständiger Austausch mit wichtigen Akteuren der Bildungsmärkte. Deren Kenntnisse und Erfahrungen werden in die Arbeit eingebunden. Zu den Aufgaben gehören u. a.:

- Marktrecherchen,
- Planung und Durchführung der Untersuchungen,
- Bearbeitung der Anfragen von Anbietern, Lesern etc.,
- Mitwirkung bei der Normungsarbeit (DIN, CEN, ISO),
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen im Bildungssektor,
- Austausch über sich ergebende Forschungsfragen mit Vertretern wissenschaftlicher Einrichtungen,
- Dokumentation der Ergebniswirkungen,
- Verbreitung der Untersuchungsergebnisse.

Eine effiziente und wirksame Ergebnisverbreitung ist eine wesentliche Voraussetzung für die gewünschten positiven Ergebniswirkungen. Hierzu zählen u. a. die Veröffentlichung in den Printmedien (Sonderpublikationen in Form von Sonderheften, Broschüren und Ratgebern sowie Veröffentlichungen einiger Untersuchungen und Kurzfassungen in den Zeitschriften test und FINANZtest) und im Internet, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie das Vorstellen der Projektergebnisse und der Arbeit auf Tagungen, Kongressen, bei Verbänden etc.

Messung und Bewertung von Dienstleistungsuntersuchungen

Wie lassen sich Dienstleistungen vergleichen? Welches ist der gemeinsame Nenner von Bahnreisen, von Leistungen der Arbeitsämter, von Geldanlagen, Reparaturen von Videorecordern, von Volkshochschulkursen oder von nach SGB III geförderten Weiterbildungsangeboten?

Die Klammer bilden verschiedene Untersuchungsdimensionen, von denen die folgenden fünf Merkmale wesentlich sind:

- *Immaterialität*

Das Problem, Dienstleistungen zu untersuchen und zu bewerten, liegt in ihrer fehlenden Stofflichkeit. Eine Bewertung erfolgt meist über Operationalisierungen. Dafür setzen die Tester die Dienstleistung in beobachtbare und messbare Variablen um.

- *Komplexität*

Häufig sind Dienstleistungen an andere Leistungen gekoppelt, zum Beispiel an Produkte oder Rechte. Die Gesamtdienstleistung ist in ihre verschiedenen Bestandteile zu zerlegen und angemessen gewichtet zu bewerten.

- *Variabilität*

Weil Dienstleistungen von Menschen erbracht werden, unterscheiden sich ihre Leistungen stark hinsichtlich der Qualität. Dieses erschwert mögliche Standardisierungen.

- *Individualität*

Jeder Abnehmer knüpft an eine Dienstleistung bestimmte Erwartungen und Meinungen. Nutzerbeurteilungen können daher erheblich voneinander abweichen. Darum ist es so schwer, verbindliche, allgemein akzeptierte und überprüfbare Normen zu entwickeln, die eine gute Dienstleistung kennzeichnen. Häufig sind zielgruppenspezifische Beurteilungen nötig.

- *Regionalität*

Dienstleistungen werden üblicherweise regional begrenzt angeboten.

Bevor die Stiftung die Vorgehensweise in Abhängigkeit vom Untersuchungsziel erarbeitet, schätzt sie die Bedeutung der Untersuchungsdimensionen für den zu testenden Gegenstand grundsätzlich ein. Bei einem defekten Fernseher steht die Reparatur im Vordergrund, so dass Immaterialität, Variabilität und Individualität kaum ins Gewicht fallen, die Regionalität dafür um so mehr. Im Unterschied dazu sind bei der Untersuchung eines Bildungsangebotes alle Merkmale stark ausgeprägt. Eine weitere Problematik liegt in der Beeinflussung des Bildungsprozesses und damit des Ergebnisses der Dienstleistung durch den Teilnehmer.

Bei Untersuchungen von Bildungsangeboten hat sich die Multidimensionalität als weiterer wichtiger Prüfstein herausgestellt. Interindividuell unterschiedliche Erwartungen an den Kurs, intraindividuelle Unterschiede der Zufriedenheit mit dem Kurs im Zeitverlauf und gruppenspezifische Effekte sind forschungsmethodisch besondere Herausforderungen. Bildungstests müssen die verschiedenen Merkmale der Struktur- und Prozessqualität berücksichtigen, insbesondere aber die Ergebnisqualität ins Zentrum der Betrachtung stellen.

Verfahren und Vorgehensweise bei der Stiftung Warentest

Grundlage für die Arbeit ist die Themenplanung. Den Informationsbedarf der Verbraucherinnen und Verbraucher ermittelt die Stiftung Warentest, indem sie einem Teil der Zeitschriften *test* und *FINANZtest* Fragebogen beilegt. Außerdem leiten der Leserservice der Stiftung und die Beratungsstellen der Verbraucherzentralen die Wünsche der Konsumenten weiter. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung informieren sich ständig über die neuesten Entwicklungen und schlagen eigene Untersuchungsthemen vor. Bei der Auswahl der Untersuchungen von Bildungsangeboten ist es besonders wichtig, ob ein Angebot neu ist, ob es für eine größere Zahl von Verbrauchern interessant sein könnte, ob ein Informationsbedarf aus Sicht der Nachfrager vorhanden ist oder ob möglicherweise besonderer Handlungsbedarf zum Schutz der Verbraucher besteht. Konkret werden folgende Arbeitsschritte und Verfahren bei einer vergleichenden Dienstleistungsuntersuchung angewandt:

- *Untersuchungsplanung und Ausführung*
Um eine Dienstleistung beurteilen zu können, erstellen die Tester ein Konzept. Darin sind die Planung sowie Methoden zur Messung und Bewertung enthalten. Die Untersuchungsplanung setzt Vorarbeiten und Recherchen voraus. Hierzu gehört, die Anbieter- und Marktsituation sowie die konkreten Verbrauchererfahrungen zu recherchieren.
- *Auswahl des Untersuchungsgegenstandes*
Wegen des vielfältigen Angebotes muss für nahezu jede Dienstleistungsuntersuchung eine geeignete Marktauswahl getroffen werden. Die Auswahl erfolgt nach objektiven Gesichtspunkten wie beispielsweise Marktbedeutung, technische Merkmale, Preisklasse oder Lernform bei Bildungstests.
- *Struktur des Untersuchungsprogramms*
Die Stiftung Warentest erstellt zu jeder Untersuchung ein Untersuchungsprogramm. Dies gliedert sich in der Regel wie folgt:
 - I. Marktsituation und Verbraucherproblem erkennen
 - II. Untersuchungsproblem
 1. Festlegen des Untersuchungsgegenstandes

2. Ziele der Untersuchung definieren
- III. Untersuchungsmethodik
 1. Befragen von Lesern und Verbrauchern
 2. Befragen von Anbietern
 3. Teilnehmende Beobachtung
 4. Weitere Verfahren (Expertengespräche, Inhaltsanalysen)
 - IV. Bewerten und Darstellen der Ergebnisse.
 - *Untersuchung und Instrumente*
 Um die Untersuchungsziele zu erreichen, setzt die Stiftung die unterschiedlichsten methodischen Instrumente ein. Sie nutzt anerkannte Methoden der Sozialforschung wie
 - Erfassen und Bewerten von Verbrauchererwartungen und -erfahrungen;
 - Befragen von Anbietern;
 - Analysieren von Inhalten;
 - offenes Beobachten;
 - verdecktes Beobachten durch Testinspektoren, die als „normale“ Kunden beziehungsweise Teilnehmer ein Angebot prüfen.
 Grundsätzlich setzt die Stiftung das gesamte Instrumentarium der empirischen Sozialforschung und weiterer Messverfahren ein. Es gilt, in Abhängigkeit vom Untersuchungsziel die geeigneten Instrumente und die für die Untersuchung zu messenden Indikatoren zu bestimmen. Die gemessenen Indikatoren sind für die Beurteilung der Dienstleistungsqualität zu gewichten und zu bewerten.
 - *Bewerten und Darstellen der Ergebnisse von Bildungstests*
 Die Informationen sind sinnvoll zu verdichten. Belegbare Qualitätsunterschiede der gesamten Dienstleistung und wesentlicher Bestandteile hat die Stiftung dennoch deutlich aufzuzeigen. Sie darf sie nicht unzulässig verkürzen.
 Eine allgemeine Beurteilung des Weiterbildungsmarktes ist angesichts einer immer feiner ausdifferenzierten Palette von Angebotstypen nicht angemessen. Dies müssen die Tester im Auge behalten, wenn sie Prüfkriterien für Bildungstests entwickeln. Vielmehr müssen sie an die einzelnen Segmente mit ihren ganz speziellen Inhalten, Lehrmethoden, Zielen und Teilnehmerprofilen auf unterschiedliche Weisen herangehen. In Anbetracht des Umfangs des Angebotes müssen sie sinnvolle Marktauswahlkriterien erarbeiten. Um ausgewählte Einheiten fair bewerten zu können, benötigen sie Regeln. Die legen fest, wann die Beurteilung eines Details Aussagekraft für die gesamte Einrichtung besitzt und wann nicht.
 Bei Beurteilungen können die Tester nur selten auf allgemein akzep-

tierte Qualitätsnormen zurückgreifen. Häufig stehen mehrere Wege offen, wie zum Beispiel

- Befragen der Verbraucher, welche „Qualität“ sie erwarten. Die ermittelte Erwartung wird dann Maßstab;
- Ermitteln der Leistung von verschiedenen Anbietern der Branche und Bewertung der Abweichungen;
- Festlegen eines Qualitätsmaßstabes durch Experten.

Eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung eines Bewertungsmaßstabes ist stets die Frage, was der Verbraucher mit Fug und Recht erwarten darf.

- *Untersuchungsbericht*

Der Untersuchungsbericht fasst die Ergebnisse zusammen und enthält immer dann Qualitätsurteile, wenn es möglich und sinnvoll ist. Dabei handelt es sich um eine bewertende Benotung des geprüften Angebotes.

Fazit

Unstrittig ist: Die Menschen müssen künftig – auch privat – mehr Zeit und Geld in Weiterbildung investieren, um ihre Chancen auf den Arbeitsmärkten zu erhalten. Das Wissen von heute ist nicht mehr das Wissen von morgen. Selbst wenn derzeit das Bewusstsein der Verbraucher dafür nur schwach ausgeprägt ist, liegt die Notwendigkeit von Bildungstests auf der Hand.

Für die Kunden der Bildungsanbieter gehören Informationen über die Qualität der Weiterbildung zu den wichtigsten Grundlagen bei der Entscheidung für eine bestimmte Bildungsmaßnahme. Pluralität und Wettbewerb in der Weiterbildung erstrecken sich auch auf die Qualitätsvorstellungen und -ansprüche. Wie die Hersteller normaler Verbrauchsgüter müssen die Anbieter von Weiterbildung die Qualität ihrer Angebote deshalb laufend sichern und transparent machen.

Das deutsche Bildungswesen braucht vergleichende Bildungstests als Element der Qualitätssicherung. Bildungstests sorgen für mehr Transparenz im Weiterbildungsmarkt und helfen, die Qualität der Angebote anzuheben. Sie sind damit angewandter Verbraucherschutz und Wettbewerbsförderung gleichermaßen.

Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie?

Vorbemerkung: Getrenntes oder Vermitteltes

Wir versuchen in diesem Aufsatz die Perspektive der organisationalen Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden zu begründen. Allerdings starten wir mit diesem Vermittlungsversuch in eine Paradoxie, weil in der Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen das, was verbessert werden soll – das Lernen –, gar nicht durch Organisation erreichbar ist. Dies wollen wir zunächst begründen, um dann dennoch nach Auswegen einer lernerorientierten Qualitätsentwicklung zu suchen, woraus wir schließlich Qualitätsmerkmale für Weiterbildungsorganisationen ableiten und Unterstützungsmöglichkeiten entwickeln.

Getrenntes: Die Differenz von Organisation und Interaktion

Organisation, das lehrt uns die Systemtheorie, ist das rekursiv verkettete Netzwerk von Entscheidungen in einem operativ geschlossenen, autonomen System. Die Umwelt – und hierzu gehören auch die Lernenden – ist notwendigerweise jenseits der Grenze der organisationalen Operationen. Pädagogische Einrichtungen selbst bestehen ebenfalls aus einer Differenz: der Zweifelt von Organisation und Interaktion bzw. von Management und Unterricht. Jede Seite ist die Bedingung der anderen, zugleich sind beide Seiten aber wechselseitig unerreichbar verschieden. Das Zusammenspiel von Organisation und Interaktion ist unentbehrlich; Organisation stellt sicher, *dass* Lernen stattfinden *kann*, allerdings nicht, *ob* und *wie* gelernt wird. Qualitätsentwicklung von Organisationen besteht im Allgemeinen immer in einer Verbesserung der Produkte und Dienstleistungen im Interesse der Kunden. Die Paradoxie der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen besteht nun darin, dass die Verbesserung des Lernens nicht in die Reichweite von Organisationen fällt, weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht). Im Bereich der Organisationen des Bildungssystems ist es daher besonders schwierig, mit Vokabeln wie Kundenorientierung, Marktbedarf, Produkt usw. zu arbeiten, denn der

Erfolg der (Dienst-)Leistungen von pädagogischen Organisationen – ausgebildete Personen, Zeugnisse, Zensuren, Diplome – ist weder gesellschaftlich noch marktbezogen überprüfbar. Lernerfolg ist objektiv schwer zu messen und nachzuweisen – pädagogische Leistung bleibt im Kern daher auf eine allgemeine wertbezogene gesellschaftliche Anerkennung angewiesen. (vgl. Luhmann 2002, S. 157)

Als Entparadoxierung des Dilemmas der Unerreichbarkeit des Lernens durch organisationale Qualitätsentwicklung werden in der Praxis im Grundsatz zwei Modelle praktiziert:

Die empirisch verbreitetere Variante in der Weiterbildungsbranche ist die Pädagogisierung der Organisation, welche dann auch als Interaktionssystem behandelt wird. Strukturanforderungen und Strukturprobleme werden hierbei personalisiert, Fehler werden nicht den Strukturen, sondern den Personen zugerechnet und entsprechend moralisierend angekreidet – Organisation wird dabei nicht selten zum Konfliktsystem. An Entscheidungen wird nicht angeschlossen, sondern die Legitimität von Entscheidungen wird wechselseitig angezweifelt; die Entscheidungen des Einen werden vom Anderen als unzulässiger Übergriff interpretiert. Oder Entscheidungen werden mit der pädagogischen Begründung einer diskursiven Verständigungsorientierung ganz vermieden (was intern selbstverständlich als Entscheidung zugeschrieben werden kann), wodurch die Organisationen ihre Führung verlieren und in einen evolutionären Drift hineinkennen. Die Eigenlogik von Organisation gegenüber einer bloßen Interaktion wird jedenfalls in dieser Denk- und Praxisform geleugnet; Steuerungschancen und organisationale Entwicklungsmöglichkeiten werden damit vertan.

Der Versuch der Entparadoxierung in der entgegengesetzten Weise leugnet die Eigenlogik des Bildungsprozesses und versucht einen betriebswirtschaftlich motivierten Durchgriff vom Organisationalen hin zum Unterricht, wenn z. B. Abbrecher- oder Vermittlungsquoten in ISO-zertifizierten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen als Indikatoren eines erfolgreichen Bildungsprozesses hochgerechnet werden. Die Organisation gibt den pädagogischen Absichten zwar Form und Struktur, aber wenn das Lernen beginnt, zieht sich Organisation gewissermaßen zurück und überlässt der Interaktion die Führung; Lehrende und Lernende sind nun der doppelt kontingenten Kommunikationsdynamik ausgeliefert (vgl. Luhmann 2002, S. 160 f.). Unterricht ist nicht technologisierbar und Pädagogik ist die Kunst der situativ gelingenden (oder eben nicht gelingenden) Koppelung von Lehren und Lernen. Jeder organisationale, zweckrationale Durchgriff auf den Lernprozess versagt an dessen Logik. Die Möglichkeit der hierarchisch-administrativen Steuerung endet an der Tür des Seminarraumes. Lernen-

de und Unterricht sind keine Trivialmaschinen, die auf einen entsprechenden Input vorherbestimmt reagieren und geplante Ergebnisse liefern. Der Versuch technologischer Steuerung von Lernen behindert individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden.

Dennoch muss sich jegliche Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen – sei es die Systematisierung und Standardisierung von Kernprozessen oder die Einrichtung einer Kommunikations- und Führungsstruktur – daraufhin befragen lassen, was die organisationalen Verbesserungen zur Verbesserung des Lernens beitragen. Wie kann man also der Paradoxie von Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen entkommen, ohne sich auf eine der beiden Seiten der Paradoxie zu schlagen und die andere auszublenden?

Vermitteltes: Lernerorientierte Qualitätsentwicklung

Einen Versuch dazu haben wir in unserem Modell der lernerorientierten Qualitätsentwicklung (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002 und Ehses/Zech 2001) unternommen, indem wir mit der Figur des „re-entrys“ die Interessen der Lernenden in die Organisation hineinkopieren und zum Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung in der Organisation machen. Wir zwingen die Einrichtungen bereits zu Beginn des Qualitätsprozesses, sich gedanklich auf die Lernenden einzulassen, indem sie ausweisen, was ihrer Meinung nach den gelungenen Lernprozess ausmacht. Diese Definition gelungenen Lernens ist als Teil des Leitbildes zu reflektieren und schriftlich festzuhalten. Sie dient fernerhin als Fokus aller Qualitätsanstrengungen, wenn nämlich alle weiteren Maßnahmen daraufhin zu begründen sind, was sie zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen.

Natürlich sind hier die Lernenden nicht real anwesend, sie sind nicht Mitglieder der pädagogischen Organisationen, sondern die Organisation bzw. deren Mitarbeitende stellen sich reflexiv auf den Standpunkt der Lernenden. Die theoretische Figur des Lernenden ist eine Konstruktion, die allerdings im weiteren Verlauf des Qualitätsprozesses empirisch aufgeladen wird, wenn z. B. Bedarfsanalysen und Evaluationen gefordert werden und auf dieser Basis die Qualität des Lehrens verbessert werden soll. Die Organisation entwickelt auf diese Weise zunehmend verbesserte Indikatoren zur Umweltbeobachtung und kann damit die eigenen Operationen auf den Zielfokus des gelingenden Lernprozesses ausrichten. Dadurch entsteht intern eine Entscheidungsgrundlage, welche Prozesse in welcher Weise zu regeln sind – nämlich die, die begründbar den Lernprozess unterstützen. Man entgeht so einer überregulierenden Standardisierungswut in überbordenden Qualitätsmanagementhandbüchern.

Pädagogische Organisationen sind nicht einfach ein Instrument zur Umsetzung von pädagogischen Intentionen, weil die Intransparenz der (psychologischen) Lernprozesse und die doppelte Kontingenz des Interaktionssystems Unterricht sich der technologischen Steuerung entziehen. Durch Organisation gewinnt man vor allem die Möglichkeit einer Differenzierung des Systems, um dessen Kooperationen, d. h. das Ineinandergreifen der verschiedenen Teilfunktionen, zu gestalten. Die innere Logik der für die Teilfunktionen zuständigen Subsysteme bleibt außerhalb des Zugriffs, aber die kooperativen Schnittstellen können definiert und abgestimmt werden. Auf diese Weise können wechselseitige Leistungsanforderungen der Subsysteme definiert, geordnet und aufeinander abgestimmt werden. Damit gewinnt jedes Subsystem, jede handelnde Person, aber auch die Organisation als Ganzes Sicherheit, weil jeder weiß, wo er im kooperativen Verbund steht und wofür er zuständig ist.

Durch diese interne Differenzierung garantiert sich die Organisation ihre eigene Autonomie, weil sie Handlungen an eigene Handlungen bzw. Entscheidungen an eigene Entscheidungen anschließen kann. Diese interne Differenzierung und rekursive Bezogenheit ersetzt die Direktanschlüsse an die Umwelt, welche jetzt nur noch vermittelt, über entsprechend definierte Organisationsbeobachtungen wirksam wird. Die interne Differenzierung kann zur Selbstbezüglichkeit retardieren; sie kann aber auch, sofern die internen Kommunikationswege den realen und virtuellen Kundenpfaden durch die Organisation folgen, zu einer Steigerung der Umweltsensibilität beitragen.

Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen bezieht sich immer auf Fragen der Organisation, aber sie muss sich von Bestimmungen gelungenen Lernens leiten lassen. Wenn wir hierbei die Qualitätsthematik von der Seite des Abnehmers her denken, dann müssen wir akzeptieren, dass der Lernende das Definitionsmonopol hat. Lernen steht für den Lernenden immer im Zusammenhang der Erweiterung seiner eigenen Handlungsfähigkeit, um gestellten Anforderungen in einem höheren Maße gewachsen zu sein und damit die Verfügung über seine Lebensbedingungen zu erweitern – aus der Sicht des Lernenden ist Lernen also ein funktional orientierter Vorgang. Qualität bestimmt sich in dieser Sichtweise daher aus dem Verwendungszusammenhang des Abnehmers. Letzterer lässt sich in seiner Einschätzung durch Nutzenerwartungen leiten, hat folglich einen funktionalen Zugriff auf den Lernprozess bzw. das erwartete Lernergebnis (vgl. Ehses/Zech 1999, S. 19). Die Güte eines Lernergebnisses ist also eine relative Größe, die sich aus dem Erwartungszusammenhang des Lernenden ableitet. Ein Bildungsabnehmer, der eine Fremdsprache lernen will, um sich im Urlaub seinen Cappuccino in der Landessprache zu bestellen, ist im Zweifel mit „weniger Qualität“ zufrieden als ein Bildungsabnehmer, der

die Sprache verhandlungssicher für seine Geschäftskontakte braucht. Schon die von uns gerade verwendete Sprache führt allerdings in die Irre: Das „Mehr“ oder „Weniger“ von Qualität ist nämlich gar nicht ausschlaggebend, weil es von einem scheinbar objektiven Standpunkt außerhalb des Verwendungszusammenhangs definiert werden muss. Richtig erscheint es uns, von angemessener Qualität zu reden – und die Angemessenheit bestimmt sich vom Lernenden her.

Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen kann unseres Erachtens daher nur gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Qualitätsdefinition in der Sache voll vom Urteil der Abnehmer abhängig machen und ihre Professionalität auf die Fragen der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beschränken, wenn sie also keine inhaltlichen Qualitätsentscheidungen für die Lernenden übernehmen. Vielmehr kommt es darauf an, durch genaue Kenntnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Bildungsabnehmer ein maßgeschneidertes Angebot zu erstellen.

In der lernerorientierten Qualitätsentwicklung steht die Selbstdefinition gelungenen Lernens im Rahmen der Leitbilderstellung am Anfang des Qualitätsprozesses. Dies ist deshalb kein Widerspruch zu der eben getätigten Aussage, weil die Einrichtung so erstens den expliziten Ausweis der eigenen Ansprüche gegenüber den potenziellen Teilnehmern kommuniziert und diesen damit eine Entscheidungsgrundlage gibt, ob sie das Lernangebot annehmen wollen oder nicht. Zweitens ist diese Selbstdefinition nur der Ausgangspunkt des Qualitätsprozesses, in dessen Verlauf die ursprüngliche Definition mit den erhobenen Daten über Lernerbedürfnisse und Lernerfolge abgeglichen werden soll, um schlussendlich zu einer überprüften, empirisch angereicherten und ggf. überarbeiten Definition zu führen. Wenn wir behaupten, die Organisation soll ihren Schwerpunkt auf den Vermittlungsaspekt des Lehrens legen und den Aneignungsaspekt des Lernens den Lernenden überlassen (vgl. Kade 1997), dann ziehen wir nur die Konsequenz aus der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt und bestärken beide Seiten in ihrer jeweiligen, ohnehin nicht hintergehbaren Autonomie. Trotzdem ist dies keine selbstbezügliche Autonomie, weil das Modell dazu zwingt, die Ansprüche der Adressaten in die Logik der eigenen Organisation einzuführen und die eigenen Prozesse auf die Abnehmer hin auszurichten.

Die Bewegungsrichtung der Qualitätsentwicklung geht also vom Lernenden zur Organisation und nicht von der Organisation zum Lernenden. Diese Aussage ist eine logische und gilt selbst dann, wenn der Qualitätsprozess praktisch mit einem Selbstausweis der Organisation startet. Ein selbstreflexiver Startpunkt ist die Grundlage des folgenden empirischen Erhebungsprozesses von

Lernerinteressen. Ein Selbstaussweis der eigenen Ansprüche ohne empirische Folgen bliebe allerdings ideologisch, und empirische Erhebungen ohne Ausweis der eigenen Folien verliefen ohne Kriterien und damit praktisch blind. „Lernfähigkeit kombiniert Unsicherheit in bezug auf die Umwelt mit Sicherheit in bezug auf sich selbst, nämlich in bezug auf eigene Auffangstellungen“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 89).

Was erwartet nun der Lernende von „seiner“ Weiterbildungsorganisation? Zunächst: Er hat keinerlei besondere Erwartungen an ein spezifisches Qualitätsmanagement der Einrichtungen. Er hat lediglich die Erwartungen, dass seine Wünsche und Ansprüche befriedigt werden – wie immer die Organisation dies intern reguliert und organisiert. Ansprüche von Lernenden richten sich auf Servicequalität, Lernprozess und -atmosphäre sowie auf Lernerfolg. Ohne dass hier Lernerinteressen im Einzelnen ausgewiesen werden können – diese Aufgabe muss jede Weiterbildungsorganisation selbst erledigen –, sollen doch drei Beispiele zur Veranschaulichung angeführt werden: Während die einen möglicherweise einen sehr funktionalen und zeitlich hochflexiblen Lernprozess präferieren, richten andere ihre Wünsche vor allem auf die soziale Dimension und adressieren die Organisation weit mehr als lebensweltliche Institution denn als Bildungseinrichtung. Wieder andere Lernende erwarten vielleicht vor allem Unterhaltung und suchen einen Ort, an dem Lernen eher en passant und spaßbetont geschieht. Für alle diese und weitere denkbare Lernzugänge müssen jeweils spezifische Antworten gesucht und gefunden werden. Dabei muss sich die Einrichtung bewusst zu ihren Zielgruppen in ein Verhältnis setzen und im Vorfeld transparente Auskünfte über die eigenen normativen Zielvorstellungen geben.

Da es Organisationen jedoch nicht möglich ist, jeglichen individuellen Ansprüchen einzelner Teilnehmer entgegenzukommen, müssen gewissermaßen in der eigenen Kundschaft Cluster gebildet werden. Das heißt, die Organisationen sind gehalten, auf der Basis ausgewiesener Normen und eigener Indikatoren über die empirische Erhebung von Bedürfnissen und Bedarfen strukturierte Zielgruppenportraits mit milieuspezifischen Lerninteressen zu rekonstruieren. Bei der Identifizierung von Lerninteressen handelt es sich methodisch gesprochen also um eine Typenbildung. Der Lernende ist nicht als Individuum angesprochen, sondern als Typus, der als Reflexionsmedium der Gestaltung der organisationalen Praxis dient (vgl. Ehses/Zech 2001, S. 25 f.).

Lernerorientierte Qualitätsentwicklung ist also ein anspruchsvolleres Unterfangen als reiner Verbraucherschutz. Das Bildungsangebot von Weiterbildungsorganisationen wird insgesamt inhaltlich, strukturell und dienstleistungsbezogen auf die identifizierten Lerninteressen der Adressaten ausgerichtet, um

den Lernenden umfassend optimale Voraussetzungen seines Lernens bieten zu können. Der Lernende ist eben mehr als nur ein Verbraucher – er ist ein Produzent!

Organisationale Kontextsteuerung des Lernprozesses

Wenn Qualitätsentwicklung wesentlich auf die Verbesserung des Lernens zielt, aber der konkrete Lernprozess durch Qualitätsentwicklung nicht direkt steuerbar ist, wozu sollen dann also die doch nicht unerheblichen Qualitätsanstrengungen gemacht werden? Dies kennzeichnet die paradoxe Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen: Qualitätsentwicklung zielt auf die Bemühung um eine optimale Gestaltung der Ermöglichung von Lernen und muss gleichzeitig reflektieren, dass damit keine abgesicherten Aussagen über das Gelingen dieses Prozesses getroffen werden können. Die Organisation ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildung; sie schafft Kontexte, die gelingendes Lernen mehr oder weniger ermöglichen oder behindern. Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsorganisationen zielt auf die Steuerung situationaler Kontextbedingungen. Dieser Steuerungsmodus wird der Organisation von komplexer Leistung unter unbestimmten Bedingungen gerecht, weil er den dritten Weg zwischen „Planung“ und „muddling through“ darstellt (vgl. Willke 1995, S. 33). Planung meint den von uns angedeuteten illusorischen Versuch, die Eigenlogik des Lernprozesses zu ignorieren und diesen Prozess als technologisch durchsteuerbar zu behandeln. „Muddling through“ hingegen baut auf zufallsgesteuertes Operieren unter Verzicht auf die Gestaltung von Umfeldbedingungen. Kontextsteuerung hingegen ist die Steuerung des Bedingungs Umfeldes des fokussierten Systems (bei uns: der Lernprozess), um dadurch die Selbststeuerungsmöglichkeiten des betroffenen Systems zu erhöhen.

Die Anforderung der Kontextsteuerung richtet sich auf alle Bedingungsfelder, die den Lernprozess umkreisen. Sie zielt insgesamt auf eine Erhöhung der internen Abstimmung. Weiterbildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme müssen ein Zusammenspiel heterogener Einzelaufgaben und -tätigkeiten integrieren und miteinander vermitteln, um Kontexte zu optimieren und dadurch zu einem Ermöglichungsraum für gelingendes Lernen zu werden. Nicht-linear vernetzte Teilbereiche – wie Organisation, Planung und Handlung – werden in der Orientierung auf den Lernenden abgetastet und synchronisiert. Alle organisationalen Informations-, Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse werden unter dem Kriterium der Rückwirkungen aus der Umwelt gestaltet. Nur intern gut gesteuerte Organisationen sind in der Lage, andere Systeme dazu zu ermutigen, ihre Selbststeuerung zu steigern, indem sie generalisierte Motivationen dafür schaffen, d. h. den Lernenden zu Eigenaktivitäten anregen und unterstützen. Erst

über die organisationale Kontextsteuerung materialisieren sich die normativen Selbstansprüche, sie werden eingelöst – oder bleiben Ideologie. Qualitätsentwicklung unter diesem Modus der Steuerung erhöht die Selbstbeobachtungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen und befähigt sie, lernende Organisationen zu werden.

Qualitätsmerkmale von lernfähigen Weiterbildungsorganisationen

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Weiterbildungseinrichtungen zu einer so definierten Qualitätsentwicklung in der Lage sind? Und in welchem Verhältnis stehen die Lernfähigkeit einer Organisation und ihre Qualitätsentwicklung? Qualitätsentwicklung wollen wir grundsätzlich als Einheit von Organisations-, Personal- und Produktentwicklung definieren. Dabei bedeutet Qualitätsentwicklung vor allem die Bereitschaft, die bisherige Praxis in Frage zu stellen und kontinuierlich zu verbessern. Das heißt, Lernfähigkeit ist die Basisvoraussetzung von Qualitätsentwicklung. Für diese Lernfähigkeit haben sich in jahrelanger Beratungserfahrung Erkennungsmerkmale herausdestilliert, die als Indikatoren für Erfolgchancen bei geplanten Veränderungen angesehen werden können:

- Sind die Organisationen auf ihre Umwelt orientiert oder kreisen sie mehr selbstbezüglich um sich?
- Haben sie eine gemeinsame Identität oder zerfallen sie in getrennte Subsysteme ohne Bezug auf ein gemeinsames Ganzes?
- Gibt es die Bereitschaft, der Organisation durch klare Führung Richtung zu geben, oder fährt man sich in endlosen Konsenssuchen fest?
- Sind die Entscheidungen der Organisation eindeutig und damit anschlussfähig oder eher „schwammig“ und vielfältig interpretationsfähig?
- Gibt es eine Regelmäßigkeit der gemeinsamen Praxis, wechselseitige Verbindlichkeiten und entsprechende Kontrollen oder entscheiden die einzelnen Mitarbeiter individuell, was sie jeweils für richtig und bedeutsam halten?

Wenn es deutlich positive Tendenzen in die jeweils skizzierten Richtungen gibt, können diesen Einrichtungen begründete Chancen für Veränderungsprojekte unterstellt bzw. attestiert werden. Schlägt das Pendel bei einer Erstevaluation eher in die negative Richtung aus, dann müsste Qualitätsentwicklung damit beginnen, die Bedingungen für ihren Erfolg in der eigenen Organisation erst herzustellen, bevor man sich an die Verbesserungsarbeit der Prozesse, Produkte und Dienstleistungen macht. Qualitätsentwicklung ist in jedem Falle mehr als nur Festschreibung von Standards und Abarbeiten von Messlatten; sie zielt

auf die – auch hier wieder paradoxe – Anforderung, Regeln zu entwickeln, um Regeln zu verändern, und Strukturen zu implementieren, um Strukturen zu ändern. Lernende Organisationen sind also daran zu erkennen, dass sie systematisch, regelgeleitet und formalisiert Erwartungen durchkreuzen und Entformalisierungen sowie Regelabweichungen dauerhaft ermöglichen.

Externe Unterstützungsmöglichkeiten

Die hier entfaltete Logik ist von der spiegelbildlichen Vorstellung geleitet, dass Organisationen, die Erwachsene und ihre Lernaktivitäten in den Mittelpunkt stellen, sich selbst als lernende Organisationen begreifen müssen. Dies hat zur Konsequenz, dass auch die Organisationen aus ihrer autonomen Eigenlogik heraus agieren müssen. Entwicklungsberatung kann deshalb nicht in die Organisationen „hineinregieren“. In Analogie zu den lernenden Individuen sind die Organisationen als selbstbestimmte Bevollmächtigte ihres Lernens zu begreifen. Organisationales Lernen kann nur als selbstgestaltete Entwicklung verstanden werden. Anstöße von außen sind aber die Voraussetzung, damit diese Entwicklung in eigener Verantwortung überhaupt stattfinden kann.

Qualitätsentwicklung als Prozess, der von außen nach innen verläuft, ist durch die Einführung von Umweltperspektiven bestimmt. Die Organisation hat es dabei mit dem Dilemma zu tun, dass sie ihre Beobauungskriterien und Aufmerksamkeitsgesichtspunkte für ihre Umweltwahrnehmung nur intern, d. h. geleitet von den eigenen Unterscheidungen, aufstellen kann. Der erforderliche Perspektivenwechsel – die Wiedereinführung der Umweltperspektive in das System – kann zwangsläufig nur eingeschränkt erfolgen. Deshalb ist neben eigenen Bedarfserhebungen, selbst durchgeführten Evaluationen, wechselseitigen Entwicklungsberatungen oder „peer-reviews“ externe Unterstützung hilfreich. Sie erfüllt die Funktion, die Umwelt zu repräsentieren, d. h. ausgeschlossene Perspektiven in die Organisationen einzuführen. Dabei muss sie mit anderen Unterscheidungen als die Organisation selbst arbeiten, sonst würde sie ja deren Sicht lediglich verdoppeln. Externe Spiegelungen ermöglichen produktive Verstörungen. Zugleich aber müssen die Perturbationen an die Eigenlogik der Organisationen ankoppeln, weil sie sonst abgestoßen werden. Dies gelingt nur durch „re-description“, d. h. mit der Wieder- bzw. Fremdbeschreibung von organisationalen Selbstbeschreibungen. Ein – auch branchenspezifisches – Wissen um die Funktionslogiken von Weiterbildungsorganisationen ist für Beratung von außen unabdingbar, wenn anschlussfähige Fremdbeschreibungen angefertigt werden sollen. Die Kunst externer Organisationsberatung und Qualitätsbegutachtung besteht darin, zugleich anschlussfähig und verstörend, felderfahren und distanziert, respektvoll und provozierend, jedoch immer ressourcenorientiert vorzugehen.

Supportstrategien sind darauf gerichtet, die Organisation in ihren Lernbemühungen zu stärken und zu fördern. Weiterbildungspolizeiliche Maßnahmen sind hierbei eher kontraproduktiv. Statt normierende Messlatten, Standards und Verordnungen anzulegen, ist eine nicht-normative Unterstützungskultur fruchtbar, die darauf angelegt ist, selbstorganisierte Expertennetzwerke zu befördern und den Einrichtungen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Ziele selbst zu definieren und einzulösen.

Anforderungen an Qualitätsentwicklungsmodelle

Welchen Anforderungen müssen Qualitätsmodelle genügen, um die Qualitätsprozesse in der hier beschriebenen Weise wirksam zu verbessern? Wir haben Prüffragen entwickelt, anhand derer Weiterbildungseinrichtungen Qualitätsentwicklungsverfahren und -modelle beurteilen können. Diese Fragen berücksichtigen aus unserer Sicht Prinzipien, die erforderlich sind, um Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen aus der Perspektive der Lernenden zu befördern – denn dies meint: den spezifischen organisationalen Anforderungen der Branche gerecht zu werden:

- Wie berücksichtigt das Modell die Besonderheit des Lern- bzw. Bildungsprozesses?
- Wie werden regionale, träger- und einrichtungsspezifische Unterschiedlichkeiten der Organisationen berücksichtigt?
- Wie werden Entwicklungsprozessorientierung und standardisierte Qualitätssicherung verknüpft?
- Wie werden Selbst- und Fremdevaluation kombiniert?
- Wie kombiniert das Modell Verbindlichkeit und selbstbestimmte Offenheit in Bezug auf die Definition von Qualitätsmaßstäben?
- Wie wird die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Organisationen gewährleistet?
- Wie wird die Organisation strukturell auf dauerhaftes Lernen und kontinuierliche Qualitätsentwicklung eingestellt?
- Wie wird die Qualitätsentwicklung zertifiziert bzw. testiert? Mit welcher Form der Anerkennung ist dies verbunden?
- Wie werden in dem Modell sowohl Aktion als auch Reflexion ermöglicht?
- Wie wird eine systemische Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung insgesamt gefördert?
- Mit welchem Aufwand müssen die Einrichtungen rechnen?
- Wie hoch ist der Ausbreitungsgrad des Modells, damit sich Einrichtungen mit ihren Qualitätsbemühungen nicht vereinzeln, sondern sich anschlussfähig an ein Netzwerk machen?

Alle Fragen sind darauf gerichtet, einen übergreifenden Verbund lernender Weiterbildungsorganisationen zu konstituieren, welcher dauerhaft und hochgradig selbstorganisiert lebenslanges Lernen der Individuen optimal begleitet und fördert. Über die einzelnen Organisationen hinaus gilt es, den Separatismus von träger- und länderspezifischen Vorgehensweisen zu überwinden und in ein System der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsorganisationen im Interesse der Lernenden zu überführen. Für die Organisationen böte ein solcher gemeinsamer Rahmen erhöhte Orientierungschancen für einen selbstbestimmten Entwicklungsprozess.

Literatur

Ehnes, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. (3. Aufl.) Hannover

Ehnes, C./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R./Ehnes, C. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S.13-57

Ehnes, C./Zech, R. (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, R./Ehnes, C. (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S.13-38

Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.

Willke, H. (1995): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. (2. Aufl.) Wiesbaden, S. 17-42

V. Kompetenzen, Zertifikate und ihre Anerkennung im Kontext der Qualitätsentwicklung

Bedeutung und Perspektiven von Zertifikaten für die Qualität der Weiterbildung

Zertifikate als Anerkennung von Lernleistungen

Funktion und Stellenwert von Zertifikaten im Bildungsbereich, besonders in der Weiterbildung, werden wieder einmal breit diskutiert – allerdings weitgehend ohne hinreichende empirische Grundlage. Wir haben deshalb in einer dreistufigen Exploration bei Bildungsträgern, Kammern und Unternehmen versucht, einige Hinweise über die Relevanz von Zertifikaten zu erhalten.¹ In der Diskussion über Zertifikate treffen sich strategische Ansätze zur Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung, zur Durchlässigkeit von Bildungswegen, zur Vergleichbarkeit von Abschlüssen und zur Flexibilisierung zwischen Lern- und Erwerbstätigkeit. Es scheint das Bild einer neuen Organisation von Lernen auf, die lange schulische Verweilzeiten verkürzt und in Bausteine über die gesamte Lebenszeit verteilt. Basis dafür ist ein flexibilisiertes und modularisiertes Lernsystem, das Übergänge zwischen Arbeiten und Lernen, gleichzeitig aber die berufliche Identität sichert. Dabei erhalten Zertifikate eine ebenso zentrale wie zwiespältige Funktion, nämlich einerseits Belege für Lernleistungen darzustellen, andererseits Auslese und Zuweisungen in gesellschaftliche und betriebliche Hierarchien zu begründen.

Bildungszertifikate als Rekrutierungs- und Allokationsinstrumente

Zertifikate sind standardisierte Formen der Kopplung zwischen Lernen und Arbeiten und der Zuweisung von Individuen auf Positionen (vgl. Bourdieu u. a. 1981) – d. h. von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze. Dies bezieht sich einerseits auf die Fähigkeit, bestimmte Positionen auszufüllen. Damit sind andererseits aber immer Selektion und unterschiedlicher Arbeitseinsatz (vgl. Faulstich 1997) verbunden.

Eine Befragung von Personalrekrutierern in Unternehmen belegt zwar eine generelle Skepsis gegenüber externer Beurteilung, dennoch greifen die betrieblichen Akteure in ihrer Praxis immer wieder auf Zeugnisse und Zertifikate

zurück. Teilweise sprechen sie sich für eine verstärkte Vereinheitlichung und Standardisierung aus.

Als Spezifikum der Erwerbstätigkeit in Deutschland ist ihre vorwiegende Verfasstheit in der Form von Berufen (vgl. Oehler 1980) zu benennen. Dies hat dazu geführt, dass im internationalen Vergleich das durchschnittliche Eintrittsalter in den Arbeitsmarkt höher ist als in anderen Ländern. Es ist von 20,2 Jahren im Jahr 1975 auf 24 Jahre im Jahre 1995 gestiegen. Bei Akademikern liegt es bei 29 Jahren. Allerdings ist die Berufsform zunehmend Erosionsprozessen ausgesetzt, welche die Stabilität und Kontinuität dieses Musters in Frage stellen (vgl. dazu u. a. Harney/Tenorth 1999).

Die Befragung der Kammervertreter ergab, dass an der Beruflichkeit als Prinzip festgehalten wird. Die Kammerexperten setzen noch vorrangig auf Erstausbildung. Auch nach Ansicht der befragten Personalentscheider hat nach wie vor das Niveau der Erstausbildung das Hauptgewicht bei der betrieblichen Rekrutierung. Deren Abschlüsse perpetuieren resultierende Karrierechancen. Diese Abschlüsse gelten als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung, um in Auswahlverfahren einbezogen zu werden.

Dann allerdings greifen weitere Zertifikate als Belege zusätzlicher Qualifikationen. Zertifizierung ist somit die richtungweisende Orientierung im Rahmen von Personalrekrutierung in den Unternehmen. Generell werden Weiterbildungszertifikate als immer wichtiger werdend eingestuft. Daran gekoppelt wird nach einem Vergleichsmaßstab bzw. Referenzsystem gesucht, der bzw. das eine Beurteilung verschiedenartiger Weiterbildungslehrgänge ermöglicht.

Teilweise wird dem Konzept der Zertifizierung im Rahmen einer Strategie der Modularisierung ein zukünftig größer werdender Stellenwert zugesprochen. In einem solchen Kontext könnte der Weiterbildung zunehmendes Gewicht zukommen, da sie aufgrund ihrer Dynamik und Differenziertheit der Bildungsbereich ist, der am schnellsten auf veränderte Anforderungen durch Erwerb von Kompetenzen und entsprechende Zertifikate reagieren kann (vgl. Faulstich u. a. 1991; Faulstich/Zeuner 1999). Nichtsdestoweniger spielt Weiterbildung im deutschen Berechtigungswesen nach wie vor eine nachgeordnete Rolle.

In der schriftlichen Trägerbefragung wurden folgende Orientierungsfunktionen von Zertifikaten durchgängig als positiv eingeschätzt: Beurteilung, Auswahl, Aufstiegschancen, Personalförderung und anschließende Weiterbildung. Ebenso wird eine zukünftige Strategie stärkerer Zertifizierung positiv bewertet,

wobei das zukünftige Gewicht von Weiterbildung, Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung, Flexibilisierung des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, Erhöhung der Berufsmöglichkeiten und europäische Vergleichbarkeit eingeschätzt werden sollte. Insgesamt betrachtet, verdeutlichen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei den Trägern eine erhebliche Diskrepanz zwischen einer eher eingeschränkten Zertifizierungspraxis und äußerst weitreichenden Postulaten über die zunehmende Relevanz von Bildungszertifikaten.

Anforderungen an Rekrutierungsinstrumente

Die Akteure auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb brauchen tragfähige Instrumente, um anstehende Rekrutierungsprobleme zu bearbeiten. Anforderungen an solche Rekrutierungsinstrumente sind:

- Beurteilung,
- Auswahl bei Einstellungen,
- Nachfolgeregelungen,
- Entwicklungen,
- Entlassungen.

Die geführten Interviews verdeutlichen Schwierigkeiten bei der Bewertung von Weiterbildungsnachweisen aufgrund mangelnder Informationen, die erst eine angemessene Einschätzung der erworbenen Kompetenzen bzw. gar einen qualitativen Vergleich zwischen verschiedenen Weiterbildungszertifikaten ermöglichen würden. Momentan betonen die Personalverantwortlichen im Kontext von Wertigkeitseinschätzung der Weiterbildung zum einen die Reputation der Träger und zum anderen die wichtige Rolle der Kammern als Prüfungsinstanz. Einschätzbarkeit von Weiterbildung wird einerseits über Gesprächskreise von Personalverantwortlichen erlangt sowie neuerdings durch sog. Seminar-Bewertungsdatenbanken (z. B. www.qnect.net), in denen – wie auch in den Gesprächskreisen – eher subjektive Erfahrungsberichte als Hilfestellung für die Einschätzung dienen.

Funktionen und Relevanz von Zertifikaten

Die Funktionen von Zertifikaten beziehen sich einerseits auf den Prozess des Lernens selbst und sollen diesen überprüfbar machen und gleichzeitig verbessern. In dieser Hinsicht sind Zertifikate Instrumente, um curriculare und didaktische Strategien zu optimieren. Andererseits soll ein Entsprechungsverhältnis zwischen Qualifikationsvoraussetzungen und -anforderungen gesichert werden. Zertifikate gelten als Fähigkeitsnachweise, um Einsatzmöglichkeiten einzuschätzen und zu sichern.

- *Kontroll- und Optimierungsaspekt*: Zertifikate sollen in diesem Zusammenhang den Lehrenden bzw. den Lernenden den Grad des Erreichens von Leistungsanforderungen rückmelden und damit Hinweise auf Lernerfolge bzw. -schwierigkeiten und -widerstände geben. Sie liefern eine Diagnose des Leistungsstandes und gleichzeitig eine Prognose der Leistungsfähigkeit der Lernenden.
- *Allokationsaspekt*: Durch Zertifikate werden Qualifikationen formal dokumentiert und erhalten damit statusrelevante Funktionen durch die mit ihnen verbundenen Berechtigungen (vgl. u. a. Kell 1982).

Zertifikate geben Auskunft darüber, dass ihre Träger

- angebbare und nachvollziehbare Lerninhalte bearbeitet haben,
- durch Noten oder ähnliche Klassifikationssysteme nachgewiesene Lernerfolge erzielt haben,
- sich über eine bestimmte Zeit Lernanforderungen gestellt haben,
- bei bestimmten Personen Prüfungen abgelegt haben,
- dabei eine Institution oder einen Kontext des Lernens besucht haben.

Zertifikats- und Anbieterspektrum

Die Praxis der Zertifizierung, die über die Trägerbefragung ermittelt wurde, bewegt sich zwischen einfachen Teilnahmebestätigungen und Abschlüssen, die durch eine Prüfung erworben wurden. Die inhaltliche Darstellungsform der Zertifikate, die Prüfungsverfahren sowie die Festlegung der Zugangsvoraussetzungen werden äußerst uneinheitlich gehandhabt. Als „Kerninformationen“ könnte man die Inhalte, den zeitlichen Umfang und die ausstellende Institution bezeichnen, die nahezu auf jedem Zertifikat aufgeführt sind.

Das Spektrum von Zertifikaten unterscheidet sich erheblich nach dem Gewicht der zu erlangenden Berechtigungen. Es reicht von Hochschuldiplomen, Meisterprüfungen, Schulabschlüssen, Übergangszeugnissen, Schuljahreszeugnissen, Berufsabschlüssen und Prüfungszeugnissen bis zu Testergebnissen oder einfach nur Teilnahmebescheinigungen (vgl. Münch 1993).

Zertifikate haben unterschiedliche, sich widersprechende Effekte. Im einzelnen sind das:

- Offenheit und Geschlossenheit
- Flexibilität und Stabilität
- Durchlässigkeit und „Versäulung“
- Unübersichtlichkeit und Klarheit

Die Klarheit der Berechtigungszuweisung (vgl. Kell 1982, S. 291) ist Voraussetzung für die Reichweite von Zertifikaten. Je unübersichtlicher das Zertifikatsspektrum, desto geringer ist die Anerkennung. Mindestvoraussetzung der Wirkung ist Bekanntheit. Dementsprechend ist die Bedeutung der Zertifikate für die jeweils beteiligten Akteure unterschiedlich:

- für die Erwerbstätigen zur Sicherung belegbarer Ansprüche,
- für die Betriebe als Standards des Arbeitskräfteeinsatzes,
- für die Bildungsträger als Planungsvorgaben für Angebote, Personal usw.,
- für Förderentscheidungen der Bundesanstalt der Arbeit u. a.,
- für Unternehmens- und Gewerkschaftsvertreter als Grundlage für tarifliche und betriebliche Vereinbarungen,
- für die Bildungspolitik als Ansatz zur Herstellung von Durchlässigkeit und zur Gleichwertigkeit „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung.

Die gegenwärtige Arbeitsmarkt- und betriebliche Rekrutierungspolitik wird hauptsächlich geleitet durch den Zwang zur Dynamisierung der Unternehmen und zur resultierenden Flexibilisierung des Arbeitskräfteeinsatzes. Daraus folgt eine Destabilisierung von Berechtigungen. „Harte“, „große“ Zertifikate werden in der Tendenz entwertet, weil sie nur noch notwendige, nicht hinreichende Voraussetzungen für Stellenbesetzungen liefern. Gleichzeitig scheinen „weiche“, „kleine“ Zertifikate wichtiger zu werden, um die Sicherheit des Arbeitskräfteeinsatzes sowohl für Unternehmen als auch Beschäftigte zu gewährleisten.

Um dem gewachsenen Stellenwert von Weiterbildung Rechnung zu tragen, bietet es sich an, offenen (nicht formalisierten) Nachweissammlungen (vgl. Faulstich u. a. 1991, S. 111) über geleistete Bildungs- und Berufsanstrengungen höheres Gewicht für Rekrutierungsentscheidungen einzuräumen. Dies würde es erlauben, die Erträge von Weiterbildungsbemühungen für die Individuen zu sichern und auch nicht geradlinige Lernwege angemessen zu berücksichtigen.

Eine Verbindung von Trägereinschätzung und bildungspolitischen Konsequenzen veränderter Zertifizierungsstrategien ist bei den Kammern zu finden, die einerseits selbst Weiterbildungsanbieter und Zertifizierungsinstanzen sind, andererseits die Interessen ihrer Mitgliedsfirmen bezogen auf Aus- und Weiterbildung bündeln. Aus dieser dreifachen Rolle der Industrie- und Handelskammern bezogen auf Qualifikation und Zertifikate erhalten sie für alle Reorganisationsstrategien im Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung und in Bezug auf die Strukturen der Erwerbstätigkeit eine äußerst wichtige Funktion.

Aufgrund der beanspruchten Neutralität der Kammern gelten die Prüfungen oder Zertifikate der IHK als sehr angesehen. Wertigkeit von Aus- und Fortbildung wird als immer institutionengebunden betrachtet. Die Neutralität der Kammern ist das entscheidende Merkmal, welches dazu führt, dass auch private Anbieter anfragen, ob angebotene Lehrgänge über die Kammern geprüft werden können, um dadurch einen „Anerkennungsgewinn“ zu erzielen. Die Unternehmen als „Abnehmer“ der geprüften Qualifikation verbinden mit dem IHK-Zertifikat Sicherheit über den Erwerb entsprechender Kompetenz.

Übergänge bzw. Durchlässigkeiten oder Anrechenbarkeiten zwischen dem Zertifikatsbereich und dem Prüfungsbereich gibt es nicht, auch nicht, wenn es sich um Lehrgänge handelt, die unmittelbar thematisch miteinander verbunden sind. Es findet bewusst keine Verzahnung im Aufbau dieses Bereiches statt. Die Philosophie der Kammern vertritt den Standpunkt, dass das Wissen an einem Wissenszeitpunkt abzuprüfen sei, und nicht eine „schleichende“, akkumulierende bzw. modularisierte, auf verschiedene Wissenszeitpunkte verteilte Wissensüberprüfung sein sollte.

Ein Bedeutungszuwachs von Weiterbildung gegenüber beruflicher Erstausbildung wird allerdings auch von den Kammernvertretern für die Zukunft erwartet. Europäische Vereinheitlichungen und Standardisierungen von Kompetenznachweisen werden einerseits als notwendig, andererseits als kaum machbar bezeichnet. Insgesamt scheinen die Kammernvertreter einer gemäßigten Strategie von Zertifizierung und Modularisierung zuzuneigen. Es wird allerdings die Stärke des „Dualen Systems“ betont.

Die Sinnhaftigkeit der Zertifikatsvergabe wird auch von den unterschiedlich motivierten Trägereinrichtungen verschiedenartig bewertet, so wird z. B. die Frage nach den erworbenen Abschlüssen von den Weiterbildungsinstitutionen aus dem nicht-beruflichen Sektor durchgehend verneint. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung werden zumeist sehr spezifische, teilweise sogar herstellerbezogene Abschlüsse erworben. Berechtigungen und Anrechenbarkeiten scheinen demnach außer bei den Trägern beruflicher Weiterbildung keine Rolle zu spielen. Die Einschätzung verstärkter Zertifizierung unterscheidet sich eindeutig anhand des Profils der jeweiligen Institution, also zwischen denjenigen, die eher berufliche, allgemeine oder politische Bildung betreiben.

Mögliche Perspektiven für Zertifizierung und Modularisierung

Durch steigenden Stellenwert von Zertifizierung und durch Modularisierung erhält Weiterbildung gegenüber Erstausbildung höheres Gewicht. Wei-

terbildung könnte in diesem Rahmen durch „offene Zertifikatssysteme“ (ebd.) zu einer Dynamisierung und Flexibilisierung eines verkrusteten Berechtigungswesens beitragen. Der Weg einer offenen Nachweissammlung geht davon aus, dass im Prinzip die „Beruflichkeit“ des Arbeitseinsatzes fortbesteht. Demnach bleiben bestimmte Qualifikationskombinationen relativ stabil und orientieren berufliche Karrieren und auch Identität.

Auf der Grundlage des vorliegenden empirischen Materials zeigt sich eine eher „konservative“ Zertifizierungsrealität, die allerdings in Bewegung kommt. Für die Entwicklung einer durch Zertifikate gestützten „*profilorientierten Modularisierungsstrategie*“ kann durchaus Konsens erzeugt werden, wenn ein gemeinsames flexibilisiertes Zertifizierungssystem für Erstausbildung und Weiterbildung entwickelt wird, welches Übertragbarkeit und Durchlässigkeit und gleichzeitig berufliche Identität sichert. Es geht demnach nicht nur um abgeschlossene Teilqualifikationen (Variante 1) oder um die Zerlegung von Lernprofilen (Variante 2). Vielmehr ist eine umfassende 3. Variante, orientiert an vollständigen Tätigkeitsprofilen (vgl. zur Diskussion Kloas 1997a, 1997b; Rützel 1997), wie sie durch ein offenes Berufskonzept (vgl. Rützel 1997, S. 6) formuliert werden können, denkbar.

Module wären demnach Teil eines Ganzen und würden entsprechend auf neu zu entwickelnde Bildungsgänge und Berufsabschlüsse hin konzipiert werden. Beruflichkeit würde dadurch eine neue Form erhalten – als Profil von Grundmodulen und Zusatzmodulen. Solche Ansätze lassen sich als „*profilorientierte Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts*“ beschreiben.

Es geht also darum, Formen der Zertifizierung von Lernerfolgen zu finden, welche die Flexibilisierung der Erwerbstätigkeiten auffangen. In einem solchen Kontext könnte eher dem lebensbegleitenden als dem ‚vorgelagerten‘ Lernen zunehmendes Gewicht zukommen. Dies verändert grundsätzlich den Stellenwert von Weiterbildung. Aus der Flexibilisierung des Arbeitskräfteeinsatzes folgt eine Destabilisierung von Berechtigungen.

In diesem Kontext geht es um eine stärkere Systematisierung des Weiterbildungssystems, welche die Zertifikate untereinander vergleichbarer macht. Durch Standardisierung und Transparenz von Zertifikaten werden außerdem inhaltliche Standards gesetzt, die sich in der Qualität der Angebote niederschlagen.

Als Basis einer erhöhten Flexibilisierung des gesamten Bildungssystems ist ein verstärkter Grad an Standardisierung des Weiterbildungssektors erforderlich. In einem Reformkonzept, das zentral auf Flexibilisierungsstrategien setzt,

verändern sich dann die Verteilungen von Erst- und Weiterbildungszeiten ebenso wie die von Lern- und Erwerbszeiten. Damit wird auch der Weg frei für Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule.

Anmerkung

- 1 Die im Folgenden angeführte Empirie beruht auf Faulstich/Vespermann 2001.

Literatur

Bourdieu, P./Boltanski, L./Saint-Martin, M. de (1981): Titel und Stelle. Frankfurt/M.

Faulstich, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf eine arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u. a., S. 1141-1196

Faulstich, P. u. a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim

Faulstich, P./Vespermann, P. (2001): Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen. Berlin (H. 45 der Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen)

Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim, München

Harney, K./Tenorth, H.-E. (1999): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40, S. 289-320

Kell, A. (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9/2. Stuttgart, S. 289-320

Kloas, P.-W. (1996): Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung. In: BWP, S. 39-46

Kloas, P.-W. (1997a): Modulare Berufsausbildung in Deutschland. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, S. 18-25

Kloas, P.-W. (1997b): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld (Bundesinstitut für Berufsbildung: Berichte zur beruflichen Bildung H. 208)

Münch, J. (1993): Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin

Oehler, C. (1980): Geschichte und Begründung des Berechtigungswesens. In: HBV, S. 123-128

Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung, H. 43, S. 5-9

Anerkennung informellen Lernens im Kontext der Qualitätsdiskussion

Zum Begriff „informelles Lernen“

Menschen eignen sich auf sehr unterschiedlichen Wegen die zum Leben bzw. Überleben notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Werte an. Ein großer Teil der Lernprozesse geschieht beiläufig („en passant“) und weitgehend unbewusst im Vollzug des Alltags- und Berufshandelns. Von diesen „zufälligen“ Lernprozessen sind solche abzugrenzen, die intentional, also ziel- und zweckgerichtet verlaufen. Dieses intentionale Lernen wird gestaltet, geplant und organisiert, es wird ein Lernarrangement geschaffen, welches gedeihliches und erfolgreiches Lernen ermöglichen soll.

Mit Blick auf dieses Lernarrangement („setting“) werden im internationalen Kontext drei Arten von Lernaktivitäten unterschieden (vgl. Commission of the European Communities 2000, S. 8):

- *Formale Bildung* findet in einem speziellen institutionellen Rahmen statt. Lernprozesse werden organisiert, kontrolliert, bewertet und zertifiziert durch eigens dafür ausgebildetes Personal. Die formale Bildung unterliegt der staatlichen Regelung und Aufsicht. Sie verleiht über Zeugnisse und Diplome Berechtigungen zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen oder zur Aufnahme von speziellen Berufstätigkeiten. Beispiele für formale Bildung sind der Besuch einer Grundschule, das Studium an einer Universität oder die Absolvierung einer Berufsausbildung im dualen System.
- *Non-formale Bildung* findet ebenfalls in einem institutionellen Rahmen statt, die Bildungsaktivitäten werden z. B. von einem Betrieb oder einer Weiterbildungseinrichtung geplant und organisiert. Dabei wird meist speziell qualifiziertes Personal eingesetzt. Eine Zertifizierung ist möglich, aber nicht zwingend, genauso wenig wie eine staatliche Kontrolle oder Aufsicht. Non-formale Bildung liegt außerhalb des durch die formale Bildung gestuften Berechtigungs- und Zugangssystems. Typische Beispiele sind der Besuch eines Englischkurses an der Volkshochschule, die Teilnahme an einem Seminar der betrieblichen Weiterbildung und der Vorbereitungskurs für den Erwerb des Segelscheins.

- *Informelles Lernen* umfasst alle intentionalen Lernaktivitäten außerhalb eines institutionellen Rahmens. Die Lernenden selbst bestimmen den Aufbau des Lernarrangements und übernehmen die Verantwortung zur Planung und Steuerung der Lernprozesse. Lernen findet quasi in einem „privaten Kontext“ statt. Informelles Lernen kann einzeln oder in Gruppen stattfinden und schließt nicht aus, dass Lernende die Rolle von „Lehrenden“ übernehmen. Typische Beispiele für informelles Lernen sind das alleinige Durcharbeiten eines Lehrbuches oder Lernprogramms, die kollegiale Vermittlung von Kenntnissen am Arbeitsplatz, die Unterweisung eines Freundes in Tennis oder das Vermitteln von Schwimmtechniken bei Kindern durch ihre Eltern.

In weiten Begriffsfassungen wird das inzidente (zufällige) Lernen mit zum informellen Lernen gezählt, das dann alle Formen nicht fremdorganisierten Lernens umfasst (vgl. z. B. Dohmen 2001, S. 18). Die begriffliche Substanz des informellen Lernens weist in hohem Maße Deckungsgleichheit mit den ebenfalls zur Zeit häufig verwendeten Begriffen „selbstgesteuertes Lernen“ und „selbstorganisiertes Lernen“ auf (vgl. Faulstich 2002, S. 61-63; Gnahn/Seidel 2002, S. 16-18). Es lassen sich zu allen drei bzw. vier Kategorien Beispiele finden, deren Zuordnung nicht eindeutig erfolgen kann oder zumindest zwischen unterschiedlichen Personen strittig sein dürfte. Ist der fremdorganisierte Nachhilfeunterricht für Schüler Teil des formalen oder des non-formalen Bildungssystems? In welche Kategorie passt ein Alphabetisierungskurs für Erwachsene? Ist der Besuch einer Messe oder eines Museums informelles Lernen oder non-formale Bildung?

In vielen Fällen kann im Prinzip nur der Lerner bzw. die Lernerin selbst entscheiden, welche Zuordnung die richtige ist. Das Vorhandensein von definitiven Grauzonen und von Grenzfällen verdeutlicht, dass es noch keine trennscharfen Termini gibt. Die benutzten Begriffe besitzen zur Zeit den Status von Arbeitsbegriffen mit orientierendem Charakter.

Bedeutungszuwachs des informellen Lernens

Das weit oder eng definierte informelle Lernen hat es immer schon gegeben, doch zumal in Deutschland hat es bis vor wenigen Jahren weit hinter der formalen Bildung rangiert. Das von professionellen Lehrkräften gestaltete Lernarrangement galt als Königsweg der Qualifizierung, der institutionelle Kontext als Erfolgsgarantie für erfolgreiches Lernen. Informelles Lernen hatte allenfalls eine ergänzende Funktion und stand im Verdacht, unsystematisch und zufällig zu sein. Die formale Kompetenzzuweisung z. B. in Form eines Diploms oder eines Gesellenbriefes ist auch heute noch im Regelfall an die Absolvierung eines vorge-

schalteten Bildungsganges gebunden. Abweichungen von diesem System gibt es (z. B. die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis), doch sie sind an ambitionierte Voraussetzungen gebunden und gelten als Ausnahmeregelung.

In den letzten Jahren hat sich indes die Wertschätzung für das informelle Lernen deutlich erhöht. So ist z. B. das arbeitsplatznahe bzw. arbeitsintegrierte Lernen genauso ins bildungspolitische und wissenschaftliche Blickfeld geraten wie das Lernen im sozialen Umfeld (vgl. Trier 1998; BIBB/IES/IW 1998). Dafür sind mehrere Faktoren verantwortlich. Zum einen ist in unserer Gesellschaft ein Trend zur Individualisierung spürbar, wobei Individualisierung in diesem Zusammenhang in dreifacher Weise verstanden werden soll: als Prozess zu mehr Mündigkeit bzw. zur Lockerung und Abschaffung traditioneller Bindungen, als Prozess der Ent-Institutionalisierung und als Prozess der Privatisierung. Zum anderen werden die konventionellen Lern- bzw. genauer: Lehrformen und Bildungseinrichtungen einer scharfen Kritik unterzogen (z. B. Ineffizienz, Ineffektivität), einer Kritik, die ihre Argumente zu einem Teil aus der Qualitätsdiskussion im Bildungswesen bezieht, zu einem anderen Teil aus neoliberal geprägten bildungspolitischen Grundpositionen (vgl. Gnahs 2001, S. 226-227).

Des Weiteren wird die Diskussion auch beflügelt durch die Sichtweise einer Lerntheorie, die sich konstruktivistisch versteht und von daher eine starke Subjektorientierung aufweist, gipfelnd in der viel zitierten Aussage von Siebert (1996, S. 23): „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ Lernen wird nicht als Widerspiegelung von Lehre („Lehr-Lern-Kurzschluss“) oder als Aneignung von Realität verstanden, sondern als „selbsttätiger, strukturdeterminierter Prozess der Bedeutungszuschreibung“ (Siebert 1999, S. 19).

Die genannten Gründe verdeutlichen, dass die Konjunktur des informellen Lernens fast unvermeidlich gewesen ist. Es passt zu den Individualisierungstendenzen, zu den lerntheoretischen Implikationen, zu den anti-institutionellen Reflexen, zu den Vorbehalten gegen Lehre und findet zudem seine Lernwelt im Computer. Hinzu tritt ein weiteres Element: Das flexible Zeitmuster des informellen Lernens entspricht den aktuellen Zeittrends im Arbeits- und Alltagsleben (vgl. Faulstich 2002; Dobischat/Seifert 2001).

Die beschriebenen Entwicklungen finden auch ihren statistischen Niederschlag. Folgt man den Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung, so hat zwischen den Berichtsjahren 1994 und 1997 eine Art „Selbstlernboom“ stattgefunden. Der Anteil der Erwerbstätigen, der „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ als Lernaktivität angibt, ist von 23% auf 50% gestiegen. Einen ähnlichen Bedeutungszuwachs verzeichnet das „Lesen berufsbezogener Fach-

und Sachbücher bzw. -zeitschriften“ (von 33% auf 52%). Schließlich hat sich auch der Anteil der Erwerbstätigen, die selbstgesteuert mit Hilfe von Medien lernen, mehr als verdoppelt (von 11% auf 24%) (vgl. Kuwan 1999, S. 56-57). Für das Berichtsjahr 2000 sind diese hohen Anteile allerdings schon wieder etwas geschrumpft (vgl. Kuwan/Thebis 2001, S. 52).

In der Tendenz zu ähnlichen Aussagen kommt auch die jüngste Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft zur betrieblichen Weiterbildung. Danach haben 95,5% der befragten Unternehmen im Jahr 1998 „selbstgesteuertes Lernen durch Medien“ als Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt (zum Vergleich: 1992 waren es 84%, 1995 87%). Bei einer Aufschlüsselung der Selbstlernaktivitäten erweist sich die „Lektüre von Fachzeitschriften und Fachbüchern“ mit 84,4% der Nennungen nach wie vor als „Königsweg“ (1992: 81,5%, 1995: 84,8%). Computerunterstütztes Lernen und das Lernen mit Multimedia-Systemen werden im Bezugsjahr von 27,9% der befragten Unternehmen eingesetzt, was gegenüber 1995 eine deutliche Steigerung bedeutet. Damals nutzten nur 8,8% der Unternehmen Computer Based Training (CBT) und Multi-mediasysteme (vgl. Weiß 1997, S. 7-10; Weiß 2000, S. 9-15; IWD 1999, S. 6).

Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung des informellen Lernens sind auch Fragen der Dokumentation und Zertifizierung solcher Lernprozesse verstärkt aufgegriffen worden. Es geht dabei um Verfahren und Wege, mit denen die informell erworbenen Kompetenzen „sichtbar“ und handhabbar gemacht werden.

Dies ist in vielfältiger Form auch schon immer geschehen. So ist zum Beispiel das Arbeitszeugnis, welches nach Abschluss einer Arbeitstätigkeit verliehen wird, ein Nachweis über die während der Tätigkeit erworbenen oder gezeigten Kompetenzen. Auch Personalbeurteilungen und Arbeitserprobungen erfüllen einen ähnlichen Zweck. Auf der Seite der Beschäftigten sind z. B. Bewerbungen Versuche, über die belegbaren formalen Qualifikationen hinaus in Form einer Selbstbewertung bzw. -darstellung Auskunft über Arbeitserfahrungen und Kompetenzen zu geben.

Über die arbeitgeberseitig angewendeten Verfahren hinaus gibt es als „Nebenpfad“ Ausnahmeregelungen, die es bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen erlauben, auf die eigentlich vorgeschriebene Bildungslaufbahn ganz oder teilweise zu verzichten. So kann z. B. bei Vorliegen eines Mindestalters und dem

Nachweis einer mehrjährigen Berufserfahrung eine fach- und hochschulgebundene Zulassung zum Studium ohne Abitur erworben oder über eine langjährige einschlägige Berufspraxis die Zulassung zur Gesellenprüfung gewährt werden. Sonderwege der Qualifikationsfeststellung oder -bewertung werden auch immer dann gegangen, wenn aufgrund gesellschaftlicher oder technischer Änderungen neue Qualifikationsprofile erforderlich sind. Dies ist in der Vergangenheit zum Beispiel im EDV-Bereich und in den Medien-Berufen der Fall gewesen. Nach temporären Ausnahme- und Übergangsregelungen wird dann, wie in den genannten Beispielbereichen auch geschehen, nach und nach eine Gestaltung bestimmter Bildungsgänge vorgenommen, die in die allgemein übliche Berufssystematik passen.

Für den außerberuflichen Bereich sind Anerkennungsverfahren für dort erworbene Kompetenzen eher die Ausnahme. Sichtbar werden die z. B. in ehren- oder nebenamtlichen Tätigkeiten erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten durch Ehrungen und Auszeichnungen bzw. durch den Erfolg derartiger Tätigkeiten. So lässt der gute Tabellenplatz einer Jugend-Fußballmannschaft im Regelfall auch Rückschlüsse auf die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten des Trainers zu.

Angestoßen durch die Forcierung des informellen Lernens und angeregt durch internationale Anstrengungen in diesem Feld sind in der jüngsten Vergangenheit neue Wege beschritten worden. So gelten im betrieblichen Kontext Assessment-Center oder Coaching als moderne Formen der Kompetenzfeststellung. Insgesamt ist die Bereitschaft, auch andere als die traditionellen Wege des Kompetenzerwerbs zu akzeptieren, gewachsen.

Im Besonderen mit der Diskussion zum lebenslangen Lernen sind Überlegungen in den Mittelpunkt gerückt, die Anerkennung informeller Lernprozesse bzw. informell erworbener Kompetenzen zu strukturieren und zu vereinheitlichen. Vorgeschlagen werden dabei Instrumente wie Bildungs- oder Qualifizierungspässe, die sowohl Bildungsprozesse als auch Bildungsergebnisse (also Kompetenzen) erfassen können. Erste Beispiele in dieser Richtung liegen inzwischen auch in Deutschland vor (Europass, Sprachenportfolio, betriebliche Qualifizierungspässe), finden aber noch keine breite Resonanz und Akzeptanz. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) wird zur Zeit untersucht, welche Rahmenbedingungen und Gestaltungsvarianten die Umsetzbarkeit eines Bildungspasskonzepts erleichtern. Die Förderung dieser Studie im Rahmen eines BLK-Modellversuchs (Bund-Länder-Kommission) ver-

deutlich, dass dieses Thema auf der bildungspolitischen Tagesordnung einen hohen Stellenwert besitzt.

Konsequenzen für die Qualitätsdiskussion

Der Bedeutungszuwachs des informellen Lernens stellt auch die Weiterbildungsbeteiligten auf allen Ebenen vor neue Herausforderungen mit Blick auf Qualitätsaspekte. Folgende Ansatzpunkte sind dabei ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu beachten: Die Qualität des (regionalen) Weiterbildungssystems wird in Würdigung der skizzierten Diskussion nun auch danach zu beurteilen sein, inwieweit

- Regelungen bestehen, die informell erworbenen Kompetenzen anrechenbar zu machen;
- Möglichkeiten zur Kompetenzfeststellung bereitgestellt werden;
- über die diesbezüglichen Möglichkeiten Transparenz hergestellt wird (z. B. durch Werbemaßnahmen);
- die Bereitstellung von Anerkennungsmöglichkeiten die Bildungsmotivation des Einzelnen erhöht;
- Bildungspassaktivitäten forciert werden;
- die Studienordnungen für pädagogische Berufe entsprechend reformiert werden (also z. B. Ausweis der Diagnose- und Beratungsfähigkeit als Studienschwerpunkt);
- Sorge getragen wird, dass regionale Bildungspass-Systeme national und international kompatibel sind bzw. bleiben.

Auch auf der Ebene der Bildungseinrichtungen muss ein Umdenkungsprozess einsetzen. Bestand bisher die Kernkompetenz darin, Weiterbildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen, so muss sie in Zukunft vermutlich durch die Fähigkeit und Bereitschaft erweitert werden, „Quereinsteiger“ zu beraten und die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen zu dokumentieren und zu zertifizieren. Einrichtungsqualität misst sich dann auch daran, ob

- entsprechende Beratungsleistungen vorgehalten werden;
- das verfügbare Personal über Mitarbeiterfortbildung in die Lage versetzt wird, kompetent zu beraten;
- spezielle Angebote entwickelt und angeboten werden, die es Individuen erlauben, ihre außerhalb von formalisierten Bildungsprozessen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu systematisieren, zu vervollständigen und zertifizierbar zu machen;
- Räumlichkeiten und andere Ressourcen bereitgehalten werden, die informelles Lernen unterstützen;

- die Bereitschaft und Fähigkeit besteht, informelles Lernen anzuregen, zu begleiten, zu unterstützen und mit herkömmlichen Angeboten zu kombinieren.

In hohem Maße wird die Innovationsfähigkeit der Einrichtungen davon abhängen, inwieweit sie bereit sind, im „innerbetrieblichen Diskurs“ zu klären, in welchem Umfang und mit welchen konkreten Einzelmaßnahmen den beschriebenen Herausforderungen begegnet werden soll.

Schließlich lassen sich auch für die Kompetenzfeststellungs- bzw. -dokumentationsmaßnahmen Qualitätskriterien formulieren. Sie sollen

- die Motivierung zum lebenslangen Lernen begünstigen,
- Transparenz und Vergleichbarkeit zwischen Kompetenzen bzw. Kompetenzprofilen herstellen,
- Betrieben und Verwaltungen Anhaltspunkte über Kenntnisse und Fähigkeiten liefern (z. B. bei Einstellungen oder Beförderungen),
- unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden.

Bei der Gestaltung der Zertifizierungssysteme für informelles Lernen dürfte es hilfreich sein, die Erfahrungen, die vor allem in den USA und in Großbritannien gesammelt worden sind, kreativ zu nutzen (vgl. Dohmen 2001, S. 94 ff.). Letztlich geht es auch darum, eine neue Lernkultur zu ermöglichen, die sich durch mehr Offenheit und Vielfalt auszeichnet und das Denken in starren Bildungslaufbahnen aufgibt.

Literatur

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)/IES (Institut für Entwicklungsplanung und Struktur-forschung)/IW (Institut der Deutschen Wirtschaft) (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Berlin: QUEM (QUEM-report, H. 53)

Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Brüssel

Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Berlin

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF

Faulstich, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, P./ Gnahs, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim, München, S. 61-98

Faulstich, P. (Hrsg.) (2002): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg

Gnahs, D. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik. In: Dobischat/Seifert, a. a. O., S. 223-243

- Gnahs, D./Seidel, S. (2002): Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung. In: Faulstich, P./Gnahs, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hrsg.), Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim, München, S. 13-24
- Institut der deutschen Wirtschaft (1999): Betriebliche Weiterbildung. Milliarden für mehr Wissen. In: iwD, H. 50
- Kuwan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn: BMBF
- Kuwan, H./Thebis, F. (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel
- Trier, M. (1998): Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster u. a., S. 209-268
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit. Köln: IW
- Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: IW (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, H. 242)

VI. Fazit

Empfehlungen zur Verständigung über Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung

Einleitung

Über Qualität in der Weiterbildung zu reden ist schwieriger und zugleich einfacher geworden. Schwieriger, weil zahlreiche Aktivitäten unternommen, Strategien eingesetzt und verschiedenste Instrumente zur Optimierung von Weiterbildungsqualität entwickelt werden. Inzwischen ist der Vorschlag gemacht, von Qualitäten statt von Qualität zu sprechen (vgl. Nuissl 2002). Die Diskussion wird aber auch einfacher, weil die Sichtweisen der Akteure sich allmählich annähern und diejenigen Elemente der Qualitätsentwicklung im System Weiterbildung erkennbar werden, an denen ein gemeinsames Interesse besteht.

Wo sind also die „Schnittstellen“ (Krug 1999), an denen sich die Perspektiven treffen, an denen Strukturbildung stattfindet, an denen Qualitätsentwicklung zum Gestaltungsauftrag der Weiterbildung beiträgt? Welche Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung im System Weiterbildung sind inzwischen als strukturbildend zu erkennen? Wie können Vereinbarungen zur Stabilisierung dieser Handlungsfelder im System herbeigeführt werden?

In diesem Beitrag werden zunächst die Anforderungen zusammengetragen, die an die Teilnehmenden, die Bildungseinrichtungen und an die weiterbildungspolitisch Verantwortlichen im Kontext der Qualitätsentwicklung gestellt werden. Die Grundlage hierfür bilden die Artikel dieses Bandes. Im nächsten Schritt werden diese Anforderungen zu Handlungsfeldern gebündelt und es wird die Behauptung aufgestellt, dass diese Handlungsfelder durch die zielgerichtete Zusammenarbeit der beteiligten Akteure zu strukturbildenden Elementen der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung werden können. Diese Bedeutung erhalten sie, wenn sie einen erkennbaren Beitrag zu der wesentlichen Gestaltungsaufgabe der Weiterbildung leisten, nämlich lebenslanges Lernen strukturell zu ermöglichen. Abschließend wird von den Akteuren gefordert, in einen gestuften Dialog zu treten und die Handlungsfelder nachhaltig zu gestalten.

Die Anforderungen an die Akteure im Zuge der Qualitätsentwicklung

Teilnehmende als Verbraucher/innen und Lernende

Bislang konnten lernwillige Erwachsene sich auf die Konzepte Teilnehmerschutz (in ihrer Rolle als „Verbraucher“ von Bildungsangeboten) und Teilnehmerorientierung (in ihrer Rolle als Lernende) verlassen. Ihr Schutz als Teilnehmende erfolgte meist durch Checklisten. Die Teilnehmerorientierung konnten sie – ironisch gesprochen – getrost den Pädagogen und Pädagoginnen in den Bildungseinrichtungen überlassen, zu deren Handwerkszeug sie gehört. Seit dem Leitbildwechsel zum lebenslangen Lernen werden die Teilnehmenden an der Weiterbildung (und eigentlich alle Erwachsenen) der Zumutung ausgesetzt, Kundensouveränität (Herdt¹) und Selbstverantwortung (Krug) zu praktizieren. Sie sollen souveräne Entscheidungen als Nachfrager treffen (Töpfer), ihre Bedarfe und Bedürfnisse präzise in die Bildungseinrichtungen übermitteln (Franz) und ihre informell erworbenen Kompetenzen belegen (Gnahn). Durch die Teilnahme an zertifizierten Angeboten (Faulstich/Vespermann) und einem entsprechenden Nachweis müssen sie ihre Beschäftigungsfähigkeit im Allgemeinen und ihre konkrete Handlungskompetenz im Unternehmen (Diekmann) sichern sowie Arbeits- und Lernphasen in ihrem Leben alternierend gestalten (Faulstich/Vespermann).

Perspektive Bildungseinrichtungen

Die Bildungsorganisationen stehen zwischen ihren Interessenpartnern und müssen ihr Angebot und zum Teil auch ihre Arbeitsweise mit diesen aushandeln. Daneben stehen sie ihren öffentlichen Auftraggebern gegenüber in der Pflicht, die zunehmend die Anerkennung von Bildungseinrichtungen mit dem Nachweis der Qualitätsentwicklung verknüpfen. Derzeit verlangen verschiedene öffentliche Auftraggeber unterschiedliche Nachweise. Betriebe oder Arbeitsverwaltungen stellen ebenfalls Anforderungen an das Qualitätsmanagement von Bildungseinrichtungen, aber bislang meist andere als die öffentlichen Verwaltungen. Bildungsorganisationen müssen sich für Qualitätsmodelle und Verfahren entscheiden, die mit ihren Umwelten, einschließlich der europäischen Kooperationspartner und Geldgeber (Franz), kompatibel sind (Heimlich/Heinold-Krug). Sie benötigen Qualifizierungsangebote für ihr Personal (Heinold-Krug) und müssen zusätzlich auf kompetente externe Beratung bei der Einführung zurückgreifen (Ehse/Zech). Sie erheben, wie von den gängigen Qualitätsmodellen gefordert, die Bedarfe ihrer relevanten Umwelten (Franz) und bemühen sich auf dieser Grundlage um eine effiziente Angebotsentwicklung (Diekmann). Bildungseinrichtungen wissen, dass sie die Arbeitsbezüge zwischen den Pädagog/innen in der Organisation und den freiberuflichen Mitarbeitenden systematisieren müssen, und benötigen dafür entsprechende Verfahren und motivierte Kursleiter/innen (Bastian).

Es ist abzusehen, dass Organisationen im Zuge der Anerkennung informellen Lernens zunehmend derartige Kompetenzen der Teilnehmenden bei deren Lernprozessen berücksichtigen müssen: Die Grenzen organisierten Lernens lösen sich mehr und mehr auf, die Bildungseinrichtungen müssen darauf reagieren, indem sie organisatorische Strukturen entwickeln und ihr Personal weiterqualifizieren. Dafür brauchen sie klare Entscheidungen auf europäischer und bundesweiter Ebene über die akzeptierten Formen von Kompetenznachweisen (Gnahs) und Zertifikatssystemen (Faulstich/Vespermann). Diese Entscheidungen sind für die Kernkompetenz aller Bildungseinrichtungen von Bedeutung, nicht nur für die Anbieter im berufsbezogenen Sektor.

Diese Anforderungen richten sich gleichermaßen an die Trägerverbände von Bildungseinrichtungen. Sie übernehmen zusammen mit den Interessenverbänden im System Weiterbildung die vermittelnde Rolle zwischen „ihren“ Einrichtungen und der übergeordneten politischen Instanz. Im Zuge der sich erweiternden Wirkungskreise einzelner Bildungseinrichtungen (z. B. beim Telelearning oder bei der Mitwirkung an europäischen Projekten) erweitert sich auch der Handlungsradius der Verbände. Es bedarf der verbandsübergreifenden Absprachen und der europäischen Anschlussfähigkeit von verbands- und organisationsinternen Entscheidungen.

Perspektive System

Das Bezugssystem, in dem Bildungseinrichtungen und -verbände agieren, ist gespalten: Solange es eine gesellschaftliche Mitverantwortung für alle Bildungsbereiche einschließlich der berufsbezogenen Bildung gibt (Herdt, Krug), gelten die Referenzsysteme Gesellschaft/Staat (Bundesländer, Bund und Europa sowie die Arbeitsverwaltung) und Wirtschaft (Unternehmen, Gewerkschaften). Bildungseinrichtungen agieren in der Regel im Hinblick auf beide Referenzsysteme und natürlich auch in ihrem eigenen, der Pädagogik (vgl. Kade 1997). Für manche Bildungseinrichtungen treten noch weitere Akteure wie die Kirchen, Parteien oder Stiftungen in den jeweiligen Teilsystemen hinzu.

Für Bund und Länder hat sich durch den Paradigmenwechsel zum lebenslangen Lernen der Fokus der Qualitätsbemühungen auf die Lernenden verschoben. Alle Anstrengungen bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems sind insgesamt darauf gerichtet, Durchlässigkeit zu gewährleisten, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen herzustellen und eine Struktur herauszubilden, die lebenslanges Lernen für die Einzelnen und die Gesellschaft ermöglicht und attraktiv macht. In diesem Zusammenhang stellt sich für die Weiterbildungspolitik erneut die bisher ungelöste Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und berufsbezogener Bildung, der Modularisierung von Angeboten und deren Vernet-

zung. Im Interesse der Teilnehmenden müssen Dokumentationsformen gefunden werden, die das Profil von individuellen Bildungsbiographien transparent machen, in denen berufliche und allgemeine, organisiert und informell erworbene Kompetenzen verschmolzen sind.

Auf europäischer Ebene besteht ein Interesse an einer erkennbaren und vergleichbaren Qualität der Leistungen der Subventionsempfänger (Franz); davon sind sowohl die Teilbereiche der Landesverwaltungen als auch die Bildungseinrichtungen betroffen, die mit europäischen Fördermitteln arbeiten. Ähnliches gilt für den Bund, so dass sich die Länder der Aufforderung ausgesetzt sehen, eine länderübergreifende Einigung zu vergleichbaren Standards in der Qualitätsentwicklung, die z. B. in Form eines Weiterbildungstestats anerkannt werden können, herbeizuführen und die bisher unterschiedlichen Formen in den Bundesländern zu vereinheitlichen.

Dies ist die Schnittstelle mit dem Referenzsystem Wirtschaft, da auch hier die Frage nach Qualitätsnachweisen und Zertifizierung gestellt wird. Es gilt im Interesse der Weiterbildung nach akzeptablen Wegen der Zertifizierung von Einrichtungen zu suchen, die die Verantwortung der einzelnen Einrichtung fördert, und eine Anerkennungsform zu entwickeln, die die Teilmärkte integriert.

Die Schnittstellen: strukturbildende Handlungselemente

An den Schnittstellen treffen die Perspektiven verschiedener Akteure auf denselben Gegenstand: Die strukturbildenden Handlungselemente der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung werden sichtbar. Sie 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.

Aus der Zusammenschau der Anforderungen ergeben sich zumindest vier strukturbildende Handlungselemente:

- Im Interesse der Teilnehmenden und zur Förderung ihres lebenslangen Lernens bedarf es einer Weiterbildungsberatung, die in die Qualitätsentwicklung integriert ist.
- Um den Wert von Weiterbildungsangeboten einerseits und erworbene Kompetenzen andererseits im Kontext lebenslangen Lernens transparent zu machen, bedarf es eines Zertifikats- und Nachweissystems.
- Als Support für Bildungseinrichtungen und ihr Personal könnte ein kooperatives Kompetenzzentrum zur Förderung von Professionalität und Organisationen durch Qualitätsentwicklung dienen.

- Es bedarf eines Zertifikats/Testats auf der Organisationsebene, das die Akzeptanz von Weiterbildungseinrichtungen über ihre Qualitätsentwicklung fördert und zur Integration der Teilmärkte beiträgt, in denen Weiterbildung angeboten wird.

Erstes strukturbildendes Handlungselement: Weiterbildungsberatung

Im Zentrum dieser Schnittstelle stehen die an Weiterbildung teilnehmenden oder interessierten Erwachsenen und die Qualität des Angebots der Bildungseinrichtungen. Hier stellen sich folgende Fragen: Wie ist umfassende Kunden- und Lernerouveränität zu fördern? Wie ist sicherzustellen, dass ein Angebot den Verwertungsinteressen und den individuellen Lernvoraussetzungen entspricht? Wie ist sicherzustellen, dass Weiterbildungsinteressierte ihre Verwertungsinteressen richtig einschätzen? Wie können sie ein passendes Angebot erkennen? Wie ist zu erreichen, dass notwendige Angebote aus Sicht der Lernenden, der Gesellschaft oder der Betriebe entwickelt werden?

Sowohl die Fürsprecher der Teilnehmenden (Herdt, Gnahs) als auch die der Betriebe (Diekmann) antworten auf diese Frage mit Weiterbildungsberatung. Sie soll ihr Aufgabenspektrum zum Teil datenbankgestützt, in anderen Teilbereichen als individuelle Diagnose und Lernberatung erfüllen (Herdt, Diekmann, Gnahs u. a.) und dadurch die einzelnen Lernenden in ihrer Selbstverantwortung für ihre Lernbiographie unterstützen. Darüber hinaus kann und soll sie einen Beitrag zur systematischen Bedarfserhebung für Bildungsorganisationen leisten (Franz).

(Weiter-)Bildungsberatung und Lernberatung sind keineswegs neue Verfahren. Dennoch deutet sich Neues an: Aus den Aufgaben, die der Qualitätsentwicklung aus den verschiedenen Perspektiven zugewiesen werden, ergibt sich ein komplexes Profil, mit dem die Integration von Weiterbildungs- und Lernberatung einhergeht und das die Beratung in den Kontext der Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens stellt. Dieses Aufgabenprofil muss Beratungskompetenz zur Diagnose der Lernbiographie des zu Beratenden (Gnahs) umfassen, auf einem fundierten Überblick über die Anforderungen in den verschiedenen Verwertungskontexten beruhen, die Konsequenzen für die didaktische Gestaltung der Angebote einschätzen können und diese Angebote kennen. Weiterbildungsberatung erfährt in der Funktion als Qualitätselement eine Erweiterung ihrer angestammten Aufgaben. Deshalb sollten die Akteure in der Weiterbildungsverwaltung, aber auch in den Bildungseinrichtungen und Betrieben, sie als wesentliches Handlungsfeld für die strukturelle Verwirklichung lebenslangen Lernens begreifen und ihr ein weitaus größeres Interesse widmen als bisher.

Offen bleibt, ob die erweiterte Begründung für die Notwendigkeit von Beratung im Kontext der Qualitätsentwicklung ausreicht, um solche Institutionen, soweit sie überhaupt schon existieren, zu fördern. Die Herausforderung besteht darin, im Interesse der Teilnehmenden funktionierende Kooperationen zwischen Einrichtungen, Trägern und regionalen Strukturen für eine optimale Weiterbildungsberatung zu entwickeln. Ihre konkreten Aufgaben müssen bestimmt und mit der Bedarfserhebung der Einrichtungen verknüpft werden. Nicht zuletzt benötigen sie qualifiziertes Personal, kooperative Trägerschaft und dauerhafte Finanzierung.

Zweites strukturbildendes Handlungselement: Zertifikats- und Nachweissystem auf der Angebots- und Kompetenzebene

Bildungsberatung braucht ein Referenzsystem, das die Bewertung eines Angebots im Hinblick auf den zu erwartenden Kompetenzzuwachs für die Teilnehmenden und den Verwertungskontext ermöglicht.

Auf der Achse „Lernen und Verwerten“ wird derzeit in zwei Richtungen gearbeitet: Es wird über ein Zertifikatssystem nachgedacht, das Angebote modulartig aufeinander und auf ihren möglichen Verwertungskontext bezieht (Faulstich/Vespermann). Ein solches System trägt dazu bei, den Nutzen eines Angebots für Teilnehmende und Unternehmen transparent zu machen, und gibt Bildungseinrichtungen Richtlinien für die Entwicklung entsprechender Angebote an die Hand.

Daneben gehen die Überlegungen in Richtung eines Nachweissystems für informell erworbene Kompetenzen (Gnahs). Es dient dem Ziel, das Vorhandensein derart erworbener Fähigkeiten als Zugang zu betrieblichen und gesellschaftlichen Positionen anzusehen und diese Kompetenzen zu beschreiben.

Aus der Perspektive der lebenslang lernenden Erwachsenen verliert die Segregation der Teilbereiche der Weiterbildung im gleichen Maße an Bedeutung, wie sie strukturell zunimmt. Deshalb ist aus Lernerinteresse die Integration beider Instrumente wünschenswert. Ein integriertes Instrument könnte die Äquivalenzen zwischen den im beruflichen Kontext und den im Lebenskontext allgemein, organisiert und informell erworbenen Kompetenzen beschreiben.

Drittes strukturbildendes Handlungselement: Förderung von Professionalität und Organisation in der Qualitätsentwicklung

Früher und systematischer als bei vorhergegangenen Professionalisierungsschüben wurden Supportmaßnahmen für die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung rechtzeitig und von verschiedenen Institutionen entwickelt.

Die Vernetzung zwischen den Akteuren wurde kontinuierlich durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und andere gefördert. Auch Forschung in diesem Bereich setzte zügig ein z. B. vom BIBB, vom DIE u. a. Die Aufgaben des Erfahrungsaustausches und des Supports für Organisationen und Personal sowie der Beratung für Verwaltung und Weiterbildungspolitik wurde von Verbänden und Forschungseinrichtungen im Rahmen ihrer Regelaufgaben oder in Modellprojekten übernommen und von den Geldgebern unterstützt. Der nächste Entwicklungsschritt ist eine abgestimmte Vernetzung und Verteilung von Aufgaben im Sinne der Ressourcenschonung.

Die Aufgabe dieser Schnittstelle ist es, ein Kompetenzzentrum Qualitätsentwicklung zu bilden mit den Schwerpunkten

- Qualifizierung des Personals und Beratung für Qualitätsentwicklung,
- Wissens- und Erfahrungstransfer für Qualitätsmodelle und Verfahren.
- Sichern und Teilen von good practices in der Weiterbildung in Form eines qualifizierten Benchmarkings.

Ein solches Kompetenzzentrum ist jedoch nicht als ‚reale‘ Einrichtung zu verstehen, sondern als ein geregelter und permanenter Abstimmungsprozess zwischen allen Akteuren, der zu mehr Transparenz hinsichtlich der Aktivitäten und Ergebnisse führen soll. Für die beiden ersten Aufgabenfelder des Kompetenzzentrums gibt es bereits wesentliche Ergebnisse: Es liegen Fortbildungskonzepte und -angebote vor, ebenso Praxisberichte, Werkbücher und Instrumentensammlungen. Hier ist nach einem Verfahren zu suchen, das die Ergebnisse vor allem für die Praktiker/innen leicht zugänglich macht. Weiterhin sind Anforderungen an Qualitätsmodelle in der Erwachsenenbildung formuliert (vgl. Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001) und über die DIE-Fallstudien um Elemente ergänzt worden, die die Bedeutung der Verfahrenselemente für den Erfolg bei der Einführung und Verstetigung von Qualitätsmanagement belegen. Es ist deutlich geworden, dass nicht ein bestimmtes Modell als Königsweg zu betrachten ist, sondern dass es benennbare Modell- und Verfahrenselemente sind, die zum Erfolg der Qualitätsentwicklung beitragen (Heimlich/Heinold-Krug). Zusätzlich wird an Elementen einer systematischen Verschränkung zwischen den Handlungsstrategien des Qualitätsmanagements und der Pädagogik gearbeitet (Ehses/Zech).

Im dritten Aufgabenbereich, dem Benchmarking, liegen die bisher größten Defizite in der Entwicklung. Benchmarking ist aber notwendig, um die erreichten Entwicklungen auf der Organisationsebene von Bildungseinrichtungen zu dokumentieren, zugänglich zu machen und damit zur Systemqualität beizutragen. Es wird in anderen Branchen als Ergebnis- und Prozess-Benchmarking

eingesetzt und trägt zur Steigerung der Organisations- und Systemqualität bei. In der Weiterbildung wird es bislang nicht systematisch angewendet.

Ein solches – wie auch immer organisiertes – Kompetenzzentrum zur Professionalitäts- und Organisationsförderung kann großen Nutzen aus einer trägerübergreifenden Struktur ziehen und sollte die Integration aller Sektoren der Weiterbildung anstreben.

Viertes strukturbildendes Handlungselement: Testat zur Anerkennung der Einrichtungsqualität

Bildungseinrichtungen agieren in ihrer Mehrheit auf mehreren Teilmärkten, die jeweils unterschiedliche Nachweise der Organisationsqualität fordern (Anerkennungsregelungen im Bereich der Ländergesetze, Qualitätszertifikate der kooperierenden Unternehmen, europäische Regelungen wie die ESF-Akkreditierung). Sie brauchen eine Form des Qualitätsnachweises, die über die Grenzen der Teilmärkte hinweg gilt, akzeptiert ist und sie in der Wahl des für sie passenden Qualitätsmodells und -verfahrens nicht einschränkt.

Die Übereinkunft zur Zertifizierung/Testierung von Bildungseinrichtungen kann nur zwischen Ländern und Verbänden/Bildungsorganisationen zusammen mit den Unternehmen und deren Verbänden getroffen werden. Ziel muss es sein, ein möglichst unkompliziertes Verfahren zu entwickeln, um Einrichtungsqualität so zu zertifizieren, dass dies von allen Interessenpartnern einer Bildungseinrichtung akzeptiert werden kann.

Ein solches Testat muss die Anerkennungswege und die Äquivalenzen für die jeweiligen Anwendungsmodelle und Verfahren transparent machen. Seine Akzeptanz bei den jeweiligen Instanzen sowohl im öffentlichen als auch im betrieblichen Bereich muss gesichert und europäisch anschlussfähig sein. Vorarbeiten hierzu werden geleistet (Krug, Ehses/Zech). Das vorgeschlagene Verfahren beruht auf dem Grundgedanken, dass der Nachweis der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer Bildungseinrichtung Vorrang vor dem statischen Dokumentieren erreichter Standards hat. Zu berücksichtigen sind die inzwischen vorliegenden Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in Bezug auf die Elemente von Qualitätsmodellen und Verfahren, die zum Erfolg der Qualitätsentwicklung beitragen. Unter Berücksichtigung dieser Elemente sollte ein Indikatorensystem als Basis eines übergreifenden Testats gebildet werden.

Ein Verfahrensvorschlag unter Berücksichtigung der Stärken der Weiterbildung

Bei der Definition der zentralen Handlungsfelder ist deutlich geworden, dass die Interessen der beteiligten Akteure jeweils aus unterschiedlichen Referenzsystemen (Pädagogik, Ökonomie, Gesellschaft/Politik) kommen. Die benannten Handlungsfelder sind zentrale Elemente der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Ihre Definition muss die betroffenen Referenzsysteme einbeziehen, damit sie für die Akteure handlungsleitend werden können. Solche Definitionen und Entscheidungen sind als kommunikative Prozesse zu treffen und brauchen eine Struktur.

Gremien wie die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) oder das Forum Bildung, die plural über die Systemgrenzen hinweg zusammengesetzt sind, sind als Foren für die Behandlung von übergreifenden Fragen geeignet und bereits installiert (vgl. Pahl 2002). Die KAW hat Handlungsanforderungen im Konsens formuliert, die die Empfehlungen des Forums Bildung aufgreifen, konkretisieren und erweitern (vgl. BMBF 2002).

Auch wenn eine bundeseinheitliche Rahmenregelung förderlich sein könnte: Sie kann die notwendigen Vereinbarungen zwischen den verantwortlichen Akteuren im System auf allen Ebenen nicht ersetzen. Diese Forderung der GEW ist jedoch als folgerichtig zu sehen, wenn ein einheitliches Leitbild für die Bildung über Länder- und Bereichsgrenzen hinweg verwirklicht werden soll.

Nun ist es eine Binsenweisheit, dass die beste Strategie nur so gut ist wie ihre Umsetzung, und es muss die Frage gestellt werden: Wie kommt die Weiterbildung zu guten und hervorragenden Ergebnissen in den zentralen Handlungsfeldern der Qualitätsentwicklung und damit zu einem wirkungsvollen Beitrag zum lebenslangen Lernen?

Auch hierfür liegen Verfahrensvorschläge vor: Es werden Zielvereinbarungen zwischen den Ländern und den Weiterbildungsverbänden vorgeschlagen (Krug) und dabei auch die Beteiligung von Abnehmervvertretern (Unternehmen, Bundesanstalt für Arbeit bzw. Landesarbeitsämter) und Teilnehmenden (z. B. durch Weiterbildungsbeiräte) bedacht. Dem gegenüber steht die Erwartung, dass der Markt alleine zu einer Regelung führen wird (Diekmann). Dieser Vorschlag übersieht die nicht ausschließlich marktförmig organisierten Sektoren der Weiterbildung, schließt sie und ihre Teilnehmenden aus dem Entscheidungsprozess aus und ignoriert die gesellschaftliche Mitverantwortung für den Bildungsbereich (Herdts).

Die Akteure in der Weiterbildung brauchen in dieser Situation einen systematischen Diskurs an den benannten zentralen Schnittstellen als Orte, an denen Vereinbarungen getroffen werden. Sie haben die Funktion von Qualitätszirkeln im System Weiterbildung: Sie führen die betroffenen Instanzen zusammen, sie analysieren das Problem, erarbeiten einen Lösungsvorschlag, holen die Zustimmung der Entscheidungsträger ein, setzen ihn um und evaluieren das Ergebnis (vgl. Kamiske/Brauer 1996).

Dieser „Qualitätszirkel“ ist als Projekt einer Machbarkeitsstudie bislang zu niedrig aufgehängt. Es sollte überprüft werden, ob die Integration aller Akteure auf den relevanten Entscheidungsebenen gewährleistet ist, damit eine Entscheidung, die sie treffen, die notwendige Akzeptanz findet.

Die Klärung anderer Handlungselemente wie Definition und Implementierung von Weiterbildungsberatung und Definition eines kooperativen Kompetenzzentrums als Qualitätselemente erscheint dagegen noch weniger konkret angelegt. Hier bedarf es eines gestuften Verfahrens, das die Belange von Bund, Ländern und Regionen sowie ihrer Vertreter integriert. Und es bedarf einer Instanz, die die Verantwortung für die Gestaltung der strukturbildenden Handlungsbereiche übernimmt und für die zentrale wie dezentrale Umsetzung sorgt.

Die Stärken der Weiterbildung bestanden bisher in ihrer Innovationsfähigkeit bei bescheidenen Strukturen, im Engagement der Akteure und in ihrer Autonomie sowie in der Fähigkeit der Organisationen und Verbände, Anforderungen aus unterschiedlichen Richtungen auszuloten und ihnen Gestalt zu geben. Die Verantwortlichen auf allen Ebenen der Weiterbildung sind gefordert, diese Qualitäten einzusetzen, um eine Struktur für solche systembezogenen Qualitätszirkel zu entwickeln und sie über einen gestuften Dialog aufeinander zu beziehen.

Fazit

Die Verständigung über strukturbildende Elemente in der Weiterbildung ist notwendig, wenn Qualitätsentwicklung durch die Definition verbindlicher Handlungsfelder dazu beitragen soll, dass die Umgestaltung des gesamten Bildungsbereichs zur Verwirklichung des Leitbildes vom lebenslangen Lernen gelingt. Die hierfür zentralen Handlungsbereiche sind benannt. Es geht jetzt darum, Entscheidungen auf allen Ebenen des Systems Weiterbildung so zu treffen, dass die Akteure handeln können und die Entscheidungen miteinander kompatibel sind.

Neu an dieser Herausforderung ist, dass die vorhandenen Aktivitäten zur Konsolidierung und Abstimmung zwischen den Handlungsfeldern – so zahlreich sie auch sein mögen (Meisel) – nicht ausreichen. Sie sind nicht ausreichend, weil die Entscheidungen über die Gestaltung der Handlungsfelder in der Weiterbildung im Rahmen des Paradigmas vom lebenslangen Lernen nicht mehr allein innerhalb des eigenen Systems getroffen werden können, sondern auf tragfähige Vereinbarungen mit den Nachbarsystemen angewiesen sind. Nur dann können die einzelnen Handlungsfelder qualitätssichernd und -fördernd zur Lösung der Frage nach der Gestaltung von lebenslangem Lernen beitragen.

„Qualitätsentwicklung braucht Entscheidung und Konsens – beides kommt in Organisationssystemen nur als Kommunikation zu Stande“ (Luhmann 2000). Die Akteure sind gefordert, Entscheidungen und Konsens über den Beitrag der Weiterbildung zu einem funktionierenden System des lebenslangen Lernens herbeizuführen und die zentralen Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung in diesem Sinne zu gestalten.

Anmerkung

- 1 Die Literaturverweise ohne Jahresangabe beziehen sich auf die Beiträge der Autorinnen und Autoren im vorliegenden Band.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf. Dokumentation der Fachtagung der KAW vom 25. bis 26. Juni 2001 in Bonn-Röttgen. Bonn

Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70

Kamiske, G. F./Brauer, J. P. (1996): ABC des Qualitätsmanagements. München, Wien

Krug, P. (1999): Ordnungspolitische Bedeutung des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung. In: Küchler, F. von/Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M., S. 20-30

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden

Nuissl, E. (2002): Qualität(en) in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 3

Pahl, V. (2002): Auf das Eigeninteresse der Anbieter setzen – Bundespolitik für mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 38-40

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

Autorinnen und Autoren

Dr. Hannelore Bastian, Privatdozentin, Programmdirektorin der Hamburger Volkshochschule, Mitglied der Jury für den Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Bildung, Alphabetisierung/Grundbildung, Didaktik, Qualitätsentwicklung, Fortbildung freiberuflicher Lehrkräfte.

Dr. Knut Diekmann, Referatsleiter Grundsatzfragen berufliche Weiterbildung beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK). Arbeitsschwerpunkte: Qualität, internationale Berufsbildungspolitik und Finanzierung.

Dr. Christiane Ehses, stellvertretende Leiterin des *ArtSet* Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e. V. Arbeitsschwerpunkte: Organisationsforschung und -beratung, Qualitätsentwicklung.

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Dr. Hans-Werner Franz, Sozialwissenschaftler (Soziologie, Politologie), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund im Forschungsbereich „Bildung, Arbeit, Beteiligung“. Geschäftsführer von „soziale innovation research & consult GmbH“.

Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover.

Christina Heimlich, Diplom-Sozialarbeiterin, EFQM-Assessorin, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, danach Leiterin des Diakonischen Werkes Mainz-Bingen, Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt.

Eva Heinold-Krug, freiberuflich tätig als Organisationsberaterin und Coach, 2000 bis 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE-Projekt „Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung“, TQM-Assessorin (DGQ), Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Ar-

beitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung, Entwicklung von Fortbildungskonzepten.

Dr. Ursula Herdt, Studium der Politikwissenschaften, seit 1980 bei der GEW, seit 1997 Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der Bundes-GEW (Frankfurt), Leiterin des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung, stellvertretendes Mitglied im Verwaltungsrat der Bundesanstalt für Arbeit.

Dr. Peter Krug, Leiter der Abteilung Lehrerbildung, Landesprüfungsamt und Weiterbildung im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Koordinator des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen“.

Wilhelm F. Lang, Diplom-Kaufmann, Direktor des Bayerischen Volkshochschulverbandes, bis Juni 2002 Projektleiter des bvv-Projektes „Qualitätsmanagement“. Arbeitsschwerpunkte: systemisches Veränderungsmanagement von großen Organisationen, Marketing, PR, Lobbyarbeit.

Dr. Klaus Meisel, Diplom-Pädagoge, Direktor am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Professionsentwicklung, Qualitätsentwicklung, Organisationsberatung.

Alfred Töpfer, Studium der Mathematik, Projekt- und Abteilungsleiter bei der Stiftung Warentest, derzeit Aufbau der Abteilung Weiterbildungstests.

Per Vespermann, Diplom-Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Zertifizierungs- und Anerkennungssysteme in der Weiterbildung, Netzwerk-Kooperationsbildung im Bereich Weiterbildung, historische Erwachsenenbildung.

Dr. Rainer Zech, Professor, Leiter des *ArtSet* Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Geschäftsführer der *ArtSet* Forschung, Bildung, Beratung GmbH. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Persönlichkeit, Organisationsforschung und Beratung.